



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

EVALDO FERREIRA RODRIGUES

**FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES EM EXERCÍCIO NAS REDES
PÚBLICAS DE ENSINO:** o Curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA de Belém, Marituba e

Vigia

**BELÉM/PARÁ
2021**

EVALDO FERREIRA RODRIGUES

**FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES EM EXERCÍCIO NAS REDES
PÚBLICAS DE ENSINO: o Curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA de Belém, Marituba e
Vigia**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Pará (UFPA), na linha de Pesquisa Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Pedagógicas, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação, orientado pela prof^a Dra. Cely do Socorro da Costa Nunes.

BELÉM/PARÁ

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

R696f Rodrigues, Evaldo Ferreira.
FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES EM EXERCÍCIOS
REDES PÚBLICAS DE ENSINO: : o Curso de
Pedagogia/PARFOR/UEPA de Belém, Marituba e Vigia / Evaldo
Ferreira Rodrigues. — 2020.
362 f.

Orientador(a): Prof^a. Dra. Cely do Socorro da Costa Nunes
Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de
Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Belém, 2020.

1. Formação inicial de professores. 2. Professores em
exercício. 3. PARFOR. 4. Prática pedagógica. I. Título.

CDD 370

EVALDO FERREIRA RODRIGUES

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES EM EXERCÍCIO NAS REDES

PÚBLICAS DE ENSINO: o Curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA de Belém, Marituba e

Vigia

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Pará (UFPA), na linha de Pesquisa Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Pedagógicas, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação, orientado pela prof^a Dra. Cely do Socorro da Costa Nunes.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dra. Cely do Socorro da Costa Nunes
Universidade Federal do Pará (Presidente)

Prof^a Dra. Arlete Maria Monte de Camargo
Universidade Federal do Pará (UFPA)

Prof^o Dr. Waldir Ferreira de Abreu
Universidade Federal do Pará (UFPA)

Prof^a Dra. Antônia Costa Andrade
Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)

Prof^a Dra. Tânia Regina Lobato dos Santos
Universidade do Estado do Pará (UEPA)

Conceito: _____

Belém, 15 de Dezembro de 2020.

À **Odileuza**, minha querida esposa, pelo estímulo, paciência, incentivo e cuidados quando necessitei me recolher para feitura e conclusão dessa tese, constituinte do meu ciclo de vida profissional;

Ao **Estéfano** e **Estêvan**, meus filhos, que mesmo depois de adultos continuam sendo duas razões de meu viver; quando crianças pouco entendiam de minhas ausências, prioridades, renúncias e hoje compreendem as lutas travadas cotidianamente em busca da melhoria da formação e educação;

À **Zuleide**, minha amada mãe, pelos cuidados e atenção sempre concedida a mim e aos meus irmãos, acreditando na capacidade de todos; educadora da escola da vida e incentivadora de minha formação;

Ao **Elizeu**, meu saudoso pai e mestre (*in memoriam*), e a **Eliana**, minha irmã (*in memoriam*), que em vida tive a felicidade de desfrutar momentos de alegria e partilha em família. Hoje, os dois são estrelas que brilham no plano celestial, iluminam minha vida e de minha família;

À minha família de pai e mãe, a qual, direta ou indiretamente, contribuiu para que esta longa caminhada fosse possível ser concluída, apesar dos contratempos e desvios de percursos impostos, por vezes, pelas circunstâncias da vida;

A todos os professores e professoras do Brasil e da Amazônia, em especial, aos que foram formados pelo Curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA, pertencentes as redes estadual e municipais de ensino do Pará, que incessantemente lutam pela valorização do magistério por meio da qualificação da formação e o trabalho docente.

AGRADECIMENTOS

Um trabalho desta envergadura é tecido em várias dimensões, com a participação e colaboração de outros sujeitos históricos. Dessa forma agradeço à (s) / ao(s):

- Meu único Deus da vida, onipresente e onipotente, por ser sempre fonte de inspiração frente aos meus projetos de vida pessoal e profissional, o qual encontrei força e apoio espiritual para conclusão desta tese;

- Minha mãe Zuleide, mulher forte e guerreira, pela criação, amor incondicional, ensinamento de valores e atenção aos meus filhos;

- Meu pai, homem bondoso e de caráter ilibado, que desde minha existência ensinou-me a ser pessoa honesta e lutar contra todas as formas de opressão e injustiça, legado que priorizo a cada dia em minha vida e de minha família;

- Minha esposa Odileuza, amiga confidente e companheira, pelo amor e apoio nos momentos em que precisei me ausentar da convivência e das atividades diárias do lar, o que foi decisivo para superar os desafios e atingir os objetivos traçados em mais uma etapa de minha vida profissional;

- Meus filhos Estéfano Rodrigues e Estêvan Rodrigues, ontem crianças e hoje homens feitos, que mesmo ainda estejam traçando seus projetos pessoais e profissionais, já entendem o sentido e a necessidade de sempre lutarem com coragem em busca de posições mais dignas e justas na vida em sociedade;

- Meus irmãos e irmãs Edson, Edval, Edna, Edilene e Elisângela por entenderem, por vezes, minhas ausências e, por outras, por desfrutarem comigo momentos de alegria em família, também de angústias e tristezas, mas que nos tornam cada vez mais fortes;

- Meus professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA, que ao compartilharem seus saberes, conhecimentos e experiências contribuíram para o meu crescimento pessoal, acadêmico e humano;

- Professora Dra. Albêne Lis Monteiro, à época, líder do grupo de Pesquisa Formação de Professores da UEPA, o qual sou pesquisador, pelo incentivo, estímulo, força e apoio para que chegasse a ingressar ao Doutorado;

- Meus colegas de turma do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA do ano de 2017 e, em especial, aos da linha na linha de Pesquisa Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Pedagógicas pelos momentos de partilha, amizade, solidariedade e companheirismo;

- Meus colegas de trabalho da UEPA e SEMEC/Belém pelas expressões de apoio e incentivo em reconhecerem a necessidade de buscar qualificação para contribuir na melhoria nos nossos ambientes de trabalho em que compartilhamos conhecimentos e saberes;

- Amigos da vida diária que acompanharam o tempo em que cursei o Doutorado, que mesmo em meio as renúncias compreenderam minhas ausências e também minha labuta;

- Antônio Silva e Thiago Batista pela tradução e revisão ortográfica da tese.

De modo especial à/ao (s):

- Minha orientadora, Professora Dra. Cely do Socorro Costa Nunes, pelo carinho, acolhida e por aceitar o desafio de dialogar comigo, tessendo as críticas consistentes em meus momentos de dúvidas e incertezas, mostrando-me as perspectivas para superá-las e os caminhos a trilhar, os quais foram decisivos para o desvelamento de questões inerentes ao objeto de estudo desta tese;

- Membros da banca examinadora: Prof^a Dra. Arlete Maria Monte de Camargo (UFPA), Prof^o Dr. Waldir Ferreira de Abreu (UFPA), Prof^a Dra. Antônia Costa Andrade (UNIFAP) e Prof^a Dra. Tânia Regina Lobato dos Santos (UEPA), pelas recomendações feitas na qualificação, às quais contribuíram significativamente para a melhoria do texto, enriquecimento e conclusão desta tese;

- Docentes Estudantes das turmas de Pedagogia/PARFOR/UEPA de Belém, Marituba e Vigia por permitirem a construção dos dados empíricos ao responderem os questionários e concederem as entrevistas que compuseram a pesquisa de campo desta tese.

E, por fim, à:

- UEPA/DEDG pela liberação parcial de meu horário de trabalho e concessão de Bolsa de incentivo durante o período de realização do Curso de Doutorado;

- SEMEC/Belém pela concessão de licença integral para cursar o Doutorado, sem a qual seria difícil estudar e construir essa tese, em especial, à coordenadora do CRIE, prof^a Céli Denise Corrêa da Costa, pela compreensão, humanidade e incentivo;

- Coordenação do PARFOR e do DCA da UEPA e do CEFOR/Pará ao cederam documentos oficiais referentes ao Curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA que deram embasamento e consistência às análises feitas do objeto de estudo em âmbito institucional.

Os coletivos sociais em suas presenças nos movimentos ou nas escolas trazem Outras Pedagogias. Vítimas de processos históricos de dominação/subalternização trazem suas pedagogias de resistências. Trazem os contextos históricos, as relações políticas em que foram produzidos subalternos, mas também trazem, com maior destaque, as resistências a esses contextos e as essas relações sociais, econômicas, políticas, culturais e pedagógicas (ARROYO, 2014, p. 14).

RESUMO

Esta tese tem como objeto de estudo a formação inicial de professores (FIP) em exercício no Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado do Pará (UEPA) desenvolvida pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) nas turmas de Belém, Marituba e Vigia, entre os anos de 2014 e 2020, períodos de ingresso e egresso dos Docentes Estudantes (DEs) ao Curso. Como ponto de partida debato as influências dos organismos internacionais (OI), como o BM e a OCDE, na definição das políticas formativas do professor até a materialização do Plano no âmbito da UEPA. A pesquisa objetivou compreender a formação de professores em exercício no Curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA a partir da relação teórico-prática e do compromisso em preparar DEs críticos, emancipados para atuar no contexto social e educacional. Para tanto, o problema de pesquisa buscou responder se a mencionada formação contribuiu para a melhoria da prática pedagógica, das teorias a ela subjacentes e se tem preparado os DEs de forma crítica, emancipadora e transformadora para atuar no contexto sócio-educacional? A tese defendida é de que o Curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA tem formado os professores em exercício das redes de ensino das turmas dos municípios de Belém, Marituba e Vigia obedecendo o modelo das políticas oficiais de FIP do Brasil ao estar em sintonia com as orientações dos OI, em destaque o BM e a OCDE, já que ocorre em serviço, de forma certificadora, intensificada e aligeirada, com ênfase na instrumentalização da atividade docente e esvaziamento da fundamentação teórica. Contudo, evidencio que, em certos momentos, o processo formativo fomentou em parcela dos DEs a postura crítica e leitura política da realidade material em que tal processo desenvolveu-se; bem como pelos debates e discussões realizados em sala de aula com alguns formadores não alinhados com a pedagogia tradicional ou racionalidade técnica. O estudo desenvolveu-se a partir do referencial teórico e metodológico ancorados na matriz crítica e sócio-histórica (TRIVIÑOS, 1987; GIL, 1991; SEVERINO, 2007; MARCONI e LAKATOS, 2003; KOSIK, 1976; VÁZQUEZ, 1977; GRAMSCI, 1982, 2001; PAIM, 2005; GIROUX, 1997; CONTRERAS, 2002; MESZÁROS, 2011; dentre outros) de abordagem qualitativa (BOGDAN e BIKLEN, 1994; GAMBOA, 1989, 2002) e análise documental (EVANGELISTA e SHIROMA, 2015; LUDKE e ANDRÉ, 1986), em que recorri às obras interfaceadas ao enfrentamento entre a política de FIP no cenário da sociedade brasileira e paraense na lógica do capital; além de documentos oficiais da política de FP no Brasil, estado do Pará, da UEPA e do Curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA. As técnicas de pesquisa foram realizadas por meio de observações do pesquisador sobre processo ensino e aprendizagem do PARFOR; aplicação de 69 questionários com perguntas fechadas e abertas; 12 entrevistas semiestruturadas e submetidas à luz da análise de conteúdo em Bardin (2009) e Franco (2003). As observações durante os módulos formativos, os dados documentais e empíricos permitiram-me constatar ser o Curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA uma iniciativa formativa emergencial que funde formação inicial e continuada (FIC) em um mesmo processo formativo; concilia as modalidades presencial e EaD de ensino; eleva o nível acadêmico dos professores em exercício nos anos iniciais de escolarização da rede pública paraense, historicamente excluídos de processos de FIP no âmbito do ensino superior público universitário e contribuiu para a melhoria da prática dos professores, configurando-se em potencialidades. Todavia, o Curso apresenta fragilidades de ordens administrativa (gestão), estrutural (espaço) e pedagógica (currículo), aliada às condições financeiras (financiamento) dos DEs para frequentarem e concluírem o Curso, constituindo-se em grande desafio para as instituições envolvidas a superação das adversidades.

Palavras-chave: Formação inicial de professores. Professores em exercício. PARFOR. Prática pedagógica.

ABSTRACT

This thesis focus on studying about initial formation of teachers carried out in Pedagogy Course of State University of Pará developed by the National Training Plan for Elementary Education Teachers in classes in Belém, Marituba and Vigia, between of 2014 and 2020, periods of entry and egress of the students in the course, who still are teachers in Elementary Education. As a starting point, we discuss the influences of international organizations (IO), such as BM and OECD, on the definition of teacher training policies until the materialization of the plan within the scope of State University of Pará. The research aimed to understand in-service teachers formation in the Pedagogy Course of State University of Pará in PARFOR Plan, from the theoretical-practical relationship and the commitment to prepare critical teacher, emancipated to act in the social and educational context. Therefore, the research problem aimed to answer whether the aforementioned training contributed to the improvement of the pedagogical practice, on the theories underlying it and whether it has been prepared the teachers in a critically, emancipating and transforming way to act in the social-educational context? The research shows the Pedagogy Course of State University of Pará in PARFOR Plan has trained in-service teachers in the teaching networks, in Belém, Marituba and Vigia Counties, following the model of official FIP policies in Brazil, being in line with the OI guidelines, in particular BM and OECD, since it occurs in a certifying, intensified and fast way, with emphasis on instrumentalizing the teaching activity and emptying the theoretical foundation. However, there is evidence, at certain times, the training process fostered in part of student-teachers a critical stance and a political reading of the material reality in which such a process developed; as well as the debates and discussions carried out in the classroom with some trainers who are not aligned with a traditional pedagogy or technical rationality. The study was developed on theoretical and methodological references based on critical and socio-historical matrix (TRIVIÑOS, 1987; GIL, 1991; SEVERINO, 2007; MARCONI and LAKATOS, 2003; KOSIK, 1976; VÁZQUEZ, 1977; GRAMSCI, 1982, 2001; PAIM, 2005; GIROUX, 1997; CONTRERAS, 2002; MESZÁROS, 2011; among others) with a qualitative approach (BOGDAN and BIKLEN, 1994; GAMBOA, 1989, 2002) and documentary analysis (EVANGELISTA and SHIROMA, 2015; LUDKE e ANDRÉ, 1986), when I resorted to works interfaced to confrontation between FIP policy in the scenario of Brazilian and Pará society in the logic of capital; in addition to official documents of FIP policy in Brazil, State of Pará, of State University of Pará and Pedagogy Course of State University of Pará. The research techniques were carried out through the researcher's observations on the teaching and learning process of PARFOR; an application of 69 questionnaires with closed and open questions; 12 semi-structured interviews and submitted to the light of content analysis in Bardin (2009) and Franco (2003). During the observations in the training modules, the documentary and empirical data we could verify that the Pedagogy Course of State University of Pará in PARFOR Plan is an emergency training initiative that fuses initial and continuous training in the same training process; conciliates face-to-face and distance education modes; improves the academic level of teachers who teach at elementary education networks in public school in Pará, historically excluded of FIP processes within the scope of public university higher education and it contributed to an improvement the practice of teacher working, configuring in potentiality during the process of teaching-learning process. However, the Course presents weaknesses in administrative order (management), structural (physical space) and pedagogical (curricula), combined with the financial conditions (financing) of DEs to attend and complete the Course, it is a great challenge for the institutions involved in overcoming the adversities.

Keywords: Initial teacher training. In-service teachers. PARFOR. Pedagogical practice.

RESUMEN

Esta tesis tiene como objeto de estudio la formación inicial de docentes (FIP) en ejercicio en el Grado en Pedagogía de la Universidad del Estado de Pará (UEPA) desarrollado por el Plan Nacional de Formación de Profesor de la Educación Básica (PARFOR) en las clases de Belém, Marituba y Vigia, entre los años 2014 y 2020, periodos de ingreso y egreso de Alumnos profesores al Curso. Como punto de partida, analizo las influencias de los organismos internacionales (OI), como el BM y la OCDE, en la definición de políticas de formación docente hasta la materialización del Plan en el ámbito de la UEPA. La investigación tuvo como objetivo comprender la formación de los docentes en la práctica en el Curso de Pedagogía / PARFOR / UEPA desde la relación teórico-práctica y el compromiso de preparar DE críticos, emancipados para actuar en el contexto social y educativo. Para ello, el problema de investigación buscó responder si la mencionada formación contribuyó a la mejora de la práctica pedagógica, de las teorías que la sustentan y si los alumnos se han ido preparando críticamente, emancipando y transformándose para actuar en el contexto socioeducativo. La tesis defendida es que el Curso de Pedagogía / PARFOR / UEPA ha capacitado a docentes en las redes docentes de las clases en los municipios de Belém, Marituba y Vigia siguiendo el modelo de políticas oficiales de la FIP en Brasil, estando en línea con los Lineamientos de OI, en particular el BM y OCDE, ya que se da en servicio, de manera certificante, intensificada y aligerada, con énfasis en instrumentalizar la actividad docente y vaciar el fundamento teórico. Sin embargo, muestro que, en determinados momentos, el proceso de formación fomentó en parte de los alumnos la postura crítica y lectura política de la realidad material en la que se desarrolló este proceso; así como los debates y discusiones mantenidos en el aula con algunos formadores no alineados con la pedagogía tradicional o la racionalidad técnica. El estudio se desarrolló a partir del marco teórico y metodológico anclado en la matriz crítica y sociohistórica (TRIVIÑOS, 1987; GIL, 1991; SEVERINO, 2007; MARCONI y LAKATOS, 2003; KOSIK, 1976; VÁZQUEZ, 1977; GRAMSCI, 1982, 2001; PAIM, 2005; GIROUX, 1997; CONTRERAS, 2002; MESZÁROS, 2011; entre otros) con abordaje cualitativo (BOGDAN y BIKLEN, 1994; GAMBOA, 1989, 2002) y análisis documental (EVANGELISTA y SHIROMA, 2015; LUDKE e ANDRÉ, 1986), en la que recurrí a trabajos interrelacionados con el enfrentamiento entre la política del FIP en el escenario de la sociedad brasileña y pará en la lógica del capital; además de documentos oficiales de la política FIP en Brasil, estado de Pará, UEPA y el Curso de Pedagogía / PARFOR / UEPA. Las técnicas de investigación se realizaron a través de las observaciones del investigador sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de PARFOR; aplicación de 69 cuestionarios con preguntas cerradas y abiertas; 12 entrevistas semiestructuradas y sometidas a la luz del análisis de contenido en Bardin (2009) y Franco (2003). Las observaciones durante los módulos de capacitación, datos documentales y empíricos me permitieron constatar que el Curso de Pedagogía / PARFOR / UEPA es una iniciativa de capacitación de emergencia que fusiona la capacitación inicial y continua (FIC) en un mismo proceso de capacitación; concilia los modos de aprendizaje en el aula y a distancia; eleva el nivel académico de los docentes en servicio en los primeros años de escolaridad en la escuela pública de Pará, históricamente excluidos de los procesos de la FIP en el ámbito de la educación superior pública universitaria y contribuyó a la mejora de la práctica docente, configurándose en potencialidades. Sin embargo, el Curso presenta debilidades en los órdenes administrativo (gestión), estructural (espacio) y pedagógico (currículo), combinado con las condiciones financieras (financiamiento) de los DEs para asistir y completar el Curso, constituyendo un gran desafío para las instituciones involucradas en la superación de la adversidad.

Palabras clave: Formación inicial del profesorado. Profesores en servicio. PARFOR. Práctica pedagógica.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 : Um Novo Modelo de Recrutamento Altamente Seletivo: Ensine Para Todos Programas na América Latina	138
TABELA 2: Uso do tempo de aula: Rio de Janeiro, Pernambuco e Minas Gerais	140
TABELA 3: Estudantes fora da tarefa: Rio de Janeiro, Pernambuco e Minas Gerais	140
TABELA 4: Matrículas EaD no Brasil (2001-2012)	175
TABELA 5: Evolução do número de matrículas dos dez maiores cursos em número de matrículas, segundo a Classificação de Cursos – 2005 a 2009	179
TABELA 6: Funções docentes e demanda de formação em nível superior – Brasil (2006)	181
TABELA 7: Funções docentes segundo os níveis de ensino e de formação docente e regiões – Brasil (2006)	181
TABELA 8: Distribuição das matrículas em turmas do PARFOR implantadas por ano de oferta (2009-2013)	208
TABELA 9: Distribuição das matrículas em turmas do PARFOR implantadas por ano de oferta (2019-2013)	210
TABELA 10: Distribuição Regional das matrículas (2009-2013)	211
TABELA 11: Dados numéricos do PARFOR acumulados desde de seu lançamento (2009-2018)	211
TABELA 12: Escolaridade e formação dos professores da Educação Básica segundo a etapa de ensino (2007)	225
TABELA 13: Número de Professores do Ensino Regular no Brasil e por Região Geográfica, segundo os anos iniciais de escolarização e Sexo – 2007	226
TABELA 14: Número de Professores da Região Norte, segundo os anos iniciais de escolarização e Sexo – 2007	227
TABELA 15: Número de funções docentes da educação básica segundo o nível de formação na Rede Estadual de Ensino do Pará – 1996 a 2009	230
TABELA 16: Fluxo de ingresso e conclusão de turmas do PARFOR/UEPA (2009/2018)	239
TABELA 17: Cursos ofertados e matrícula no PARFOR/UEPA (2009/2016)	239
TABELA 18: Cursos ofertados, matrículas e concluintes no PARFOR/UEPA (2017/2018)	242
TABELA 19: Cursos ofertados, matrículas e concluintes no Curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA (2017/2018)	244
TABELA 20: Turmas Renovadas Pedagogia/PARFOR/UEPA no período de 2013 a 2016	245
TABELA 21: Turmas renovadas Pedagogia/PARFOR/UEPA no ano de 2018	246
TABELA 22: Turmas concluídas Pedagogia/PARFOR/UEPA no período de 2009 a 2015	247
TABELA 23: Cursos ofertados para matrículas em 2019 no PARFOR/PARÁ (2018)	249
TABELA 24: Idade dos Docentes Estudantes do Curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA - turmas dos municípios de Belém, Marituba e Vigia	287
TABELA 25: Sexo dos Docentes Estudantes do Curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA - turma do município de Belém, Marituba e Vigia	287
TABELA 26: Motivos dos Docentes Estudantes virem de outra cidade - turma do município de Belém, Marituba e Vigia do Curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA	288
TABELA 27: Zona territorial de atuação dos Docentes Estudantes do Curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA - turmas dos municípios de Belém, Marituba e Vigia	289
TABELA 28: Formação em nível médio dos Docentes Estudantes do Curso de	291

Pedagogia/PARFOR/UEPA - turmas dos municípios de Belém, Marituba e Vigia	
TABELA 29: Docentes Estudantes com outra licenciatura do Curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA - turmas dos municípios de Belém, Marituba e Vigia.	292
TABELA 30: Motivações dos Docentes Estudantes para cursar Pedagogia PARFOR/UEPA - turmas dos municípios de Belém, Marituba e Vigia	293
TABELA 31: Principais expectativas dos Docentes Estudantes pela formação em nível superior - turmas dos municípios de Belém, Marituba e Vigia	293
TABELA 32: Função de atuação no magistério dos Docentes Estudantes do Curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA - turmas dos municípios de Belém, Marituba e Vigia	294
TABELA 33: Tempo de atuação na função docente dos Docentes Estudantes do Curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA - turmas dos municípios de Belém, Marituba e Vigia	295
TABELA 34: Atuação dos Docentes Estudantes de Pedagogia PARFOR/UEPA na rede pública de ensino - turmas dos municípios de Belém, Marituba e Vigia.	296
TABELA 35: Tempo de atuação na função docente dos Docentes Estudantes do Curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA - turmas dos municípios de Belém, Marituba e Vigia	296

LISTA DE ILUSTRAÇÕES (QUADROS E GRÁFICOS)

QUADROS

QUADRO 1: Marcos regulatórios sobre a formação docente Pós LDB – 9394/96 (1996-2019)	59
QUADRO 2: Marco teórico subsidiário da tese	66
QUADRO 3: Quantidade de turmas ingressantes em 2014 e 2015 nos municípios Belém, Marituba e Vigia – Curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA	72
QUADRO 4: Quantidade de questionários perfil Socioeconômico e acadêmico respondidos e entrevistas concedidas pelos Docentes Estudantes das turmas de Belém, Marituba e Vigia – Curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA	73
QUADRO 5: Entrevistas realizadas com os Docentes estudantes das turmas de Belém, Marituba e Vigia – Curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA	75
QUADRO 6: Caracterização dos Docentes Estudantes entrevistados dos municípios de Belém, Marituba e Vigia – Curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA	76
QUADRO 7 – IDEB dos municípios de Belém, Ananindeua, Marituba, Benevides, Santa Bárbara do Pará, Santo Antônio do Tauá, Vigia, Curuçá São João de Pirabas – Observado e Metas projetadas (2017 e 2019)	93
QUADRO 8: Alcance dos objetivos do Curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA	258
QUADRO 9: Competências e habilidades do Curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA	262
QUADRO 10: Construção do perfil profissional do Curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA	265
QUADRO 11: Núcleo de Estudos Básicos do Curso de Pedagogia PARFOR/UEPA	269
QUADRO 12: Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos do Curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA	270
QUADRO 13: Núcleo de Estudos Integradores do Curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA	271
QUADRO 14: Núcleos Específicos e Integrador Comum do Curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA	272
QUADRO 15: Matriz Curricular do Curso de Pedagogia/REGULAR/PARFOR/UEPA	273

GRÁFICOS

GRAFICO 1: Distribuição do número de matrículas de graduação por grau acadêmico e modalidade de ensino – Brasil (2009)	180
GRAFICO 2: Percentual de Matrículas em Cursos de Graduação da Rede Pública, por Categoria Administrativa (2007/2017)	192
GRAFICO 3: Número de Matrículas em Cursos de Graduação, por Modalidade de Ensino (2007/2017)	192
GRAFICO 4: Número de Matrículas em Cursos de Graduação em Licenciatura, por Sexo, Organização Acadêmica, Categoria Administrativa e Modalidade de Ensino (2017)	193
GRÁFICO 5: PARFOR: percentual de matrículas ativas, por região (2013)	210
GRÁFICO 6: Percentual de matriculados por UF (2009-2013)	211
GRÁFICO 7: Distribuição das turmas por UF (2009-2013)	211
GRÁFICO 8: Município de atuação dos Docentes Estudantes / turma do município de Belém	288
GRÁFICO 9: Município de atuação dos Docentes Estudantes / turma do município de Marituba	288
GRÁFICO 10: Município de atuação dos Docentes Estudantes / turma do município de Vigia	289

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

AAA	Atividade Analítica e Consultiva
ACT	Acordo de Cooperação Técnica
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AL	Alagoas
AM	Amazonas
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APd	Assessoria Pedagógica
BA	Bahia
BCN	Base Comum Nacional
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CANAE	Conferência Nacional de Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CB's	Ciclos Básicos
CBA	Ciclo Básico de Alfabetização
CCBS	Centro de Ciências Biológicas e da Saúde
CCSE	Centro de Ciências Sociais e Educação
CE	Ceará
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEEs	Conselhos Estaduais de Educação
CEF	Ciclo do Ensino Fundamental
CEFET-PA	Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará
CEFETs	Centros Federais de Educação Tecnológica
CESEP	Centro de Serviços Educacionais do Pará
CERI	Centro de Pesquisa e Inovação no Ensino
CF	Constituição Federal
CFE	Conselho Federal de Educação
CH	Carga Horária
CMET	Conferência Mundial de Educação para Todos
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNSs	Cursos Normais Superiores
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONCEN	Conselho de Centro
CONEE	Conferência Estadual de Educação
CONSUN	Conselho Universitário
CP	Conselho Pleno
CPDEs	Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação
CRIE	Centro de Referência em Inclusão Educacional “Gabriel Lima Mendes”
CS	Conselho Superior
CTC	Conselho Técnico Científico
CTC-EB	Conselho Técnico-Científico da Educação Básica

CTC - ES	Conselho Técnico-Científico da Educação Superior
CTE	Compromisso Todos pela Educação
CTRH	Centro de Treinamento de Recursos Humanos Prof. Arthur Porto
DCA	Diretoria de Controle Acadêmico
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNCP	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, licenciatura
DCNFDEIAIEF	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental
DCNFINSFC	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a Formação Continuada.
DCNFIPEB	Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial de Professores da Educação Básica
DCNFP	Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores
DCNFPPEB	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica
DEs	Docente/s Estudante/s
DEB	Diretoria de Formação dos professores da Educação Básica
DED	Diretoria de Educação a Distância
DEN	Departamento de Ensino
DEP	Diretoria de Educação Presencial
DE	Docente Estudante
DEs	Docentes Estudantes
DF	Distrito Federal
DFm	Docente Formador
DFms	Docentes Formadores
DI	Deficiência Intelectual
DIED	Diretoria de Educação
DM	Deficiências Múltiplas
DOE	Diário Oficial do Estado
DOU	Diário Oficial da União
DPPG	Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação
DRH	Diretoria de Recursos Humanos
EaD	Educação à Distância
EB	Educação Básica
ECD	Desempenho de Professores e Desenvolvimento da Primeira Infância
EE	Educação Especial
EF	Ensino Fundamental
EI	Educação Infantil
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EnB	Ensina Brasil
ENICD	Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente
EPP	Exame de Promoção de Professores
ES	Espírito Santo
ESANEP	Estágio Supervisionado em Ambientes não Escolares e Populares
ESEF	Estágio Supervisionado em Ensino Fundamental
ESEFPA	Escola Superior de Educação Física do Pará
ESEI	Estágio Supervisionado em Educação Infantil
ESGE	Estágio Supervisionado em Gestão Educacional
ESup.	Estágio/s Supervisionado/s

ETEF	Equipe Técnica de Ensino Fundamental
EUA	Estados Unidos da América
FAED	Faculdade de Educação
FC	Formação Continuada
FCP	Formação Continuada de Professores
FEP	Fundação Educacional do Pará
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIC	Formação Inicial e Continuada
FICOM	Faculdade Integrada do Colégio Moderno
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FIP	Formação Inicial de Professores
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FORPARFOR	Fórum Nacional de Coordenadores Institucionais do PARFOR
FORPROFs	Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente
FORUMDIR	Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centro de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras
FP	Formação de Professores
FPE	Fundo de Participação dos Estados e do DF
FPM	Fundo de Participação dos Municípios
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
GO	Goiás
GT	Grupo de Trabalho
HP	Hora Pedagógica
HS	Horas Semanais
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICMS	Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços
ICSID	Centro Internacional para Resolução de Disputas sobre Investimentos
IDA	Associação Internacional de Desenvolvimento
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IEP	Instituto de Educação do Pará
IES	Instituição de Ensino Superior
IFC	Corporação Financeira Internacional
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
IFETs	Institutos Federais de Educação e Tecnologia
IFPA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
IFPA-PA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
IP	Indução Profissional
IPES	Instituições Públicas de Educação Superior
IPI- Exp.	Imposto sobre Produtos Industrializados
ISEB	Instituto de Educadores de Belém
ISEP	Instituto Superior de Educação do Pará
ISEs	Institutos Superiores de Educação
JP	Jornada Pedagógica
JT	Jornada de Trabalho
LDB	Lei de Diretrizes de Bases
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais

MA	Maranhão
MEC	Ministério da Educação
MMB	Mesorregião Metropolitana de Belém
MNP	Mesorregião Nordeste Paraense
MB	Microrregião de Belém
MC	Microrregião de Castanhal
MS	Microrregião do Salgado
MG	Minas Gerais
MIGA	Agência de Garantia de Investimentos Multilaterais
NAEPE	Núcleo de Apoio ao Ensino, Pesquisa e Extensão da UEPA
NDE	Núcleo Docente Estruturante
NIED	Núcleo de Informática Educativa
NTE	Núcleo de Tecnologia Educacional
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OI	Organismos Internacionais
OME	Sistema Modular de Ensino
ONGs	Organizações não governamentais
PA	Pará
PAR	Plano de Ações Articuladas
PARFOR	Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica
PB	Paraíba
PCCR	Plano de Cargos, Carreira e Remuneração
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDET	Plano Decenal de Educação para Todos
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PE	Pernambuco
PEC	Projeto de Emenda Constitucional
PEE	Plano Estadual de Educação
PFD/PA	Plano de Formação Docente do Estado do Pará
PFL	Partido da Frente Liberal
PI	Piauí
PIB	Produto Interno Bruto
PIBID	Programa Institucional de Bolsa a Iniciação Docente
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PL	Projeto de Lei
PMB	Prefeitura Municipal de Belém
PNAIC	Plano Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PNFPEB	Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica
PNFPMEB	Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PP	Projeto Pedagógico
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPGED	Programa de Pós Graduação em Educação
PPm	Prova de Promoção
PPPs	Projetos Pedagógicos Próprios
PR	Paraná

PRODOCÊNCIA	Programa de Consolidação das Licenciaturas
PROEXT	Programa Extensão Universitária
PROFIC	Programa de Formação Inicial e Continuada para Professores da Educação Básica
PROFORMAÇÃO	Programa de Formação de Professores em Exercício
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação
PROINFO	Programa Nacional de Informática Educativa
ProUni	Programa Universidade para Todos
PROPESP	Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós graduação
PROSEI	Projeto Sócio Educacional Integrado
PRP	Programa de Residência Pedagógica
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
PTB	Partido Trabalhista Brasileiro
REE	Rede Estadual de Ensino
RJ	Rio de Janeiro
RMB	Região Metropolitana de Belém
RME	Rede Municipal de Ensino
RMEB	Rede Municipal de Ensino de Belém
RN	Rio Grande do Norte
RNFCPEB	Rede Nacional de Formação Continuada de Profissionais da Educação Básica
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SASE	Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino
SC	Surdocegos
SE	Sergipe
SEaD	Secretaria de Educação a Distância
SEB	Secretaria de Educação Básica
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SED	Secretaria de Educação a Distância
SEDF	Secretaria de Educação do Distrito Federal
SEDUC	Secretaria de Estado de Educação
SEE	Secretaria de Educação do Estado
SEEs	Secretarias de Educação dos Estados
SEF	Secretaria de Ensino Fundamental
SEI	Sistema Educacional Interativo
SEIF	Secretaria de Educação Infantil e Fundamental
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação/Belém
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SEMEDs	Secretarias Municipais de Educação
SES	Secretaria de Ensino Superior
SESU	Secretaria de Educação Superior
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SIMEC	Sistema de Monitoramento
SISPAE	Sistema Paraense de Avaliação Educacional
SNCFCP	Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores
SNFP	Sistema Nacional de Formação de Professores
SNPFPM	Sistema Nacional Público de Formação dos Profissionais do Magistério
SRM	Sala de Recurso Multifuncional
SP	São Paulo

STF	Supremo Tribunal Federal
TA	Termo de Adesão
TALIS	Inquérito Internacional sobre Ensino e Aprendizagem
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCH	Teoria do Capital Humano
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TFA	<i>Teach For All</i> (Ensine para Todos)
TFAm	<i>Teach for América</i> (Ensine para a América)
TICs	Tecnologias de Informação e Comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UFERSA	Universidade Federal do Semiárido do Rio Grande do Norte
UFOPA	Universidade Federal do Oeste do Pará
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFRA	Universidade Federal Rural da Amazônia
UNAMA	Universidade da Amazônia
UNCME	União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIFESSPA	Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviética
USAID	Agência para o Desenvolvimento Internacional do Departamento de Estado Norte Americano
USP	Universidade de São Paulo
WEI	Programa Mundial de Indicadores Educacionais

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	23
1.1. Gênese, interesse pelo objeto, problema de pesquisa e razões motivadoras	23
1.2. Questões de pesquisa, objetivos e razões motivadoras	46
1.3. Estrutura da tese	49
2. BASES TEÓRICO-METODOLÓGICAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA	51
2.1. Abordagem, tipo e método de pesquisa	51
2.2. Pesquisa e análise documental	56
2.3. Caracterização do <i>Locus</i> e dos participantes da pesquisa	72
2.4. Instrumentos de produção de dados da pesquisa	94
2.5. Organização dos dados e categorias de análise	98
3. AS CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ENTRE AS INTERFERÊNCIAS DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS, AS REGULACÕES E AS POLÍTICAS FORMATIVAS NO BRASIL	99
3.1. As ações do BM e as repercussões na formação de professores no Brasil	102
3.2. A OCDE: entre ideologias, recomendações e modelos hegemônicos de formação de professores	124
3.3. A OCDE e o BM: ações consensuais e pactuadas para a formação de professores no Brasil	131
3.4. As concepções de formação inicial de professores no Brasil	150
3.4.1. As políticas de formação inicial de professores no cenário da institucionalização de marcos regulatórios na década de 1990 e início de 2000 no Brasil	161
3.4.2. As regulações na política de formação inicial de professores: continuidades e descontinuidades da reforma a partir de meados da segunda década de 2000	172
3.4.3. As recentes regulações na política de formação inicial de professores: pactuação com a agenda de reformulação do Estado	186
4. O PARFOR COMO POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL, PARÁ E UEPA: ANTECEDENTES, GÊNESE E MATERIALIZAÇÃO DO PLANO	198
4.1. A CAPES e as novas atribuições na formação de professores do magistério da Educação Básica	212
4.2. Os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente e os Planos Estratégicos de Formação de Profissionais da Educação	215

4.3. As políticas de Formação de Professores no estado do Pará	220
4.3.1. O Plano de Formação Docente no estado do Pará: antecedentes históricos e realidade da Universidade do Estado do Pará	235
5. O CURSO DE PEDAGOGIA PARFOR/UEPA: ENTRE O ANUNCIADO E O VIVIDO	251
5.1. Um pouco da história: gênese, reformulações, realidade e objetivos	251
5.2. Perfil profissional, estrutura e componentes curriculares	261
5.3. As particularidades do Curso de Pedagogia PARFOR/UEPA: regime do Curso, ingresso e vagas	279
6. OS OLHARES DOS DOCENTES ESTUDANTES DO CURSO DE PEDAGOGIA/PARFOR/UEPA	285
6.1. O perfil sócioeconômico e acadêmico	285
6.1.1. Dados situacionais, territoriais e pessoais	286
6.1.2. A formação acadêmica e profissional	290
6.1.3. Prática Pedagógica a partir da percepção e avaliação dos Docentes Estudantes	300
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	313
REFERÊNCIAS	327
APÊNDICES	350
APÊNDICE A – Questionário perfil dos Docentes Estudantes	350
APÊNDICE B – Ofício à Coordenação do Curso de Pedagogia	356
APÊNDICE C – Ofício à Coordenação do Curso de Pedagogia	357
APÊNDICE D – Ofício à Coordenação do PARFOR/UEPA	358
APÊNDICE E – Ofício à Coordenação do CEFOR	359
APÊNDICE F – Roteiro das entrevistas com os Docentes Estudantes do Curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA	360
APÊNDICE G – Carta aos Docentes Estudantes de Pedagogia PARFOR/UEPA entrevistados	361
APÊNDICE H – Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE)	362

1. INTRODUÇÃO:

1.1. Gênese, interesse pelo objeto, problema de pesquisa e razões motivadoras

A definição de um objeto de estudo emerge por diversas razões motivadoras e percorre caminhos diferenciados de acordo com o acúmulo de experiências profissionais do investigador. Essas experiências são decisivas nos percalços profissionais e consubstanciam-se de forma singular a partir da inserção, participação e tomada de decisão do profissional como agente de transformação diante dos condicionantes históricos que as definem. Elas traduzem-se em processos construídos por sujeitos em constante mediação com o mundo, em desenvolvimento no tempo e no espaço.

Tais processos corroboram para construir memórias, fazer e refazer história em uma cotidianidade temporal e não linear, pois para Heller (2004), a vida cotidiana é a vida do homem inteiro, que dela participa com todos os aspectos de sua individualidade e heterogeneidade, genericidade e particularidade, refletida de paixões, sentimentos, ideias e ideologias. Portanto, ela “não está ‘fora’ da história, mas no ‘centro’ do acontecer histórico: é a verdadeira ‘essência’ da substância social” (p. 20).

Essas experiências passam pelo exercício constante de acertos, mas não isentos de desafios, encontros e de desencontros, ensinamentos e aprendizagens, reflexão e ação frente à prática escolar, acadêmica e profissional, em que os sujeitos se valem das constantes mudanças pelas quais passam em itinerários formativos diferenciados e vão constituindo-se como homens e mulheres inacabados.

Na presente introdução, procuro revelar o interesse pelos estudos da formação inicial de professores (FIP) em processos que vêm constituindo-se na minha prática profissional, que se faz e refaz recorrentemente frente a complexidade do fenômeno educacional, por entre trilhas prazerosas e por vezes dolorosas, por entre mares navegados e nunca navegados, por caminhos percorridos e a percorrer, por terrenos desbravados e por desbravar. Se traduz em reverberar que “[...] minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da história” (FREIRE, 1996, p. 54).

Tal interesse desponta na medida em que me envolvo com o objeto de estudo desta tese: a FIP, em exercício no Curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA, extravasado no desenvolvimento do meu trabalho educativo; na trama por mim vivida coletivamente com outros sujeitos, homens e mulheres de lutas, ao assumirem papéis decisivos nas mudanças vitais no campo da educação e, em particular, da formação de professores (FP); na militância pela melhoria da profissão docente, desencadeada no decorrer dos tempos de forma individual

e coletiva, dando significado aos conhecimentos feitos e refeitos, construídos e reconstruídos incessantemente, os quais são ressignificados continuamente a cada desafio imposto pela realidade objetiva e concreta.

Nesse sentido, ao iniciar o estudo sobre FIP, é auspicioso explicitar os elementos motivadores decisivos para a definição da pesquisa ora apresentada e perpassados por um percurso que se inicia com a definição da temática, objeto de estudo, problema de pesquisa¹.

Discorrer sobre a problemática e objeto de estudo envoltos pelo campo da FP ora exposta, em particular a FIP, em nível superior, que estão em exercício da docência nos sistemas públicos de ensino do estado do Pará (PA), por meio do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR), desenvolvido no Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado do Pará (UEPA) é, ao mesmo tempo, aquinhoar um pouco da trajetória de minha vida pessoal e profissional, a qual está consubstanciada nas tramas vividas e consentidas com outros sujeitos; nas experiências e histórias de vida compartilhadas e reveladoras de como é, está sendo, com o mundo e para o mundo.

Essas experiências e trajetórias contribuem para revisão de minhas práticas como pessoa e professor, na subjetividade e objetividade no mundo, nutrindo-me de esperança a fim de que as transformações mais profundas aconteçam constantemente. É também revelar o vínculo que estabeleço com as instituições em que construo e reconstruo meus olhares, posturas, práticas profissionais e materializo a ação educativa de forma peculiar.

A minha preocupação diante das questões inerentes à FP dá-se quando inicio as atividades profissionais, ainda na condição de acadêmico concluinte do Curso de Pedagogia da UEPA, no ano de 1994, ocasião em que passei a coordenar uma escola comunitária em bairro periférico de Belém, cujo espaço circundante a ela estava, e ainda está, submerso em um bolsão de pobreza e violência de várias naturezas. Nessa escola, o público era de alunos das classes populares, na faixa etária de 3 a 5 anos de idade².

Na circunstância, essa trajetória foi enriquecida concomitantemente, ao assumir regência de classe em uma turma de alfabetização na referida Escola, em que pude vivenciar o quanto são grandes as tensões e desafios para a prática da gestão escolar e da docência, uma

¹ Nesta tese utilizo a nomenclatura professores quando me reporto a formação, para designar tanto os profissionais do magistério do sexo masculino quanto do feminino e, sobretudo, aos que desenvolvem atividades docentes em sala de aula. Da mesma forma utilizo a nomenclatura aluno para referir-me ao sexo masculino e feminino. Quanto aos sujeitos da pesquisa utilizo as nomenclaturas: Docente Formador (DFm), quando refiro a minha condição de professor da UEPA, ministrante de disciplinas no Curso de Pedagogia/PARFOR e Docentes Estudantes (DEs), aos professores e professoras dos municípios que frequentaram o referido Curso.

² Escola Comunitária de Educação Infantil (EI) São Francisco de Assis, mantida pela comunidade do bairro do Telégrafo, representada pelo Centro Comunitário São Francisco de Assis, auxiliada pelo serviço voluntariado de professores, apoio operacional e coordenação pedagógica desempenhada, à época, por mim.

vez serem as pretensões de realizar um trabalho significativo reveladoras de problemas de várias ordens, tais como: falta de recursos materiais, didáticos, financeiros e humanos; espaço físico inadequado; condições não dignas de trabalho, aliadas a falta de assistência e apoio do setor público aos serviços básicos como saúde, segurança, saneamento básico e, sobretudo, os referentes à educação. Embora o apoio tenha sido postulado exaustivamente aos setores educacionais públicos de nossa cidade, à época muitos desses problemas não foram equacionados pelo poder público a tempo.

A frequência dos episódios ora relatados foram pontos-chave para compreender as contradições de uma sociedade excludente, complexa, injusta e desigual, em que as mudanças perpassam pela imersão radical na essência dos problemas ao disponibilizar estratégias capazes de contribuir ao fortalecimento e, por conseguinte, enfrentamento das intempéries, no sentido da alteração do estado em que as coisas se encontram. No caso da docência, é, sem dúvida, a utilização de estratégias teórico-metodológicas, como a aproximação dos conteúdos acadêmicos às contradições impetradas pelo sistema sociopolítico e educacional.

Não se tratava, e continuo a afirmar que não se trata, portanto, de memorizar conteúdos, instrumentos, técnicas e aplicá-los tão somente pela lógica da racionalidade técnica, mas de torná-los ação política, pedagógica, humana, contextual e práticas na vida dos alunos, em um movimento dialético e, que acima de tudo, tivesse (e tenha) um impacto exitoso nas aprendizagens desses alunos. Portanto, perpassa pelo entendimento de que as teorias pedagógicas não são estáticas, elas fazem parte de processos históricos de humanização/emancipação e dominação/subalternização, mas são reativas à desumanização/subordinação e corroborativas à feitura de outras pedagogias que reverberem resistências às dominações (ARROYO, 2014).

A primeira experiência na escola me possibilitou conhecer a realidade socioeducacional para além dos muros da universidade que ainda preconiza o conhecimento academicista, utilitarista, clássico, pronto e acabado sem uma relação recíproca com a cultura, histórias de vida, formações específicas e demandas educacionais muito particulares, o que me parece, questões ainda distantes do meio acadêmico. Para Carvalho e Ferreira (2016) os professores universitários estão vivendo um crescente movimento de precarização e intensificação do trabalho docente decorrentes das políticas de expansão da educação superior no âmbito das universidades federais, e diria das estaduais também, regada demasiadamente pela racionalidade instrumental e pragmática, característica, segundo elas, marcante da esfera privada, pela lógica empresarial e gerencial, sem considerar-se a realidade e particularidades do setor público.

O conjunto das situações relatadas levou-me a compreender que o sucesso escolar dos alunos não depende unicamente de modelos pedagógicos pré-estabelecidos, mas de uma sólida FP³, cujas bases estão alicerçadas na realidade do espaço educativo onde são desenvolvidas as atividades profissionais; na prática político-pedagógica do professor; nos ritmos de aprendizagens dos alunos e na necessidade de implementação de uma política educacional consistente e transformadora ao considerar as situações contextuais de trabalho do professor em sintonia com a realidade mais ampla.

Com efeito, compartilho do entendimento de Freitas (1999), ao fundamentar-me na ideia de que os cursos de FP da Educação Básica (EB) devam considerar os espaços onde o trabalho educativo é desenvolvido, a fim de dar condições reais ao exercício da docência. Na mesma linha de pensamento Gatti, Barreto e André (2011, p. 133) compactuam com a mencionada autora ao fazer a defesa de que é imprescindível “[...] construir uma ponte entre o ambiente da universidade e o contexto da sala de aula, além de contribuir para a formação de futuros professores para o ensino fundamental”.

Contudo, após concluir a graduação, atinei à premência de aprofundar as discussões sobre a educação e a FP, intensificadas ainda mais quando trabalhei na Secretaria Municipal de Educação (SEMEC) de Belém, no ano de 1995. Ao iniciar as atividades profissionais como professor formador de professores, vi-me imerso no Programa de Formação Continuada (FC) da Rede Municipal de Ensino de Belém (RMEB), no Instituto de Educadores de Belém (ISEB), cuja base do trabalho estava assentada no tripé acompanhamento-assessoramento técnico-pedagógico e FC dos educadores.

É oportuno sublinhar que o ISEB foi implantado no município de Belém na gestão do Prefeito Hélio da Mota Gueiros (1993-1996), do Partido da Frente Liberal (PFL), e nele desenvolvi atividades laborais nos anos de 1995 e 1996, na função outrora mencionada. O ISEB configurava-se em um setor da SEMEC, sobre o secretariado da Professora Terezinha Gueiros, com o objetivo de ofertar formação continuada de professores (FCP), coordenadores pedagógicos e diretores da RMEB, por meio de cursos coordenados por um conjunto de educadores chamado Grupo Base de Formadores (BELÉM, 1993).

³ É mister lembrar que na referida Escola todos os professores, à época, possuíam formação em magistério com habilitação específica para o ensino de 1º Grau, da 1ª a 4ª séries, certificado pelo Instituto de Educação do Pará (IEP) e sem formação em licenciatura, conforme definido na Lei da reforma do ensino de 1º e 2º graus nº 5.692/71 (BRASIL, 1971), e da Reforma da Reforma, Lei 7.044/82 (BRASIL, 1982).

A referida política de formação assegurava como pressuposto a relação entre os fundamentos teórico-metodológicos e a prática pedagógica desenvolvida na escola⁴, com o objetivo de relacionar os referenciais teóricos estudados nas formações frente a prática pedagógica dos professores da RMEB, correlacionados à construção dos projetos pedagógicos próprios (PPPs) das unidades escolares e dos profissionais das escolas partícipes da formação. O processo de formação tinha como propósito aguçar nos cursistas o desenvolvimento de competências/capacidades como elaboração própria; teorização da prática e da união de teoria e prática; pesquisa como princípio científico e educativo, base do aprender a aprender e do saber pensar; atitude de autonomia produtiva, crítica e criativa (BELÉM, 1993), sob supervisão central do consultor Pedro Demo.

Àquela altura, a RMEB implementara a organização do ensino em Ciclos Básicos (CBs), apontada como alternativa para os problemas herdados de um sistema seriado vulnerável, mais propício ao fracasso que ao sucesso em todos os sentidos. Então, as ações formativas no âmbito do ISEB tinham a função de qualificar os professores para as novas exigências educacionais emergentes, as quais se apresentavam sobre diferente perspectiva curricular e propunham oferecer aos alunos as aprendizagens significativas tão perseguidas em meados da década de 1990.

É oportuno lembrar que a proposta dos CBs no Brasil remonta do início do século XX, mas concretiza-se no contexto da redemocratização do país, na Rede Estadual de Ensino (REE) de São Paulo (SP), com a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização (CBA) nos dois primeiros anos de escolarização, a partir de 1984, no sentido de designar políticas de não retenção. Posteriormente, outros estados do Brasil foram adotando nas redes de ensino características da proposta de SP, dentre eles o PA no ano de 1987 (MAINARDES, 2010).

Há de se destacar ter a desseriação do antigo primeiro grau também proliferada aos municípios de algumas capitais brasileiras, como foi o caso de Belém, no ano de 1992, ao organizar o ensino nos 1º e 2º ciclos em algumas escolas e, posteriormente, estendida a toda a rede de ensino nos anos seguintes. Já a ampliação para as turmas de 5ª a 8ª séries começa a ser processada, de forma gradual, a partir de 1997, em algumas escolas, conforme recorda Barretto e Mitrulis (1999) ao discorrer sobre a trajetória dos ciclos escolares em alguns estados e municípios do Brasil.

⁴ Nesse caso, a prática pedagógica recebeu o nome de prática assistida, cujo objetivo era realizar o processo de ação-reflexão-ação nos ambientes de trabalho do professor à luz dos conteúdos trabalhados nos cursos e a prática pedagógica desenvolvida em sala de aula, e outros espaços educativos da escola (BELÉM, 1996).

Nesse sentido, a reorientação curricular em CBs na SEMEC/Belém foi a mola propulsora para o enfrentamento dos desafios postos diante de uma educação sustentada em outros aspectos, como: avaliação processual e qualitativa de leitura e escrita; elaboração de PPPs das escolas e formação dos profissionais da educação. O tripé assinalado objetivava instrumentalizar os professores para executarem, em sala de aula, as propostas elaboradas no processo formativo para a melhoria do ensino municipal de Belém, de tal forma que viessem contribuir naquele momento para a construção de uma educação inovadora e de qualidade.

Embora tenha pesado a importância, as intenções, as contribuições de tais reformulações e o papel do ISEB nesse processo desencadeado na RMEB, o conjunto de propostas não deixou de apresentar limitações e fragilidades, a saber: foram propostas pensadas de forma hierarquizada e verticalizada⁵; as ações formativas eram pontuais e traduzidas em cursos de longa e média duração, realizados no órgão central da SEMEC⁶; muitas propostas construídas estavam descoladas da realidade escolar e da sala de aula; poucos resultados concretos em termos de aprendizagem dos alunos e de aplicabilidade dos projetos; rotatividade de professores entre as escolas; número reduzido de profissionais no Instituto para acompanhar pedagogicamente as escolas e realizar orientações aos professores que frequentavam os cursos de formação, dentre outros.

Estudos de Santos (1998), Cabral (2008), Lima (2000) e Bertolo (2004) retratam as experiências de FCP da SEMEC/Belém na primeira metade da década de 1990 e durante a década de 2000, em que é possível estabelecer uma linha temporal e analisá-las a partir das concepções a elas subjacentes.

Santos (1998), em pesquisa realizada em meados de 1990, revela que o fato da proposta de FC do ISEB já ter vindo com a definição metodológica a ser seguida com base no construtivismo gerou conflitos, equívocos e foi rejeitada pela maioria dos técnicos e professores da RMEB, pois eles ressentiam-se por não conhecer, em sua essência, a proposta e não terem participado de sua discussão e elaboração; a teorização das práticas pouco

⁵ O ISEB configurou-se em um projeto executado na RMEB, cujo mentor intelectual foi o professor Pedro Demo que também foi o consultor da SEMEC no período de 1993-1996, trazendo a Belém uma proposta formativa por ele planejada e apresentada, e desenvolvida pelos formadores sem que houvesse consulta ampla aos educadores da RMEB para diagnosticar quais as necessidades de formação em seus ambientes de trabalho.

⁶ Nos cursos de 360h ou Cursos de Fundamentação Teórico-Prático os educadores participavam de 5 etapas que se processavam em momentos alternados e distribuídos pelos anos letivos, sendo 2 etapas de Fundamentação Teórica e Prática (1ª e 3ª etapas), 2 de Prática Assistida (2ª e 4ª etapas) e a 5ª etapa que consistia em elaboração individual própria (BELÉM, 1996). Eram cursos em serviço, não havia liberação e substituição do professor em sala de aula, pois, na maioria dos casos, eram realizados antes do início de cada semestre letivo. Na última etapa os educadores formulavam os PPPs como estratégia de trabalho na escola. Já os cursos de 80h foram frequentados pelos professores e especialistas no momento do ingresso na RMEB, decorrentes das nomeações, após aprovações no concurso público da SEMEC no ano de 1995, e antes de assumirem os locais de trabalho.

aproximou-se do fazer pedagógico e das reais necessidades dos professores, a ponto de não traduzir mudanças consistentes. Outro dado registrado pela autora nessa pesquisa é de que 46,6% dos profissionais frequentadores do Curso de 360h concluíram os estudos, sendo os não concluintes em torno de 53,3%, gerando um grande percentual de evasão do Programa de FP ofertado pelo ISEB.

Em estudo de Cabral (2008), é assinalado que a concepção de FCP subjacente ao Programa de FC da SEMEC/Belém, entre os anos de 1993 a 1996, não se apresentava de forma clara, pois possuía aspectos que transitavam em mais de um modelo formativo, caracterizando-se de forma mista em uma gangorra entre conceitos variados de formação permanente, capacitação e aperfeiçoamento. Essa constatação, na avaliação da autora, foi uma barreira para romper com a visão tecnicista e racionalista de FP em âmbito local.

Por sua vez, Lima (2000), quando analisa a política educacional da SEMEC/Belém desse período histórico, destaca duas linhas de atuação da gestão municipal, traduzidas nos projetos de valorização do magistério e dos recursos humanos, ao contemplar professores de 1ª a 8ª séries, especialistas, técnicos-administrativos por meio de cursos de capacitação para a revisão do pensar e fazer pedagógico de forma diferenciada, tendo o ISEB como principal setor responsável em prover tais cursos. A autora demarca o período do governo Gueiros, ao afirmar terem sido as políticas de FP da RMEB coincidentes com o deslocamento da indução política, priorizada pelo mercado como orientador da integração econômica mundial e da modernidade institucional e desregulação do mercado.

Portanto, a proposição dos Cursos de Fundamentação Teórica e Prática, a implantação de didáticas construtivas, a elaboração de PPPs e as concepções que eles carregavam estavam alinhadas com as políticas de FP fomentadas no âmbito do estado do PA e do governo federal, com grande ênfase nas inovações pedagógicas e curriculares a época.

É identificado nos argumentos das autoras referenciadas, que a FCP nesse período se aproximou do modelo escolar anunciado por Chantraine – Demailly (1992) ao apresentar como características a imposição de um programa oficial gestado no interior das instituições e alheio aos interesses dos frequentadores dos cursos por ele oferecidos. Também apresentam características do modelo universitário, como a valorização das competências e a não obrigatoriedade de participação, e do modelo *interativo-reflexivo* ao priorizar a aquisição de saberes postos em prática, ao mesmo tempo em que se realiza o processo de formação.

Também se assemelha ao denominado modelo clássico, identificado por Candau (1996) e Veiga (2012), ao caracterizá-lo por meio de ofertas de reciclagens, cujo *locus* de formação são as próprias Secretarias de Educação ou espaços a ela vinculados como os

centros e núcleos de formação. Pelo mesmo viés, essas características estão presentes nas concepções de FIP ofertados pelas universidades, as quais são debatidos na seção 3 desta tese.

Findado o governo de Hélio Gueiros e a consequente transição no governo municipal de Belém, os gestores públicos da educação da RMEB invertem algumas prioridades ao seguirem a linha crítica da educação, em que a participação dos professores foi o ponto-chave na construção de bases curriculares para a educação local. Todavia, a FCP não deixou de ter a relevância com a mudança de governo, mas, desta vez ancorada em outras diretrizes e concepções de educação e de FP.

Em janeiro de 1997, Edmilson Rodrigues, do Partido dos Trabalhadores (PT), assume o poder executivo municipal de Belém, após o pleito eleitoral de 1996 à cadeira da prefeitura, em consequência da articulação de forças políticas progressistas de esquerda, movimentos sociais, organizações populares e de segmentos sociais excluídos da gestão pública. Na área da educação foi implantada a Escola Cabana, que expressou uma política pública educacional de governo perdurando até dezembro de 2004, no final da segunda gestão. A Escola Cabana⁷ foi norteada por 4 diretrizes integradas e articuladas entre si: 1) Democratização do Acesso e Permanência com sucesso do aluno; 2) Gestão Democrática do Sistema Municipal de Educação; 3) Valorização Profissional do Magistério; e, 4) Qualidade Social da Educação.

Em meio a essas transições, continuei a exercer as ações de FCP ao integrar o Núcleo de Informática Educativa (NIED) da SEMEC/Belém, posteriormente incorporado pelo Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE) em decorrência de convênio interinstitucional, firmado entre Ministério da Educação (MEC) e Prefeitura Municipal de Belém (PMB), em que foi possível me especializar em Informática Educativa, pelo Programa Nacional de Informática Educativa (PROINFO), entre os anos de 1997 e 1998, razão pela qual passei a atuar nessa modalidade de educação, na referida SEMEC, na condição de professor formador.

A política de FCP da SEMEC/Belém, à época, trouxe na essência outras prioridades, assentadas na perspectiva crítica em contraposição às práticas pragmáticas e utilitarista, aos treinamentos de práticas de modelos tecnicistas vigentes, e contou com a participação das escolas e das categorias representativas dos professores, em conexão com as demandas sociais referendadas pelas representações populares da cidade de Belém, como revela Bertolo (2004), em seus estudos sobre a FCP na RMEB. A concepção de FCP na SEMEC/Belém tomou como

⁷ Sobre a Proposta da Escola Cabana, ver BELÉM. Secretaria Municipal de Educação. **Escola Cabana:** construindo uma educação democrática e popular. Caderno de Educação, n.º. 01, 1999.

escopo central a luta pela democratização da educação escolar básica, ao partir de alguns pressupostos, entre os quais, propunha “fomentar um processo de ação-reflexão-ação, como momentos diferenciados, mas articulados, que privilegie as necessidades concretas das escolas, as indagações cotidianas dos educadores e demais servidores em espaços particulares de trabalho, no sentido de consolidar-se a teorização da prática” (BELÉM, 1999, p. 73).

No entanto, muitas mazelas no campo da educação continuavam a persistir na RMEB, mesmo tratando-se de uma gestão democrática, participativa e popular, em um demonstrativo sinal de que a melhoria da educação pública é complexa. Entre elas sublinho terem alguns professores resistido à implementação da Escola Cabana, por não compactuarem com a ideia de democratização e participação coletiva. Essa atitude dificultou a efetivação da proposta de reformulação curricular, elaborada com a participação do coletivo de professores e demais profissionais da educação envolvidos na educação municipal, a qual se sustentava na filosofia freireana por via do tema gerador. Entre outras novidades, a referida proposta assentava-se na: dimensão histórico-político-pedagógica; interdisciplinaridade; integração entre educação, arte, esporte e lazer, avaliação emancipatória; gestão escolar democrática; inclusão escolar e social (bolsa família para a educação, alfabetização na Educação de Jovens e Adultos - EJA, Educação Especial - EE e alimentação escolar) e multimeios como integrante do currículo (BELÉM, 1999).

Contudo, observo que a referida proposta não saiu do papel na maioria das escolas, em decorrência de muitos professores não a aderirem por razões conflitantes, do ponto de vista político, ideológico e partidário, em um nítido descompasso entre o discurso e a prática. Ao constatar as resistências, Bertolo (2004, p. 273) afirmou que “[...] a vida das escolas e dos professores parece ter-se legitimado numa combinação, nem sempre harmoniosa e tranquila, entre a institucionalização de formas colegiadas de participação de um lado e a manutenção de princípios e diretrizes estabelecidas fora das escolas, de outro”. As contradições vivenciadas em meio a essas experiências profissionais possibilitou-me uma visão crítica da FCP e das influências internas e externas, as quais está sujeita.

Ferreira (2007) e Sousa (2005) contribuem para esclarecerem as dificuldades e desafios enfrentados pelos professores para efetivação da Escola Cabana em Belém, pois muitos deles relacionavam-se tanto com a falta de entendimento da mencionada proposta, quanto com o pouco envolvimento dos professores em corroborar para o seu sucesso. A primeira autora aponta que o processo de implantação da Escola Cabana foi difícil, árduo e penoso, pois exigiu nova postura de todos os sujeitos que compunham o espaço escolar, por trazer “mudanças substanciais na concepção de currículo, educação, ensino-aprendizagem,

inclusão social, metodologias de ensino, tempos e espaços de aprendizagem, trabalho interdisciplinar” (FERREIRA, 2007, p. 171). No campo da FC ela apontou alguns desafios enfrentados como a necessidade de esclarecer àqueles professores que tinham dificuldades em aceitar a proposta; superar a descontinuidade na FC e tornar claros os objetivos dela aos professores. Os enfrentamentos desses desafios perpassaram pela busca de entendimento no coletivo dos professores para, em seguida, por em prática a proposta formativa, melhorá-la, tornando-a mais contínua, com objetivos claros e próximos à realidade da escola.

Sousa (2005) analisa a proposta da Escola Cabana no âmbito da EI, e suscita que o trajeto percorrido pelas professoras para sua construção resultou em dificuldades, como a disponibilidade de tempo e espaço para conhecerem e colocarem em prática a nova proposta (relação teoria e prática), pois nem todas possuíam tempo integral; as barreiras encontradas para construir coletivamente a proposta na RMEB; *déficit* de atendimento às crianças; necessidade de revitalização dos espaços dos prédios anexos, onde funcionavam a maioria da EI; melhoria salarial dos profissionais; falta de acompanhamento mais sistemático do trabalho pedagógico das professoras, e falta de maior compromisso de algumas delas. Contudo, admitiu que avanços foram alcançados, como a qualidade do atendimento das crianças ao ser priorizado o saber e a cultura da infância no currículo, nas suas relações afetivas com as profissionais e na oferta de formações mensais por distrito para professoras, entre outros.

No transcorrer dessa trajetória, comecei a atuar no ensino superior da UEPA, na Assessoria Pedagógica (APd). Em um primeiro momento, atuando no Departamento de Ensino (DEN) da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), entre os anos de 2000 a 2004 e, posteriormente, na Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação (DPPG) da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação (PROPESP), entre os anos de 2005 a 2008. Nesse espaço de tempo, foi possível conhecer as políticas e diretrizes educacionais no âmbito da Educação Superior, tanto em nível de graduação como de pós-graduação.

A atuação no ensino superior fez aguçar ainda mais o interesse pela FIP, à medida que passei, também, a desenvolver atividades docentes com os alunos da graduação nas escolas públicas da Região Metropolitana de Belém (RMB), conciliando a jornada de trabalho entre os cargos de APd e professor das disciplinas Didática, Tecnologia Educacional e Prática Pedagógica, nos Cursos de Pedagogia e Formação de Professores para Pré-Escolar e 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental, na capital (regular) e no interior (modular), do Centro de Ciências Sociais e Educação (CCSE).

Nesse trajeto, pude detectar quantas são as dificuldades enfrentadas pelos professores da EI e dos anos iniciais do ensino fundamental (EF) no ambiente de trabalho, que vão desde

processos formativos deficitários, anunciados por Gatti e Barreto (2009), perpassando pela precariedade das condições de trabalho, até desembocar nas fragilidades do ato de ensinar, decorrentes da pouca solidez das propostas de FP em exercício nas redes de ensino da esfera pública municipal e estadual, que carregam no cerne da formação o caráter meritocrático, certificador de competências, gerencial, e da cultura do desempenho (FREITAS, 2003, 2007; BRZEZINSKI, 2007, 2008; SANTOS, 2004). Essa experiência profissional na UEPA corroborou para a construção de uma visão crítica da FIP, no âmbito do ensino superior.

Ao retornar do mestrado em educação, no ano de 2007, já na gestão do prefeito Dulciomar Costa (2005-2012), do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), passei a atuar na SEMEC/Belém como professor, na Equipe Técnica de Ensino Fundamental (ETEF) da Diretoria de Educação (DIED), até o ano de 2012, ainda a desenvolver o tripé formação-assessoramento-acompanhamento com professores e gestores das escolas da RMEB. A essa altura, a perspectiva de realizar um trabalho qualitativo pulsava no coração e na alma, ao mesmo tempo em que era impulsionado pelo desejo de mudança na FCP em exercício, mediante o aprofundamento de estudos, aprendizagens e experiências adquiridas no exercício da docência.

O interesse pela FP intensificou-se quando, no ano de 2008, ingressei na Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) do PA como professor regente dos anos iniciais do EF, permanecendo até o ano de 2013, pois admito que para fazer inferências sobre essa etapa de ensino, é preciso viver a realidade de sala de aula da escola pública, ao partilhar com os colegas de trabalho, gestores educacionais, alunos e pais, as angústias, anseios e desejos ocorridos no cotidiano da escola e na própria FP para o enfrentamento e busca de soluções dessas situações, as quais vivi intensamente nesta etapa de exercício do magistério da EB.

No ano de 2013, enveredo por outra área educacional - modalidade da EE -, após ser convidado a assumir a coordenação do Núcleo de Inclusão para a EB, do Centro de Referência em Inclusão Educacional Gabriel Lima Mendes (CRIE), vinculado à SEMEC/Belém, ao passo em que continuei a desenvolver a função de professor formador neste Centro e Núcleo, até o ano de 2016, momento em que ingressei no Curso de Doutorado do Programa de Pós Graduação em Educação (PPGED), da Universidade Federal do Pará (UFPA), para iniciar estudos no 1º semestre do ano de 2017.

O trabalho no referido Núcleo, no nível e modalidade de ensino em tela, tem como diretriz o desenvolvimento de ações voltadas aos alunos matriculados na RMEB, com deficiências e transtornos de várias naturezas, principalmente aqueles que afetam o desenvolvimento intelectual, comportamental e físico. Esse público requer políticas que

demandem a oferta de FCP para a EI, EF e EJA das unidades escolares da RMEB, cujo objetivo exige esforço e atuação integrada do trabalho enquanto SEMEC-Belém/Sede/rede de escolas.

Este Núcleo é responsável pelo processo de formação-assessoramento-acompanhamento e avaliação na EI, EJA e EE, com apoio especializado de uma equipe multiprofissional composta por pedagogos, psicopedagogos, psicólogos, assistentes sociais, terapeutas e fisioterapeutas, sob a perspectiva de educação inclusiva para atendimento de crianças com deficiência intelectual, visual, física, auditiva e múltipla, surdocegos, alunos com condutas típicas de quadros neurológicos, psiquiátricos e psicológicos, com altas habilidades e superdotação; assim como os casos de transtorno global de desenvolvimento, que no contexto escolar, evidenciam necessidades educacionais especiais e demandam atendimento educacional especializado.

As experiências construídas nos níveis e etapas iniciais do EF influenciaram muito na escolha da temática e do meu objeto de estudo (a FIP, da EB, como campo de pesquisa), cujo mote é decorrente de indagações que faço no itinerário da própria trajetória educacional e profissional conforme explicitado, mas sustentada na realização de estudos e pesquisas, entre eles, a pesquisa teórico-empírica, discorrida na dissertação de mestrado intitulada, *Experiências Formativas do Projeto Sócio Educacional Integrado (PROSEI): diversos olhares da formação continuada de professoras de ciclos iniciais de ensino fundamental, e possíveis interferências na prática pedagógica* (RODRIGUES, 2007), com *locus* de pesquisa em uma escola da RMEB e participantes, os professores, os quais anunciaram resultados importantes como a necessidade de melhoria da FP dos anos iniciais da escola e da RMEB.

Essa pesquisa objetivou analisar a experiência de FCP desenvolvida em uma escola da RMEB, contemplada no citado Projeto, bem como identificar os processos formativos desencadeados, em parceria com a UFPA, Instituição Pública de Ensino Superior (IPES) coordenadora do referido projeto, ao buscar elementos que pudessem detectar a melhoria ou não da formação teórico-prática dos professores dos ciclos iniciais de EF e, finalmente, avaliar os fatores que contribuíram e dificultaram a experiência formativa continuada do PROSEI para o quadro de transformação da prática pedagógica dos professores e do ensino.

A necessidade de mudança ficou mais latente ao ampliar tal pesquisa entre os anos de 2009 e 2010, em mais duas escolas municipais, confirmando os problemas de fragilidades nos percursos formativos dos professores e a não afirmação de uma política de Estado no campo da FP em Belém do PA (RODRIGUES, 2010), já rastreados em pesquisa por Monteiro (2005).

Os depoimentos das participantes nas mencionadas pesquisas revelaram que a FCP significou a oportunidade de debaterem temáticas relevantes no espaço da universidade, em que puderam relacioná-las com a realidade da escola que trabalhavam. Tal revelação contribuiu para a elevação da autoestima das professoras ao serem instigadas a aprofundarem conhecimentos e a buscarem respostas para as suas inquietações, as quais afirmaram encontrar uma melhor formação a ponto de ingressarem, por exemplo, em cursos de graduação e pós-graduação, pois algumas delas possuíam apenas certificação com o curso de magistério/nível médio/modalidade Normal pelo IEP. Outras professoras ao evocarem lembranças do PROSEI, afirmaram terem ingressado em Cursos de Especializações em diversas áreas de conhecimento, pela necessidade que ora manifestavam (RODRIGUES, 2007).

Nestas pesquisas sublinhei que a FP carece ser concebida e desenvolvida em meio ao processo de FIC, para que a FC não desempenhe a função de preencher possíveis lacunas deixadas por uma FIP deficitária, baseada tão somente na racionalidade técnica e, tampouco ser entendida como um etapismo para corrigir tais lacunas, conforme combatem Gatti e Barreto (2009); Gatti, Barreto e André (2011). Pelo contrário, a FP é continuidade de percurso do ser humano ao iniciar com o nascimento, e se desenvolve por toda a vida.

Ademais, há de se considerar no processo formativo, que todas as fases na carreira docente, desde a inserção dos professores iniciantes na vida profissional, até aquelas nas quais eles já se encontram desenvolvendo atividades docentes de forma estabilizada com vistas a aposentadoria, constituem questão primordial para entender as relações entre a formação e a prática pedagógica. Essas fases da carreira, no entendimento de Huberman (1995), classificam-se em: entrada na carreira; estabilização; diversificação; pôr-se em questão; serenidade e distanciamento afetivo; conservantismo, lamentações e desinvestimento, as quais exploro na seção 6 desta tese.

As experiências dessas fases apontadas pelo supracitado autor nem sempre são vividas pelos professores na mesma ordem linear, com a mesma intensidade e prazer, pois o “desenvolvimento de uma carreira é, assim, um processo e não uma série de acontecimentos. Para alguns, este processo pode parecer linear, mas, para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades” (HUBERMAN, 1995, p. 38).

Outra situação revelada pelas professoras nas pesquisas em análise, foi a necessidade de se estabelecer um novo regime de colaboração entre universidade, instituições empregadoras, gestão das escolas, poder público, professores em pleno exercício da profissão e contextos próprios de trabalho, ainda que os arranjos interinstitucionais tenham sido uma prerrogativa assegurada no trabalho formativo no âmbito do PROSEI. Mas, para a

concretização do conjunto das situações mencionadas, as narrativas das professoras apontavam a premência de haver planejamento da formação com a participação efetiva dos professores, gestores e formadores em um novo viés interinstitucional, cuja dinâmica ressoava na escuta das vozes dos formandos pelos coordenadores da referida formação.

Os resultados das pesquisas em evidência, postularam voltar a preocupação com o problema por outros horizontes, ao apontarem para a urgência de aprofundar e alicerçar os estudos até então realizados, agora na tessitura de olhares à outra dimensão formativa: a FIP em pleno exercício do magistério na EI e anos iniciais de escolarização. É importante enfatizar que a ideia em enveredar pela FIP, mesmo sabendo ser ela indissociada da FC e da indução profissional (IP), foi aguçada ainda mais pelo trabalho como docente formador (DFm) no Curso de Licenciatura em Pedagogia, no âmbito do PARFOR/UEPA, realizado em alguns municípios das mais variadas redes públicas de ensino do estado do PA.

Em decorrência do exposto, no ano de 2016, elaborei o projeto de pesquisa em que esta tese se desenvolve, o qual foi aprovado na seleção ao PPGED/UFPA para a linha de Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Pedagógicas. Os objetivos traçados nesse projeto remeteram a investigar as concepções de FP do Curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA, os reflexos nas práticas pedagógicas e se elas têm preparado professores críticos, emancipados e transformadores; assim como identificar as potencialidades e fragilidades do Curso, vividas pelos professores na mencionada formação, os quais, neste estudo, denomino de Docentes Estudantes (DEs), e as próprias expectativas deles em relação a melhoria da prática pedagógica após concluída esta formação.

Desta vez, meu objeto de estudo é a FIP em âmbito de ensino superior, voltada a professores em exercício nas etapas iniciais de escolarização do magistério da EB, das redes públicas de ensino do PA, cursistas do Curso de Licenciatura em Pedagogia/PARFOR/UEPA, particularmente, nos municípios de Belém, Marituba e Vigia. Logo, a gênese do problema e o objeto de estudo da presente pesquisa, coadunam-se com o meu trabalho no ensino superior na condição de DFm do referido Curso no regime Regular e do PARFOR/UEPA, ao ministrar as disciplinas: Trabalho de Conclusão de Curso I e II (TCC); Estágios Supervisionados em Gestão Educacional (ESGE), Ambientes não Escolares e Populares (ESANEP), Educação Infantil (ESEI) e Ensino Fundamental (ESEF); Tecnologia Educacional e Educação Infantil no contexto brasileiro.

No caso do PARFOR/UEPA, a convivência e a aproximação com DEs de localidades do imenso e diverso território paraense da RMB, Baixo Tocantins, Marajó, Sudoeste e Nordeste paraense possibilitaram construir experiências ao compartilhar conhecimentos,

construir aprendizagens no amálgama de momentos alegres, alternados entre dilemas e lutas constantes para garantia de direitos, formação com condições de acesso, permanência e êxito nas trajetórias profissionais desses docentes.

Em situações observadas como DFm, em contato com os DEs do PARFOR/UEPA, percebi em seus relatos em sala de aula, situações em que eles frequentam os cursos em municípios distantes das localidades em que habitam e trabalham, devido à falta de oferta de cursos de licenciaturas nas localidades onde residem e atuam como professores; trabalham em regime intensificado com condições laborais adversas, as quais são obrigados a submeterem-se, pois muitos se encontram em regime de contratos de trabalho temporários precários devido à falta de concursos públicos para o preenchimento de vagas efetivas, sujeitos a rodízios constantes e ao desemprego.

Muitos não são liberados das atividades docentes para cursarem os períodos modulares de realização dos cursos, e alguns se veem forçados a pagarem professores substitutos para ministrarem aulas nas suas turmas para não serem demitidos. São oriundos de sistemas educacionais desprovidos de políticas educacionais e de valorização do magistério locais e, quando a possuem são de pouca consistência, conseqüentemente, são induzidos a compactuarem, por exemplo, com FC empreendidas por entidades educativas privadas, como instituições bancárias e organizações não governamentais (ONGs), investidas pelos gestores municipais, entre outras. Este quadro reflete na falta de valorização do magistério no PA.

No desenvolvimento da minha prática docente como DFm do Curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA, compreendo melhor o processo de formação dos DEs, pois percebo o afloramento de questões adversas, associadas às fragilidades de questões estruturais, administrativas e pedagógicas, como o funcionamento do Curso em estruturas físicas precárias. Em vários casos, funcionando em escolas públicas sucateadas dos municípios, com salas de aula quentes, abafadas e pouco ventiladas; sem disponibilidades de laboratórios, bibliotecas, salas de informática com acesso à *internet*; reprodução de material e outras logísticas que, caso sanadas, poderiam contribuir para o acolhimento e melhor aproveitamento dos estudos pelos DEs em *lócus* próprios de formação.

A problemática ora apresentada pode ser consequência das reformas no campo da FP, implantadas pelo poder público em consonância com as orientações dos Organismos Internacionais (OI), em que é delegada aos professores toda a responsabilidade para transformar os problemas em sucessos, pois ao passo que eles são denominados protagonistas na agenda globalmente estruturada para a educação, também se constituem, aos olhos dos reformadores, como obstáculos às reformas da educação, da FP e do Estado

(EVANGELISTA; SHIROMA, 2007). Noto, portanto, uma intensa campanha desqualificadora ao professor e de transferência de responsabilidade ao eximir o Estado de sua responsabilidade maior: investir na FIP de caráter público e qualificadora.

Isto posto, as recomendações proferidas pelos OI⁸ demonstram incompreensões ao tratar das questões docentes, pois os professores são silenciados diante das tessituras políticas a eles direcionadas, com destaque à visão aligeirada da formação sob a capacitação que é concebida “como um problema de adequação dos docentes a fins e objetivos pré-estabelecidos; privilegia no docente o seu conhecimento e a sua atualização em conteúdo, diminuindo a importância de sua formação pedagógica” (TORRES, 2000, p. 178). São por essas razões que Gatti (2013b), contrastando das recomendações dos OI, assevera que a prática pedagógica deva ser o núcleo do processo de FP em uma relação dialética capaz de romper com as arcaicas estruturas universitárias e curriculares, herdadas da concepção de ciência positivista formatada “[...] como tópicos em vasos não comunicantes; tem-se então, o conhecimento ‘da ciência’ isolado do conhecimento ‘pedagógico-educacional’, este sempre considerado de menor valor” (GATTI, 2013b, p. 97).

Do ponto de vista didático-pedagógico, é perceptível que parcela significativa de DEs e DFms imersos na formação pouco conheçam a proposta pedagógica do Curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA, o que pode ser explicado pelo fato das atividades curriculares estarem centradas predominantemente no ensino e pouco ou nada na extensão, investigação e pesquisa acadêmica, mesmo sendo asseguradas no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) (PARÁ, 2006) a indissociabilidade entre elas. O ensino, em variadas situações, está em descompasso com as experiências profissionais dos DEs e não se constitui como parte integrante do percurso formativo, corroborando, de forma paulatina, para a fragmentação da relação teórico-prática, embora tal relação seja uma orientação inerente ao PARFOR (BRASIL, 2009a, 2016a, 2017b, 2017c; PARÁ, 2018a).

O que se esperava ser superado com o PPC de Pedagogia, pois o “[...] permanente contato com o processo pedagógico, suas diferentes dimensões provocarão ainda, mudanças no olhar pedagógico e educacional do modo de construir, de gestão e produção de saberes que norteiam o pensar, criticar e construir o fazer pedagógico” (PARÁ, 2006, p. 39). Muitos

⁸ São vários os OI que estabelecem relações ao interferirem no campo da FP como a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BM), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), entre outros. No entanto, para esta tese tomo como referência o FMI, o BM e a OCDE, pois os mesmos trabalham de forma articulada, sendo que os dois primeiros analisam a FP pelo viés econômico-financeiro e o último na perspectiva ideológica.

desses problemas são difíceis de serem suplantados, principalmente quando mudanças são anunciadas no currículo do Curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA sem, contudo, haver mudanças nas antigas estruturas administrativo-pedagógicas em que essa Universidade encontra-se.

Essas estruturas carregam ainda consigo características da departamentalização, hierarquização e burocratização do ensino, resquícios da ultrapassada reforma universitária, Lei nº 5.540/68 (BRASIL, 1968), que fixava normas de organização e funcionamento do ensino superior. E, agravam-se cada vez mais, quando tais estruturas continuam condicionadas aos ditames do governo do estado que, à guisa da lei nacional, torna o sistema público de ensino do PA engessado.

Essas e outras fragilidades são consequências, ainda que pese a importância do PARFOR, de políticas públicas de FIP aligeiradas e certificadoras, presa a ranços históricos cristalizados. Nesta tessitura, tais situações são confirmadas ao serem cotejadas nos estudos de Gatti, Barreto e André (2011), Bastos (2013), Santos (2015), Oliveira (2016), Freires (2017), e Souza (2017), no estado do PA.

Não obstante, ao debater a FIP da EB em determinada realidade local, é imprescindível traçar uma trajetória histórica para situar as discussões ao partir do contexto mais amplo, em nível nacional e internacional, até se lançar aos professores e as realidades locais. E nessa trajetória, estabelecer relações para compreender como os professores têm refletido a sua formação e como eles avaliam a repercussão dela na sala de aula e, conseqüentemente, na melhoria da prática pedagógica, cujos reflexos são sentidos na FP brasileiros e da Amazônia paraense.

Em pesquisa demarcada por Nunes, Monteiro e Santos (2008) no estado do PA, fica evidente tal premissa ao compreenderem que as escolhas pelo magistério são motivadas por fatores econômicos, sociais, culturais e estão vinculados a possibilidade de obter uma profissão e emprego para suprir as necessidades pessoais e garantir o sustento da família.

Diante dos aspectos circunstanciais expostos, o objeto de estudo da presente pesquisa é a FP, em exercício em licenciatura desenvolvida pelo PARFOR, no âmbito do Curso de Pedagogia da UEPA⁹, como componente das políticas públicas de FP implementadas no 2º

⁹ Há de se destacar que o Curso de Pedagogia Regular da UEPA é instituído como curso de licenciatura na dimensão formação inicial de professores em nível superior. Porém para os DEs do PARFOR não se constitui em formação inicial, já que, em geral, eles possuem uma formação anterior certificada pelos estudos realizados na Escola Normal e/ou habilitação em Magistério que os habilitam a lecionarem. Isto posto, utilizarei nesta tese a nomenclatura formação de professores em exercício adotado por Gatti, Barreto e André (2011) ao reportar-me aos professores em formação pelo PARFOR; bem como FIP em nível superior.

mandato do governo Luiz Inácio Lula da Silva (2007-2011). O PARFOR foi instituído por meio da Portaria Normativa nº 9, de 30 de junho de 2009, em regime de colaboração com as Secretarias de Educação dos municípios, Distrito Federal (DF), estados do Brasil, e IPES, realizada em conjunto com o MEC e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com a finalidade de atender a demanda de FIC dos professores das redes públicas de EB (BRASIL, 2009b).

É uma política pública construída para ofertar cursos superiores aos professores em exercício, pertencentes aos sistemas públicos educacionais do Brasil nas seguintes condições: não possuir curso de licenciatura; para os licenciados, mesmo já possuidor de uma graduação, contudo, estando em exercício fora da área específica de formação, e para formação pedagógica de bacharéis sem licenciatura. No entanto, deter-me-ei em investigar a FP que se encontra em exercício na docência e desenvolvem atividades profissionais nas escolas públicas situadas na RMB (municípios de Belém e Marituba) e Região Nordeste (município de Vigia), estado do PA, escolhidos em virtude de minha atuação como DFm no Curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA.

Diante da arquitetura construída, remeto-me a Contreras (2002), ao alertar sobre os possíveis modelos que os cursos de FP podem alicerçar-se. Para ele existem três modelos: o professor como profissional técnico; o professor enquanto profissional reflexivo e o professor como profissional intelectual crítico, os quais estão subjacentes às concepções formativas de professores.

O professor como profissional técnico é moldado para a racionalidade técnica de base positivista, reduzindo o conhecimento a regras de causa e efeito com a predição dos fenômenos, manipulação e controle. No campo da FIC dos professores, “[...] permite o acesso a métodos de ensino, materiais curriculares, técnicas de organização da classe e manejos dos problemas de disciplina, técnicas de avaliação, etc.” (CONTRERAS, 2002, p. 95), geralmente propostos por especialistas sem a participação dos professores no momento da elaboração dos mesmos.

O modelo de professor reflexivo origina-se com Schön (1993), ao enfrentar as situações de incertezas e conflitos de valor negados pela epistemologia positivista. Schön (1993) propõe o conhecimento na ação e a reflexão na ação, sustentado na ideia de que o conhecimento não se aplica à ação em si, mas na personificação dela que, em muitas situações, os sujeitos são levados a pensar sobre essa ação enquanto as pratica.

Por sua vez, o professor como profissional intelectual crítico é enfatizado por Giroux (1997), cuja base assenta-se nos conceitos de Gramsci (2001), no tocante ao papel dos

intelectuais na vida social, na transformação das práticas sociais e na emancipação dos cidadãos ao torná-los críticos e ativos no seio da sociedade. Isso significa refletir a FP na perspectiva crítica e socio-histórica, porque “não basta somente realizar as capacidades reflexivas, mas defender uma orientação para a reflexão, de problematizá-la para dotá-la de um compromisso político claro” (CONTRERAS, 2002, p. 168). À guisa dos modelos expostos, esta tese busca orientar-se por este caminho descortinado pelo aludido autor.

As mudanças pelas quais a educação no Brasil e no Estado do PA passam, nas últimas décadas de transição dos séculos XX e XXI, são constatadas nas reformas das políticas educacionais e nos discursos de alguns educadores e gestores dessas políticas, que concebem a qualidade do ensino a partir de iniciativas de inovações pedagógicas, curriculares e metodológicas que, na maioria das vezes, pouco contribuem para a transformação da realidade educacional, práticas docentes e da aprendizagem dos alunos.

O conjunto dessas mudanças são claras e muito incidentes na EB, mas no ensino superior tal realidade não é diferente, prova disso são as implementações de políticas de FP presencial ou à distância; as revisões dos PPC de FP; a institucionalização de Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial de Professores da EB (DCNFIPEB); reorganização dos desenhos curriculares e realocação da carga horária (CH) das disciplinas acadêmicas para integralização dos cursos de licenciaturas; o aligeiramento dos cursos de formação de professores da EB, ofertados pelos institutos e faculdades isoladas da rede privada de ensino superior, entre outras.

Analisar essas situações em uma relação com o contexto socio-histórico corrobora para o entendimento das questões encontradas no pano de fundo do cenário educacional e da FP em exercício. Portanto, faz-se essencial inquirir sobre os quês, porquês e como dessas mudanças, e as repercussões no cenário paraense, particularmente no âmbito do PARFOR, e na realidade do Curso de Pedagogia da UEPA, nos municípios de Belém, Marituba e Vigia.

O PARFOR apresenta-se como uma ação do Plano de Ações Articuladas (PAR) e por sua vez está inserido no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o qual cabe aos entes federados a iniciativa de aderi-lo a fim de compor o regime de colaboração e cooperação, ao contemplar a realização das ações educacionais nas escolas públicas da EB.

Por certo, compete informar que a CAPES, desde 2007, com a aprovação da Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007 (BRASIL, 2007d), até os dias atuais, passa a gerenciar os programas de FIC da EB, cumprindo o papel de agência reguladora e financiadora do processo formativo e, no caso do PARFOR, acompanha os planos estratégicos dos estados da federação juntamente com as Instituições de Ensino Superior (IES) partícipes, cujo papel é

propor cursos superiores que deem respostas aos problemas locais e regionais, respaldados pelos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente (FORPROFs).

Em relatório de avaliação do PARFOR/PA (PARÁ, 2013), a comissão avaliadora local apontou que, até o ano de 2011, os índices de professores com formação em nível superior no PA ainda permaneciam baixos em relação à média nacional, pois enquanto neste estado a média era de 46%, no Brasil estava em torno de 68,9%, demonstrando um desequilíbrio que interfere nos indicadores do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), do estado do PA.

Esses dados estimularam os gestores de políticas públicas a intensificarem a formação pelo PARFOR, a fim de concretizar melhorias no quadro de qualificação dos professores no PA, traduzido no elevado índice de oferta de cursos de licenciaturas aos professores em exercício, pois foi “assumido no estado do PA por todas as IPES, que ofereceram até 2012, 575 turmas para 22.000 professores em 71 polos, atingindo os 144 municípios do estado” (PARÁ, 2013, p.7).

A UEPA oferta pelo PARFOR 13 cursos de licenciaturas dentre os quais merecem destaque Educação Física, Letras Inglês, Letras Português, Filosofia, Ciências Naturais - Química, Ciências Naturais – Física, Ciências Naturais – Biologia, Geografia, Matemática, Pedagogia, Ciências da Religião, História e Intercultural Indígena, sendo o Curso de Pedagogia o de maior demanda.

No PARFOR/UEPA a licenciatura em Pedagogia foi ofertada em 20 municípios paraense distribuídos por Acará, Anajás, Barcarena, Belém, Capitão Poço, Cametá, Castanhal, Itaituba, Marabá, Marituba, Melgaço, Moju, Redenção, Ponta de Pedras, Pacajá, Paragominas, Salvaterra, Santarém, São Sebastião da Boa Vista e Vigia (PARÁ, 2017a). A distribuição de turmas e municípios altera-se na medida em que a instituição avalia se os objetivos foram atendidos ou não. Segundo dados da Diretoria de Controle Acadêmico (DCA) (PARÁ, 2019b), até o ano de 2019 foram ofertadas 32 turmas e 962 DEs formados no Curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA e, segundo a Coordenação do PARFOR/UEPA, ainda há a perspectiva, entre os anos de 2020 e 2022, de mais 14 turmas e 430 DEs concluírem o referido Curso (PARA, 2019c).

As questões subjacentes a FP exige a feitura de uma interface entre as atividades realizadas no PARFOR e as diretrizes asseguradas no currículo do Curso de Pedagogia/UEPA/PARFOR, tecidas em consonância com as diretrizes curriculares oficiais em nível nacional. Desta forma, o PPC de Pedagogia, versão 2006, é explícito ao apregoar que a formação do pedagogo se destina a atuação profissional como docentes da EI, anos

iniciais do EF; assim como em Gestão Educacional em ambientes escolares e não escolares. No campo da docência e da Gestão Educacional considera-se as modalidades da EE e EJA.

O percurso formativo a ser realizado no mencionado Curso perpassa por 3 núcleos de formação contidos no próprio currículo acadêmico, os quais são responsáveis em possibilitar aos estudantes aportes teórico-metodológicos para o desenvolvimento da pesquisa e da prática educacional, assim como trabalhar as concepções teórico-práticas inerentes ao trabalho docente e de gestão escolar. São eles: 1) *Núcleo de Estudos Básicos* – sustentados nos fundamentos teórico-metodológicos desde conhecimentos sobre homem e sociedade até os de caráter gestor de escola e de sala de aula; 2) *Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos* – contemplados em situações específicas regionais, institucionais e enriquecimento teórico-prático do processo de formação; e, por fim, 3) *Núcleo de Estudos Integradores* – caracterizado como espaço político-pedagógico e de atitude investigativa. Além de *Núcleos Específicos* – caracterizados por componentes curriculares das etapas da EI e EF, modalidades da EJA e EE, além de Gestão Escolar, Educação e Cultura – e de um *Núcleo Integrador* comum - com componentes curriculares que contribuem para integralização do currículo (PARÁ, 2006).

A intencionalidade no currículo do Curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA é entronizar os conteúdos teóricos basilares, e relacioná-los a prática, pesquisa, questões particulares e específicas de atuação do futuro pedagogo, em que é possível os núcleos expostos corroborarem ao possibilitarem aos DEs a fundamentação teórico-metodológica das áreas de conhecimento pertinentes ao campo da Pedagogia; aos processos de aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira e paraense; bem como atividades práticas com vivências nos diversos campos de atuação educacional do pedagogo.

A busca de respostas às minhas inquietações, no campo da FP da EB, tem-me levado a optar pelo caminho que conduz os professores a serem seres pensantes, ativos, críticos, emancipados e sujeitos de sua história. Conseqüentemente, tal opção exige a construção do arcabouço teórico que me permitiu o desenvolvimento de uma matriz de viés crítico e transformador.

Evangelista e Shiroma (2007) tecem algumas análises ao relevarem que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, licenciatura (DCNCP) (BRASIL, 2006e), em que está assentado o PPC do Curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA, explicitam uma restrição aos conteúdos da FP por centralizar-se no saber instrumental, no alargamento das funções docentes que incorporam tarefas de gestão e outras não ligadas ao ensino, em uma nítida preocupação com a eficiência e eficácia do trabalho do professor em atendimento a

lógica racionalizadora, técnica, pragmática e tendo as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) sua expressão mais acabada. Elas defendem que o professor é um sujeito, e como tal deve ser considerado quando das proposições das políticas de FP e das concepções críticas e humanizadoras que as sustentam.

O Currículo do Curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA funcionou, até o final de 2018, com a mesma matriz curricular do Curso de Pedagogia Regular, desenvolvido em regime semestral em Belém, nos Núcleos Universitários e polos da UEPA sediados no interior do estado. A avaliação curricular apontou algumas fragilidades, entre elas, a ausência de disciplinas que remetesse à realidade socioeducacional dos municípios do interior do estado do PA, e a fragmentação entre as disciplinas teóricas e práticas. No entanto, desde a década de 1990, o Curso tem passado por um processo complexo e polêmico de reformulação curricular em meio a tensões e conflitos, mas em vistas de se aproximar da realidade territorial da Amazônia, porém não deixando de atentar aos dispositivos legais amparados na legislação educacional vigente¹⁰.

Como há de se convir, diante da realidade retratada, é possível compreender que o Curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA também carecia estar inserido no citado processo de reformulação curricular ao partir da particularidade local, institucional e contextos de trabalho, uma vez que o público preferencial são profissionais que já exercem a função docente nas diversas redes de ensino espalhadas pelas mais variadas localidades do PA e, certamente, possuem peculiaridades a serem levadas em conta nos debates de reformulação curricular do Curso.

Todavia, é louvável subscrever que em meados de 2018 a comissão de reformulação e adaptação curricular aprovou o PPC – Pedagogia PARFOR/UEPA (PARÁ, 2018a), com o intuito de atender as referidas particularidades e a diversidade do território amazônico paraense, ao considerar na organização do trabalho docente aspectos alusivos à gestão democrática da sala de aula, à relação dialógica no processo ensino e aprendizagem, à formação para a autonomia, ao aluno como sujeito histórico e social, ao senso crítico e compromisso sociopolítico, ao respeito a diversidade e diferença, bem como a formação humanizada e humanizante. Essas particularidades estão sendo vivenciadas recentemente e sem uma avaliação dos resultados para saber se as demandas foram atendidas.

¹⁰ Em consonância com o **Parecer CONAES nº 4** (BRASIL, 2010c) e a **Resolução nº 1, de 17 de junho de 2010** (BRASIL, 2010b), o Curso de Pedagogia tem normatizado um Núcleo Docente Estruturante (NDE) composto por um grupo de professores em exercício na UEPA e responsável por realizar debates que subsidiem a atualização do PPC, bem como a reformulação curricular no âmbito do referido Curso.

É importante sublinhar que o corte temporal desta tese inclui as turmas dos municípios de Belém, Marituba e Vigia, que ingressaram nos anos 2014 e 2016, concluíram e concluirão o Curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA entre os anos de 2018 e 2020, contempladas com o PPC antigo (2006) e, portanto, não abrange o novo currículo que começou a vigorar nas novas turmas a contar do 2º semestre do ano de 2018 com previsão de conclusão a partir de 2023.

A estrutura curricular do PPC – Pedagogia PARFOR/UEPA (PARÁ, 2018a) mantém-se formada por núcleos de formação, configurados pelo Núcleo de Estudos Básicos, Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos e Núcleo Integrador, adicionado pelo Estágio Supervisionado (ESup) e pelo TCC, em respeito a Resolução CP nº 1/2006 (BRASIL, 2006e) do Conselho Nacional de Educação (CNE).

A matriz curricular abarca disciplinas novas, como Educação Brasileira; Iniciação aos Trabalhos Acadêmicos; Educação e Ludicidade; Alfabetização e Letramento; Teoria do Currículo e Diversidade Cultural; Educação em Direitos Humanos; Literatura Infantil; Educação para as Relações Étnico Raciais; Educação, Gênero e Sexualidade; Educação do Campo; Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS; Educação Inclusiva, e Metodologias Interativas, que emergiram da realidade dos municípios onde o PARFOR desenvolve-se.

Scheibe (2007) e Aguiar *et al.* (2006), ao estudarem as DCNCP (BRASIL, 2006e), afirmam serem elas marcadas por disputas entre projetos de interesse de classe, envolvendo as entidades representativas de educadores, Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centro de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED); comissão especialistas de Pedagogia e gestores educacionais públicos. Porém advertem, quando aprovadas não se consideraram as contribuições dessas entidades e comissões que ajudaram a construir o movimento de discussão histórica, gerando críticas contundentes já conhecidas, como a manutenção da concepção instrumental da FP para EI e EF; dicotomia entre bacharelado e licenciatura; disciplinas teóricas e práticas.

Mais recentemente, Triches (2017) apregoa que as DCNCP (BRASIL, 2006e) acenam para a agenda do capital em que estão articuladas com o mundo do trabalho, reestruturação produtiva e da reconversão laboral e docente, coadunando-se com a nova Pedagogia da Hegemonia, a qual está intimamente relacionada com a “Teoria do Capital

Humano (TCH), da Pedagogia do Aprender a Aprender, da responsabilização do professor, da reconversão docente e do gerencialismo” (TRICHES, 2017, p. 237).

Assim, a partir do conjunto das condições objetivas expostas, as quais interferem no desenvolvimento da FP alicerçada no quadro teórico, preliminarmente anunciado nesta Introdução, motivo-me a investigar o processo formativo vivido por DEs durante o desenvolvimento do Curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA nos municípios de Belém, Marituba e Vigia. Desta forma, o problema central de pesquisa buscou evidenciar se a formação de professores em exercício no Curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA contribuiu para a melhoria da prática pedagógica, das teorias a ela subjacentes e se tem concebido os docentes estudantes de forma crítica, emancipadora e transformadora para atuar no contexto socioeducacional?

Foi com base na problemática apresentada, advinda das condições objetivas e materiais, que envolvem o objeto de estudo sobre a FP em exercício, desenvolvida na licenciatura em Pedagogia/PARFOR/UEPA, é que me interessei em inquirir sobre as questões de pesquisa a qual detalho na subseção 1.2.

1.2. Questões de pesquisa, objetivos e razões motivadoras

As preocupações de estudo desta tese voltam-se para pesquisar as seguintes questões norteadoras:

1) Quais as concepções de formação de professores expressas no Curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA e as contribuições para formar os docentes estudantes na linha crítica e emancipadora?

2) Quais mudanças foram identificadas na teoria e prática pedagógica dos docentes estudantes, a partir do Curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA?

3) Quais as potencialidades e fragilidades detectadas pelos docentes estudantes do Curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA?

A problemática e as questões de pesquisa apresentadas exigem refletir sobre a formação no Curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA, inserida no contexto socioeconômico-político-educacional em que ela desenvolve-se, para conhecimento, análise, problematização, no sentido de desvelar problemas que emergirão do convívio dos sujeitos na coletividade a que pertencem, a fim de identificar caminhos para a transformação da realidade educacional e melhoria da prática pedagógica mediante o processo formativo dos professores no contexto paraense.

Assim, o estudo proposto motiva-me realizar uma pesquisa envolvendo os DEs como sujeitos de ação; os episódios, o cenário e as narrativas formativas contruídas no entorno do Curso de Pedagogia de Belém, Vigia e Marituba para revelar se a formação desenvolvida pelo Curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA aos DEs, reflete nas próprias práticas pedagógicas.

Diante da problemática identificada e das questões de pesquisa formuladas, busco atingir para esta tese os seguintes objetivos:

1) Compreender a formação de professores em exercício no Curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA, a partir da relação teórico-prática e do compromisso em conceber docentes estudantes críticos, emancipados, para atuar no contexto social e educacional;

2) Analisar as concepções de formação de professores expressas no Curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA e as contribuições para formar docentes estudantes críticos e emancipados;

3) Verificar as mudanças na teoria e prática pedagógica dos docentes estudantes, a partir do Curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA;

4) Identificar as potencialidades e fragilidades detectadas pelos docentes estudantes do Curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA.

Dessa forma, a razão que impulsionou realizar esta pesquisa, decorre do fato de desejar aprofundar os estudos no campo da FP em meio a toda problemática exposta, desta vez, com foco nas experiências vividas pelos DEs, na licenciatura em Pedagogia pelo PARFOR/UEPA, e na interface com a prática pedagógica avaliada por eles, a partir do exercício da docência na EI e anos iniciais do EF dos sistemas públicos de ensino, o que me possibilitou ampliar o marco teórico do estudo proposto.

Esses DEs possuem características muito peculiares e grande parcela deles são formados por mulheres de meia idade, oriundos do curso de magistério/nível médio/modalidade Normal, e estão cursando a primeira formação inicial em nível superior, mas há também DEs que já possuem outra licenciatura; atuantes em redes municipais de ensino da zona urbana, mas encontro, também, aqueles que trabalham na zona rural municipal; trabalham em regime de 40h e recebem remuneração que não ultrapassa 3 salários mínimos, em descompasso com a política de valorização salarial (BRASIL, 2019a; MEC, 2019b). Essas características e outras são melhores detalhadas na seção 6 desta tese, quando descrevo e analiso os perfis socioeconômico e acadêmico dos DEs.

Outras razões impulsionadoras para realizá-la, sustenta-se em circunstância de analisar como decorreu a experiência na FIP em exercício, ao perpassar pelo regime de

colaboração entre universidade pública, municípios e estados da federação brasileira, na oferta de curso de licenciatura plena, em especial aos professores que atuam na EI e anos iniciais do EF dos sistemas públicos de ensino do estado do PA, e licenciaram-se e estão licenciando-se em Pedagogia/PARFOR/UEPA entre os anos de 2018 a 2020; de ser uma experiência que apresenta características singulares, e diferentes de outras experiências formativas em nível superior por ser pública, concentrar maior CH presencial e outra menor mediada por plataformas digitais; pelo fato dos DFms deslocarem-se até às localidades onde o referido Curso é ofertado.

E por fim, de ter tido a oportunidade de lecionar disciplinas acadêmicas na condição de DFm, nos municípios de Belém, Mojú, Castanhal, Anajás, Acará, Marituba e Vigia, o que possibilitou-me cotejar experiências pedagógicas com os professores residentes nesses municípios do PA, conforme mencionado anteriormente.

Penso que esse estudo se diferencia dos demais por trazer em seu escopo elementos recentes das novas políticas de FIP do Brasil, refletidas no PA, UEPA e Curso de Pedagogia/PARFOR, as quais são possíveis comparar com as políticas traçadas durante a história da FIP brasileira, embasada em uma análise crítica e, na mesma medida, perceber uma rede de conexões que tem servido a uma agenda neoliberal global.

Foram pelas razões mencionadas que considero a pesquisa socialmente relevante e, por conseguinte, os resultados provenientes dela trarão subsídios teórico-empíricos, que contribuirão para avaliar os reflexos do PARFOR/UEPA na FP em exercício no magistério da EI e dos ciclos iniciais do EF; contribuirão para a qualidade dos níveis da educação onde atuam os/as DEs em formação; para o público-alvo beneficiário dos serviços da escola; com os professores, ao avaliarem as práticas docentes e, ao mesmo tempo reverem algumas questões diminutas ao alcance de resultados sucedidos nos processos formativos dos professores, na prática pedagógica e, por fim, no ensino e aprendizagem dos alunos.

É relevante academicamente, porque os resultados dela transportam consigo os referenciais teóricos e empíricos, que podem impulsionar interesses por parte de outros pesquisadores em aprofundar o objeto de estudo em tela, e produzir conhecimentos científicos auxiliares para avaliar o Curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA, em indicadores que corroboram com dados à elaboração de políticas educacionais locais e de FP, a contemplar caráter crítico, sistêmico, global, plural, público, gratuito, de qualidade e que, de fato, respondam aos interesses dos professores que dele formaram-se e estão a formar-se.

Diante do problema, questões norteadoras e objetivos, este estudo defende a tese de que o Curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA tem formado os professores em exercício das

redes de ensino das turmas dos municípios de Belém, Marituba e Vigia, obedecendo o modelo das políticas oficiais de FIP do Brasil, que estão em sintonia com as orientações dos OI, em destaque o BM e a OCDE, já que ocorre em serviço, de forma certificadora, intensificada e aligeirada, com ênfase na instrumentalização da atividade docente e esvaziamento da fundamentação teórica.

Contudo, ressalvo que em alguns momentos, o processo formativo fomentou em muitos DEs o sentimento de criticidade e leitura política, frente à realidade material em que tal processo desenvolveu-se. Assim como pelos debates e discussões realizados em sala de aula com alguns DFms, alinhados à matriz crítica, libertadora e progressista, como discutido na seção 6 da tese.

Para desenvolver os argumentos foi necessário percorrer alguns caminhos, a começar pela definição da base teórica e metodológica, a qual analiso na seção 2 desta tese.

1.3. Estrutura da Tese

As reflexões percorridas com base nos objetivos propostos nesta tese possibilitaram-me estruturá-la em 7 seções, as quais vislumbram questões subjacentes à formação docente proposta pelo autor, bem como as que emergiram dos dados empíricos oriundas da pesquisa de campo.

A seção I contempla a Introdução do estudo proposto, ao anunciar a gênese, problema, questões investigativas, os objetivos e as razões que motivaram propor investigar o objeto de estudo da tese.

Na seção II, apresento o marco teórico-metodológico da tese, o qual se organiza a partir da abordagem, tipo e método de pesquisa; pesquisa e análise documental; caracterização do *locus* e participantes da pesquisa; instrumentos de produção de dados da pesquisa; organização dos dados e categorias de análise.

Na seção III, intitulada “As concepções de formação de professores: entre as interferências dos organismos internacionais, as regulações e as políticas formativas no Brasil”, tomo como ponto de partida a discussão sobre as reformas do Estado no contexto da nova ordem mundial, surgidas por volta da segunda metade do século XX e foram intensificadas na década de 1990, tangenciadas na concepção de educação dos OI, como o FMI, BM, OCDE, bem como as interferências deles na definição de políticas de FP no mundo e no Brasil, cuja base está ancorada na reestruturação do capital e do modo de produção pela lógica neoliberal. Para tal, recorro aos documentos oficiais, produzidos por esses Organismos e por estudos realizados na linha crítica às orientações contidas nesses documentos.

Nas subseções seguintes, discorro sobre as concepções de formação inicial de professores, as quais estão subjacentes às orientações formatadas pelos OI e, a partir deste entendimento, proponho também analisar o resultado da ação desempenhada por esses Organismos na definição de políticas de FIP no Brasil durante as décadas de 1990 e as duas primeiras de 2000.

Na seção IV, discuto o PARFOR como Política de Formação de Professores no Brasil desde os antecedentes históricos até a sua gênese e materialização, impulsionadas pelas modificações na legislação educacional, principalmente ao tocante às diretrizes curriculares para a formação de professores, de forma a corroborar para congregá-la à lógica receituária e mercadológica. Aliado a tal entendimento, apresento também o PARFOR no contexto paraense, ao correlacioná-lo como ação formativa, empreendida a partir do esforço na construção do Plano de Formação Docente do Estado do PA, e efetivadas a partir da oferta de Cursos de Pedagogia/UEPA/PARFOR desde o ano de 2009.

Na seção V, com base em dados documentais e empíricos (entrevistas e questionários), apresento as características do Curso de Pedagogia da UEPA em meio às mudanças de natureza legal, estrutural, formativas de professores no estado do PA e as particularidades dele no âmbito do PARFOR, visto que ao discorrer sobre a sua gênese, processos de reformulações, estrutura e componentes curriculares, revelo o regime, formas de ingresso e vagas destinadas a essa dimensão formativa.

Na seção VI, também com base em dados documentais e empíricos, discorro sobre o PARFOR no âmbito do Curso de Pedagogia da UEPA, ao subscrever o perfil socioeconômico e acadêmico revelado pelos DEs e consubstanciado nos dados situacionais, territoriais e pessoais, formação acadêmica e prática pedagógica, bem como indícios que permitam pontuar as mudanças ou percalços encontrados na trajetória formativa, com vista a detectar os avanços ou impedimentos da *práxis* pedagógica desses docentes.

Ainda nesta seção, são publicizadas as potencialidades e fragilidades encontradas pelos investigados, assim como as contribuições que a formação no Curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA trouxe para a melhoria da *práxis* pedagógica.

E por fim, na seção VII, apresento as considerações finais desta tese, ao retomar os objetivos propostos e as questões investigativas, a fim de apontar os achados principais, os desafios e as perspectivas atuais sobre a FIP em exercício, uma vez que a continuidade de estudos sobre o objeto e novos olhares são importantes para o desvelamento de questões ainda em debate.

2. BASES TEÓRICO-METODOLÓGICAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

Esta seção objetiva apresentar as bases teórico-metodológicas para o desenvolvimento da pesquisa, que está estruturada em 5 subseções encadeadas entre si: 2.1) Abordagem, método e tipo de pesquisa; 2.2) Pesquisa e análise documental; 2.3) *Lócus* e participantes da pesquisa; 2.4) Instrumentos de produção de dados da pesquisa e 2.5) Organização dos dados e categorias de análise.

2.1. Abordagem, tipo e método de pesquisa

Para compreender a historicidade e materialidade do objeto pesquisado, adoto um estudo de base dialética por considerar a sua existência objetiva, material e contraditória que, neste caso, é a FIP, pelo Curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA, nas múltiplas determinações e na concreticidade das questões de forma relacional, pois a “dialética materialista deve ter uma finalidade prática, tornando-se efetivamente um método explicitado capaz de orientar a elaboração do conhecimento e a pesquisa científica” (PRADO JR, 2002, p.1).

Assim, esta pesquisa é caracterizada em uma perspectiva crítica, emancipadora e exige tomada de consciência e participação dos sujeitos no processo formativo docente. Para tanto, apoio-me nos estudos de Bogdan e Biklen (1994), Gamboa (1989, 2002), Triviños (1987), Gil (1991), Severino (2007), Marconi e Lakatos (2003), entre outros, para conduzir o percurso teórico-metodológico nela assegurado.

Para Triviños (1987), o método dialético é regido por leis interdependentes que às sustentam, dentre as quais destacam-se a passagem da quantidade para a qualidade, a interpretação dos contrários (lei da unidade e da luta dos contrários ou ainda lei da contradição) e a mudança dialética (lei da negação da negação).

A lei que define a passagem das mudanças quantitativas às qualitativas aflora do pressuposto em compreender os mecanismos atuantes no processo de desenvolvimento das formações materiais, como e de que maneira se realizam. Desta forma, é necessário entender que “os objetos, as coisas e os fenômenos se distinguem entre si pela sua qualidade, isto é, pelo conjunto de propriedades que os caracterizam” (TRIVINOS, 1987, p. 65) e também pela quantidade, para compreender o grau de desenvolvimento do objeto. Portanto, é o rompimento dos limites das medidas e padrões do objeto, transformando-o em um novo objeto, com nova qualidade e, por sua vez, capaz de produzir mudanças quantitativas em um fluxo de interdependência.

Na presente pesquisa, significa superar as características puramente quantitativas do objeto de estudo, a FIP em exercício, a partir do Curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA e analisá-lo qualitativamente enquanto materialidade, cujo fenômeno desenvolve-se no âmbito da política de FP brasileira, com reflexo nas diferentes realidades socioeducacionais e históricas dos municípios paraenses pesquisados.

A interpretação dos contrários, por sua vez, emerge da compreensão de que toda formação material se origina por meio da interferência de fatores internos, inerentes ao objeto, mas, ao mesmo tempo tem influência dos fatores externos que se constituem opostos, contrários e antagonicos. Contudo, são dependentes uns aos outros, estão em interação permanente e são imprescindíveis para que a transformação dos fenômenos ocorra. Desta forma, a materialidade do objeto de estudo carrega uma concepção formativa oficial, com características próprias, que ao ser confrontada com outras concepções de linha crítica é capaz de transformá-la e anunciar características novas, carregando consigo a contrariedade e o antagonismo.

As novas características encontradas na tese, referentes às concepções de FIP e prática pedagógica avaliada pelos DEs, geraram certa negação de alguns aspectos por encontrar neles contradições, que ao serem analisadas à luz da teoria foram transformados e neles anunciados outras características. Neste sentido, está inserida a lei da negação da negação ao partir do entendimento de que as mudanças processadas pela contradição geram um novo objeto, mas na sua estrutura apresenta elementos positivos e qualidade do objeto transformado, que corroborarão para o desenvolvimento do ser humano, do próprio fenômeno e objeto estudado.

De acordo com as leis explicitadas, significa inquerir sobre os porquês e como é desenvolvida a FP no Curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA, e na participação dos DEs nela inseridos, bem como no confronto entre o que é anunciado e o que é efetivado nesta formação, ao perpassar pelos aspectos mais amplos (sociais, econômicos, políticos e culturais) e particulares (gestionários, pedagógicos, estruturais), e ao estabelecer relações entre os elementos fundantes nos modelos, características e concepções de FIP antes, e no cerne da materialização do Curso, em um movimento complexo, resultante da contradição do fenômeno formativo que proponho investigar e nas novas características a ele incorporados na mencionada formação.

Marconi e Lakatos (2003) acrescentam outra lei na essência das anteriores, salvaguardada na ação recíproca, ao compreenderem os objetos em permanente movimento, sendo inacabados, dispostos a transformações constantes. Para as autoras (2003, p.101), a

interdependência dialética considera que “tanto a natureza quanto a sociedade são compostas de objetos e fenômenos organicamente ligados entre si, dependendo uns dos outros e, ao mesmo tempo, condicionando-se reciprocamente”.

Essa outra lei também encontra-se interligada às questões fundantes desta tese, principalmente quando estabelece a relação entre teoria e prática, pois ao serem analisados os relatos dos DEs, a respeito do trabalho pedagógico, observou-se a reciprocidade entre a prática pedagógica, aqui entendida como *práxis*, desenvolvida em ambiente de trabalho, e os momentos formativos no Curso em análise.

Nos argumentos de Kosik (1976), a dialética é o tratamento da coisa em si, a qual não se manifesta de forma imediata ao homem. Por isso, para chegar a sua compreensão é necessário fazer um *détour* (desvio) entre a representação e o conceito da coisa, duas qualidades da *práxis* humana frente à realidade, com desenvolvimento do pensamento crítico. Portanto, nesta tese não se trata da *práxis* determinista, unilateral e fragmentada do indivíduo, baseada na divisão do trabalho, da sociedade em classes, na hierarquização de uma classe sobre a outra e na ocultação do mundo.

Nessa *práxis*, tanto ao ambiente material quanto à atmosfera espiritual, fixa-se uma aparência superficial da realidade, a ponto de levar os indivíduos a assumirem posturas independentes e naturais, denominadas pelo referido autor como pseudoconcreticidade. Na pseudoconcreticidade, o mundo dos fenômenos externos desenvolve-se na superfície dos processos essenciais. O mundo da manipulação ocorre pela *práxis* fetichizada. O mundo das representações comuns define as projeções dos fenômenos externos na consciência dos homens e, for fim, o mundo dos objetos fixados, não reconhecíveis como resultados da atividade social dos homens (KOSIK, 1976).

Kosik observa ainda ser perceptível na pseudoconcreticidade a existência da essência e do fenômeno em um claro-escuro de verdade e engano, ou seja, “o fenômeno indica a essência e, ao mesmo tempo, a esconde. A essência se manifesta no fenômeno, mas só de modo inadequado, parcial ou apenas sob certos ângulos e aspectos” (KOSIK, 1976, p. 15).

Portanto, é pela elucidação desse entendimento que pretendo compreender a FP em exercício – licenciatura em Pedagogia pelo PARFOR/UEPA –, como uma realidade manifestada entre a unidade do fenômeno com a essência, de forma articulada com outros acontecimentos que a ela remetem e relacionam, como a política oficial do PARFOR e a realidade vivenciada na formação e na prática pedagógica (*práxis*) dos DEs, do Curso de Pedagogia da PARFOR/UEPA. Mas para tanto, além do desvio, é necessário fazer um esforço para compreender a estrutura da coisa e ao mesmo tempo decompor o conhecimento dela

proveniente, em uma relação com o agir humano para mostrar a sua coerência interna como afirma o aludido autor. Ou seja, a análise da FIP em âmbito superior, via Curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA, requer tanto um olhar de fora para dentro como pesquisador, quanto de dentro para fora na condição de DFm que assumo nesse processo.

Para Kosik (1976), significa, portanto, atingir a *práxis* humana em contraposição a *práxis* utilitária cotidiana, pejorativa e criadora do pensamento comum que ideologicamente age todos os dias no ser humano em um mundo de aparência. Contudo, entendo que significa criar condições reais para dissolver a pseudoconcreticidade, em razão da dialeticidade e da materialidade subjacente ao objeto de estudo desta tese.

Para qualificar as discussões em torno da *práxis*, baseio-me também nos estudos de Vázquez (1977), ao descortinar o debate fundante nas conexões entre a consciência comum e a consciência filosófica da *práxis*, para atingir o perfil humano e social, desprendido do praticismo da ação humana, da visão idealista e metafísica de mundo, mas compreendida como interpretativa e transformadora desta ação e visão.

Para o autor só é possível atingir a objetividade e cientificidade da atividade prática da espécie humana, ao superar a consciência mistificada da *práxis* e erigir pensamento e ação em uma rede de relações que ocorrem em um tempo histórico-social e transformador, que implique ao ser humano condições de formular e construir conhecimentos como base no critério de verdade.

Neste sentido, investigar o Curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA exige transitar pelos condicionantes econômicos, sociais, históricos e políticos que dão sustentação às políticas educacionais e de FP do Brasil e no PA. Portanto, significa cotejar tais condicionantes ao interesse do capital, na sua forma mais perversa e desumana, na lógica do consumo e do lucro. Significa também adentrar no PARFOR, no seu fenômeno e essência, na fala dos seus sujeitos, nas observações feitas sobre o objeto e nas bases regulatórias sustentadas nas recomendações oficializadas em documentos dos OI, como as do BM, FMI e OCDE incorporadas nas políticas educacionais nacional, estaduais e locais brasileiras como por exemplo, o aligeiramento, a instrumentalização, e ser ofertada em serviço.

Ao abastecer-me do conjunto de dados, foi necessário confrontá-los com o problema e as questões investigativas, em movimento constante de construção e reconstrução do objeto de estudo – FP em Pedagogia, desenvolvida pelo PARFOR/UEPA -, em uma espécie de raio x da pesquisa com a pretensão de revelar as multidimensões e multifaces nela existente.

Em razão disso, procuro amparo na abordagem qualitativa, e ao sustentar tal opção recorro a Bogdan e Biklen (1994), os quais apontam o ambiente natural, a descrição, o

processo, a indução e a importância atribuída aos dados como características que definem esta abordagem, as quais estão presentes no objeto de pesquisa desta tese.

O ambiente natural ou local de estudo foi o Curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA, de Belém, Marituba e Vigia, por constituir-se em importante fonte de dados na pesquisa, por eu ser o pesquisador e o instrumento principal na condição de DFm. Para tanto, tal fonte configurou-se na frequência ao Campus I de Belém, Campus XII de Vigia e Núcleo de Apoio ao Ensino, Pesquisa e Extensão da UEPA de Marituba (NAEPE), onde foram desenvolvidas as atividades formativas, ministradas entre os anos de 2017-2019 nos períodos dos módulos do Curso e construído os dados empíricos, produzidos mediante conversas (in) formais e observações em sala de aula com os DEs. Parto da premissa de que os investigadores qualitativos “entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48).

Esta pesquisa também caracteriza-se pela descrição dos dados como forma de melhor situar ao leitor o fenômeno em estudo, haja visto “que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 49), pois foi necessário consultar recorrentemente os dados constantes nos documentos oficiais e nas empirias, a fim de debatê-los com as categorias FIP e prática pedagógica identificadas pelos DEs, analisadas à luz do arcabouço teórico de matriz crítica por mim adotado na tese.

Da mesma forma interessei-me não somente pelos resultados e produtos construídos, mas pelo processo de como a pesquisa foi compondo-se. Logo, ao colocar em relevo as atitudes, interações e reações dos DEs, valorizei a profecia da autorrealização escrutinada pelos referidos autores.

No tocante a outra característica presente na pesquisa, analisei os dados de forma indutiva, ao partir da situação particular do Curso de Licenciatura em Pedagogia/PARFOR/UEPA, construindo dados e abstrações a partir das interrelações individuais de cada DEs participante da pesquisa com o objeto de estudo.

A importância atribuída aos dados construídos por meio dos depoimentos dos DEs participantes, decorrentes das respostas dos questionários, entrevistas, observações em sala de aula do Curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA, foi vital na pesquisa por trazer à superfície o sentido das experiências pessoais e de vida deles com o mundo social, educacional e formativo, a partir de cada realidade existencial, temporal e concreta vivida por eles nos aspectos sociais, pessoais e profissionais.

Os dados qualitativos da pesquisa foram complementados com dados quantitativos na medida em que utilizei os questionários aplicados aos/às DEs das turmas pesquisadas em que foi possível construir gráficos, tabelas e quadros ilustrativos dos aspectos relacionados às categorias FIP em exercício e prática pedagógica, da mesma forma que contribuíram aos aspectos qualitativos basilares da pesquisa. A opção por tal escolha justifica-se para fomentar a superação do dualismo técnico e metodológico definidos nos modelos quantitativo e qualitativo de pesquisa, e na premissa de fazer sínteses que contribuirão para ampliar as informações em forma de auxílio para elucidar e dar melhor interpretação e complementariedade aos dados.

Em estudo sobre a questão, Gamboa (2002) afirma ser possível estabelecer uma síntese processual dos modelos quantitativos e qualitativos, de modo a evitar as polarizações que obstaculizam a proposição de outras formas compreendidas como opções de terceiros, as quais são excluídas na tentativa de conciliar esses modelos. Na tentativa de construção de uma terceira via para a pesquisa, o referido autor ressalta que:

Dentre os possíveis enfoques que buscam a síntese dos contrários são frequentemente enunciados os críticos dialéticos que vêm se destacando nas atuais tendências da pesquisa em ciências sociais e que, nos debates sobre os métodos qualitativos e sobre as dicotomias epistemológicas, pertencem ao grupo dos “terceiros excluídos” [...] (GAMBOA, 2002, p. 102).

Com base nesse entendimento defino o *lócus*, os participantes e proponho alguns instrumentos para o desenvolvimento da pesquisa, em que os dados empíricos foram trabalhados de maneira a contemplar a perspectiva crítica e dialética a partir dos sentidos, dissensos, contrassensos contidos nos relatos dos participantes e analisados à luz dos teóricos outrora referenciados.

2.2. Pesquisa e análise documental

A dinâmica de pesquisa da FIP em nível superior, pelo Curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA, requer adentrar no círculo de envolvimento que os DEs estabelecem no e com o Curso de Pedagogia, sobretudo, ao assumirem condições de sujeitos e ao exporem as percepções construídas no período que dele frequentaram.

Entendo serem os procedimentos usados pelo investigador como suporte de grande viabilidade da pesquisa e, por conseguinte, dei ênfase para a pesquisa bibliográfica com leituras dos referenciais teórico-metodológicos “a partir do registro disponível, decorrentes de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses, etc., [...] de

categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores [...] a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos” (SEVERINO, 2007, p. 122).

Para fundamentar a escolha teórica foi necessário reconstituir o histórico dos marcos legais que regulam a FP, tendo como divisor de águas o período pós Lei de Diretrizes e Bases (LDB), nº 9.394/96 até o ano de 2018, mas por vezes, transcendendo-o. Todavia, é importante compreender que mesmo antes da aprovação da referida Lei já havia garantida, na Carta Magna brasileira de 1988, uma seção (seção I) de um capítulo específico sobre educação (capítulo III), precipuamente compreendidos entre os artigos 205 a 216 (BRASIL, 1988). O artigo 206, especificamente, destaca-se por assegurar o princípio da valorização dos profissionais da educação ao versar sobre a necessidade de garantia de planos de cargos e salários, concurso público de provas e títulos garantidos em lei federal, em colaboração no âmbito da União, dos estados, do DF e dos municípios.

Para analisar os documentos oficiais recorri a Evangelista e Shiroma (2015), ao considerarem a conjuntura social mais ampla com foco nas relações definidas entre capital e trabalho, cujo interesse favorece a classe detentora do poder econômico que define as políticas de FP para manutenção de seus privilégios. Aos sujeitos sociais da classe menos favorecida cabem absorverem seu conteúdo de forma mística, alienada e degradante. A análise dos documentos utilizados na tese tomou como ponto de ancoragem o entendimento das autoras, ao traduzi-lo a partir dos “objetivos anunciados ou velados de determinada política, para entender como se articulam ou afrontam o projeto hegemônico burguês como impactam a luta de classes, como colaboram ou dificultam a construção de uma sociabilidade que supere o modo de produção capitalista” (EVANGELISTA; SHIROMA, 2015, p. 2).

A intenção foi superar o estágio da descrição e aparência dos referidos documentos observando os campos de tensão, correlações de forças e de disputa de projetos neles subentendidos, com concepções e objetivos ora distintos, ora convergentes; mas que na sua essência revelam os fatores determinantes e as estruturas sociais injustas em que se sustentam, para consolidação do projeto hegemônico mantenedor do processo de acumulação capitalista e legitimação da ordem burguesa.

Para analisar os documentos da política de FP foi necessário traçar um percurso que partiu do levantamento e seleção, para posteriormente realizar leitura e releitura, análise, debate a partir da objetividade, determinações históricas, posições políticas que eles demarcam a fim de elucidá-los e desvendar o teor ideológico que eles carregam em suas entranhas.

Nos documentos dos OI encontrei as expressões desenvolvimento econômico, reformas, ajustes estruturais, modernização, gerenciamento, crise econômica, competitividade, mercado, combate à pobreza, equidade, eficiência, eficácia, qualidade, educação para todos, melhoria do ensino, avaliação, desempenho escolar, educação ao longo da vida, educação à distância, capacitação em serviço, formação continuada, insumos, flexibilização, atratividade, aprendizagem, descentralização, entre outras. Já nos documentos da política de FP do Brasil deparo-me com as expressões competências, habilidades, descentralização da gestão, objetividade, praticidade, instrumental, mérito, certificação, recrutamento, protagonismo, bônus, professores-tutores, todos pela educação, desenvolvimento da educação, entre outras. Todas essas expressões revelam posições político-ideológicas que ocultam e dissimulam a realidade subscrita no discurso de construção do consenso, na ideia de aceitação do capitalismo humanizado.

Do total de 49 marcos regulatórios brasileiros consultados sobre política de FP, foi necessário situá-los na temporalidade em que eles foram produzidos, refletindo assim concepções, posições políticas e ideológicas que ora complementam-se, ora sofrem discontinuidades e, foram subdivididos em 4 blocos: 15 do governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB)(1995/1998 - 1999/2002); 21 do governo Luiz Inácio Lula da Silva, do PT (2003/2006 - 2007/2010); 6 do governo Dilma Vana Rousseff, do PT (2011/2014 - 2015/31 de agosto de 2016); 5 do governo Michel Temer, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB)(01 de setembro de 2016/2018) e 2 do governo Bolsonaro, à época, do Partido Social Liberal (PSL)(QUADRO I). Seguindo a mesma lógica, foram analisados 19 documentos dos OI, sendo 11 do BM e 8 da OCDE, os quais estão inclusos no Quadro 2.

É contumaz na legislação educacional brasileira uma lei ordinária ser complementada por um conjunto de dispositivos legais que se corporificam em parte integrante das regulações e, no campo da FP tal constatação também se faz presente recorrentemente. Neste sentido, apresento no Quadro 1 algumas regulações, salientando serem umas analisadas nesta tese e outras são registradas apenas para compreensão das engrenagens que elas constituem sem, contudo, entrar nas minúcias de seu conteúdo.

QUADRO 1 - Marcos regulatórios sobre a formação docente Pós LDB – 9394/96 (1996-2019)

Governo Fernando Henrique Cardoso - 1995/1998 - 1999/2002		
Amparo Legal	Assunto	Gestor do setor responsável
Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996.	Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) – previa no parágrafo único do artigo 7º a aplicação de parte dos recursos da parcela de 60% na capacitação de professores leigos, durante os primeiros cinco anos de vigência da lei.	Paulo Renato Souza – Ministro do MEC
Parecer CNE/CP nº 04/97, de 11 de março de 1997.	Proposta de resolução referente ao programa especial de formação de professores para o 1º e 2º graus de ensino - Esquema I. Brasília: DF, 1997b.	Paulo Renato Souza – Ministro do MEC Hésio de Albuquerque Cordeiro – Presidente do CNE
Decreto nº 2.207, de 15 de abril de 1997.	Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas nos arts. 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências.	Paulo Renato Souza – Ministro do MEC
Resolução CNE/CEB nº 02, de 26 de junho de 1997.	Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da educação profissional em nível médio.	Paulo Renato Souza – Ministro do MEC
Decreto nº 2.264, de 24 de junho de 1997.	Regulamenta a lei 9.424 de 24 de dezembro de 1996, no âmbito federal e determina outras providências.	Paulo Renato Souza – Ministro do MEC
Resolução CEB nº 2, de 19 de abril de 1999.	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal.	Paulo Renato Souza – Ministro do MEC Ulysses de Oliveira Panisset - Presidente do CNE
Parecer nº 115, de 10 de agosto de 1999.	Diretrizes Gerais para os Institutos Superiores de Educação (Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação, considerados os Art. 62 e 63 da Lei 9.394/96 e o Art. 9º, § 2, alíneas “c” e “h” da Lei 4.024/61, com a redação dada pela Lei 9.131/95).	Paulo Renato Souza – Ministro do MEC Éfrem de Aguiar Maranhão – Presidente do CNE
Resolução do CNE/CP nº 1, de 30 de setembro de 1999.	Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação, considerados os Art. 62 e 63 da Lei 9.394/96 e o Art. 9º, § 2º, alíneas "c" e "h" da Lei 4.024/61, com a redação dada pela Lei 9.131/95.	Paulo Renato Souza – Ministro do MEC Éfrem de Aguiar Maranhão-Presidente do CNE
Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999.	Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências.	Paulo Renato Souza – Ministro do MEC

Governo Fernando Henrique Cardoso - 1995/1998 - 1999/2002		
Amparo Legal	Assunto	Gestor do setor responsável
Parecer CNE/CP nº 9/2001, aprovado em 8 de maio de 2001.	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.	Paulo Renato Souza – Ministro do MEC Ulysses de Oliveira Panisset – Presidente do CNE
Parecer CNE/CP nº 21, de 6 de agosto de 2001.	Duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.	Paulo Renato Souza – Ministro do MEC Ulysses de Oliveira Panisset – Presidente do CNE
Lei nº. 10.172 de 09 de janeiro de 2001.	Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília.	Paulo Renato Souza – Ministro do MEC
Parecer CNE/CP nº 28, de 2 de outubro de 2001.	Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.	Paulo Renato Souza – Ministro do MEC Ulysses de Oliveira Panisset – Presidente do CNE
Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002.	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.	Paulo Renato Souza – Ministro do MEC Ulysses de Oliveira Panisset – Presidente do CNE
Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002.	Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.	Paulo Renato Souza – Ministro do MEC Ulysses de Oliveira Panisset – Presidente do CNE
Governo Luiz Inácio Lula da Silva – 2003/2006 – 2007/2010		
Amparo Legal	Assunto	Gestor do setor responsável
Parecer CNE/CEB nº 3, de 11 de março de 2003.	Consulta tendo em vista a situação formativa dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental e da educação infantil.	Cristovam Buarque – Ministro do MEC Carlos Roberto Jamil Cury – Presidente do CNE
Portaria nº 1.403, de 09 de junho de 2003.	Institui o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores.	Cristovam Buarque – Ministro do MEC
Resolução CNE/CEB 01, de 20 de agosto de 2003.	Dispõe sobre os direitos dos profissionais da educação com formação de nível médio, na modalidade Normal, em relação à prerrogativa do exercício da docência, em vista do disposto na lei 9.394/96, e dá outras providências.	Cristovam Buarque Francisco Aparecido Cordão – Presidente do CNE
Parecer CNE/CP nº 5/2005, aprovado em 13 de dezembro de 2005.	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.	Fernando Haddad – Ministro do MEC Roberto Cláudio Frota Bezerra – Presidente do CNE

Governo Luiz Inácio Lula da Silva – 2003/2006 – 2007/2010		
Amparo Legal	Assunto	Gestor do setor responsável
Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005.	Regulamenta o art. 80 da Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.	Fernando Haddad – Ministro do MEC
Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006.	Autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica.	Fernando Haddad – Ministro do MEC
Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006.	Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.	Fernando Haddad – Ministro do MEC
Parecer CNE/CP nº 3/2006, de 21 de fevereiro de 2006.	Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília, 2006f.	Fernando Haddad – Ministro do MEC Roberto Cláudio Frota Bezerra – Presidente do CNE
Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006.	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.	Fernando Haddad – Ministro do MEC Edson de Oliveira Nunes - Presidente do CNE
Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006.	Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB.	Fernando Haddad – Ministro do MEC
Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007.	Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.	Fernando Haddad – Ministro do MEC
Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.	Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB).	Tarso Genro – Ministro da Justiça Guido Mantega - Ministro da Fazenda Fernando Haddad – Ministro do MEC José Antonio Dias Toffoli – Advogado Geral da União
Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007.	Revoga o decreto nº 2.264, de 24 de junho de 1997 e dispõe sobre o FUNDEB.	Guido Mantega - Ministro da Fazenda Fernando Haddad – Ministro do MEC

Governo Luiz Inácio Lula da Silva – 2003/2006 – 2007/2010		
Amparo Legal	Assunto	Gestor do setor responsável
Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007.	Modifica as competências e a estrutura organizacional da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nºs 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica.	Paulo Bernardo Silva – Ministro do Planejamento José Henrique Paim Fernandes – Secretário Executivo do MEC
Parecer CNE/CP nº 9, de 5 de dezembro de 2007.	Reorganização da carga horária mínima dos cursos de Formação de Professores, em nível superior, para a Educação Básica e Educação Profissional no nível da Educação Básica.	Fernando Haddad – Ministro do MEC Edson de Oliveira Nunes - Presidente do CNE
Parecer CNE/CP nº 8, de 2 de dezembro de 2008.	Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública a ser coordenado pelo MEC em regime de colaboração com os sistemas de ensino e realizado por instituições públicas de Educação Superior.	Fernando Haddad – Ministro do MEC Brandão Alvarenga Craveiro – Presidente do CNE
Resolução CNE/CP nº 1, de 11 de fevereiro de 2009.	Estabelece Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública a ser coordenado pelo MEC em regime de colaboração com os sistemas de ensino e realizado por instituições públicas de Educação Superior.	Fernando Haddad – Ministro do MEC Clélia Brandão Alvarenga Craveiro – Presidente do CNE
Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009.	Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada.	Fernando Haddad – Ministro do MEC
Portaria Normativa nº 09, de 30 de junho de 2009.	Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) no âmbito do Ministério da Educação.	Fernando Haddad – Ministro do MEC
Portaria nº 883, de 16 de setembro de 2009.	Estabelece as diretrizes nacionais para o funcionamento dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, criados pelo Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009.	Fernando Haddad – Ministro do MEC
Decreto nº 7.219, de 24 de julho de 2010.	Dispõe sobre Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, e introduz alterações no Decreto 6.755/2009 e permite a participação das IES privadas sem fins lucrativos no PARFOR.	Fernando Haddad – Ministro do MEC

Governo Dilma Vana Rousseff – 2011/2014 – 2015/ 31 de agosto de 2016		
Amparo Legal	Assunto	Gestor do setor responsável
Portaria nº 1.087, de 10 de agosto de 2011.	Institui o Comitê Gestor da Política Nacional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Básica e define suas diretrizes gerais.	Fernando Haddad – Ministro do MEC
Resolução CNE/CP nº 3, de 7 de dezembro de 2012.	Altera a redação do art. 1º da Resolução CNE/CP nº 1, de 11 de fevereiro de 2009, que estabelece Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública a ser coordenado pelo MEC.	Fernando Haddad – Ministro do MEC José Fernandes de Lima - Presidente do CNE
Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.	Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.	Aloizio Mercadante – Ministro do MEC
Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015.	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.	Renato Janine Ribeiro – Ministro do MEC Gilberto Gonçalves Garcia - Presidente do CNE
Resolução CNE/CP nº 2, de 01 de junho de 2015.	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.	Renato Janine Ribeiro – Ministro do MEC Gilberto Gonçalves Garcia - Presidente do CNE
Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016.	Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica.	Aloizio Mercadante – Ministro do MEC Gilberto Gonçalves Garcia - Presidente do CNE
Governo Michel Temer – 01 de setembro de 2016/2018		
Amparo Legal	Assunto	Gestor do setor responsável
Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.	Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.	José Mendonça Bezerra Filho – Ministro do MEC

Governo Michel Miguel Elias Temer Lulia – 01 de setembro de 2016/2018		
Amparo Legal	Assunto	Gestor do setor responsável
Portaria nº 82, de 17 de abril de 2017.	Aprova o Regulamento do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR).	José Mendonça Bezerra Filho – Ministro do MEC Abílio Baeta Neves - Presidente da CAPES
Portaria nº 159, de 15 de agosto de 2017.	Altera a Portaria 82, de 17 de abril de 2017.	José Mendonça Bezerra Filho – Ministro do MEC Abílio Baeta Neves - Presidente da CAPES
Parecer CNE/CP nº 10/2017, de 10 de maio de 2017.	Proposta de alteração do Art. 22, da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.	José Mendonça Bezerra Filho – Ministro do MEC Eduardo Deschamps – Presidente do CNE
Resolução nº 1, de 9 de agosto de 2017.	Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.	José Mendonça Bezerra Filho – Ministro do MEC Eduardo Deschamps – Presidente do CNE
Governo Jair Messias Bolsonaro – 01 de janeiro de 2019 até a atualidade		
Amparo Legal	Assunto	Gestor do setor responsável
Resolução CNE/CP nº 1, de 2 de julho de 2019.	Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.	Abraham Bragança de Vasconcellos Weintraub – Ministro do MEC Luiz Roberto Liza Curi – Presidente do CNE
Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)	Abraham Bragança de Vasconcellos Weintraub – Ministro do MEC Luiz Roberto Liza Curi – Presidente do CNE

Fonte: Elaborado pelo próprio autor com base na legislação sobre FP 1996-2018 (2020).

Esses marcos regulatórios, em suas especificidades, orientam a oferta, desenvolvimento e avaliação da FP, os quais edificam um dado projeto formativo, tendo em vista o atendimento do perfil profissional desejado. Destaco que esse marco regulatório, situado ao longo da tese, dá visibilidade à FP e à valorização do magistério, o que vem afetando o professorado (salário, condições de trabalho, carreira docente, formação e indução profissional).

Também, esmerei-me nos documentos oficiais da UEPA/PARFOR/PA e do Curso de Pedagogia como planos, projetos, relatórios, informativos e atas do PARFOR e Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente do Estado do PA (2009 a 2019), Plano de Desenvolvimento Institucional UEPA (2017), PPC de Pedagogia (2006, 2018), Dados estatísticos do DCA e da Coordenação do Curso de Pedagogia/UEPA.

Na mesma linha de entendimento, ampliei a análise dos documentos oficiais em nível nacional, estadual e local: Conferência Nacional de Educação (CONAE) 2014 e Conferência Estadual de Educação do PA (CONEE) 2013, PNE (2014), PEE do PA (2015), além das leis orientadoras da FP do PARFOR, a saber: resoluções, pareceres, decretos, portarias, manuais operativos, entre outros. Posto que a pesquisa documental “pode se constituir em uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.38).

Esse estudo bibliográfico na condição crítica assumida, valeu-se das notas, boletins, manifestos, relatório das entidades em defesa dos professores e do magistério, mais precisamente os emitidos pela ANFOPE, ANPED, ANPAE, FORUMDIR e Fórum Nacional de Coordenadores Institucionais do PARFOR (FORPARFOR).

Para a sustentação teórica desta tese, construo também uma base de dados me apoiando nas dissertações e teses disponibilizadas na Plataforma Sucupira da CAPES dos últimos 10 anos acerca de PARFOR no território amazônico, sendo que de um total de 173 rastreadas na Plataforma, utilizo 4 dissertações e 2 teses que envolvem o objeto de estudo. Contudo, outras teses e dissertações complementam minhas análises.

Da mesma forma, servi-me da base de dados da plataforma *Scielo* com artigos nela depositados que abordam a temática FP contidas nos periódicos acadêmicos de acesso aberto, em revistas e cadernos originários do Brasil e outros produzidos no exterior. Esses procedimentos possibilitaram-me ampliar e compor o conjunto de documentos subsidiários da tese que ora apresento no Quadro 2:

QUADRO 2 - Marco teórico subsidiário da tese

Fonte	Título	Autores/ano
Cadernos de Pesquisa	Reconhecimento Social e as políticas de carreira docente.	Gatti (2012)
	Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia: trajetória longa e inconclusa.	Scheibe (2007)
Cadernos IHUideias	Esquecer o neoliberalismo: aceleracionismo como terceiro espírito do capitalismo.	Neto (2016)
Economia Contemporânea	Ascensão e crise do governo Dilma Rousseff e o golpe de 2016: poder estrutural, contradição e ideologia.	Bastos (2017)
EccoS - Revista Científica	A formação de professores e o Banco Mundial.	Pansardi (2011)
Educação e Pesquisa	Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro.	Altmann (2002)
	Políticas Públicas na Educação: os impactos do PARFOR no Estado do Pará a partir da UFPA.	Brito (2014)
	Professor: protagonista e obstáculo da reforma.	Evangelista, e Shiroma (2007)
Educação & Realidade	O Banco Mundial e as Políticas Educacionais Brasileiras.	Júnior e Maués (2014)
Educação & Sociedade	A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: As políticas educacionais e o movimento dos educadores.	Freitas (1999)
	Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação.	Freitas (2002)
	Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização.	Freitas (2003)
	Formação de professores na cultura do desempenho. Educ. Soc. Campinas, vol. 25, nº 89, p. 1145-1157, Set./Dez. 2004.	Santos (2004)
	Nova Política de Formação de Professores: a prioridade postergada.	Freitas (2007)
	Agenda de pesquisa e opções teórico-metodológicas nas investigações sobre trabalho docente.	Mancebo (2007)
	O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255, out. 2007.	Savianni (2007)
	Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental.	Brzezinski (2008)
	Os projetos financiados pelo Banco Mundial para o ensino fundamental no Brasil.	Figueiredo (2009)
	Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação.	Aguiar <i>et al.</i> (2006)

Fonte	Título	Autores/ano
Educar	Os institutos superiores de educação ontem e hoje. Educar, Curitiba, Editora.	Bazzo (2004)
Educação em Foco	Formação de professores no Brasil: políticas para a modalidade a distância. Revista Educação em Foco. Ano 16 - n. 22 - dezembro 2013 - p. 13-43, 2013.	Sardelich (2013)
Educação Temática Digital	O Banco Mundial e as políticas de formação docente no Brasil.	Casagrande, Pereira, Sagrillo (2014)
Educação: teoria e prática	Perspectivas do Banco Mundial para a formação de professores no Brasil: análise crítica. Educação: teoria e prática, Rio Claro, vol. 24, nº 47, p. 176-194, set-dez. 2014.	Santos e Limonta (2014)
Ensaio	A política da OCDE para a Educação e a formação.	Maués (2011)
	Implicações do Plano de Desenvolvimento da Educação para a formação de professores: avaliação políticas públicas Educacionais.	Masson (2012)
Retratos da Escola	Federalismo e formação profissional: Por um sistema unitário e plural.	Freitas (2012)
	De volta para o futuro...retrocessos na atual política de formação docente	Bazzo e Sheibe (2019)
Rev. educ. PUC-Campinas	A formação docente no Pará: os caminhos do Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente do Pará e seus desafios.	Cunha; Silva, Brito (2017)
Revista Brasileira de Política e Administração da Educação	Formação de professores para a educação Básica e o Curso de Pedagogia: a tensão entre instituído e instituinte.	Brzezinski (2007)
Revista da Educação Profissional	Competência como Práxis: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação de trabalhadores. Boletim Técnico do SENAC.	Kuenzer (2003)
Revista Eletrônica Pesquiseduca	Repercussões do FUNDEF/FUNDEB na Formação dos professores da Rede Estadual de Ensino do Pará.	Carvalho (2013)
Série-Estudos	As políticas de formação de professores: a universitarização e a prática.	Maués (2003)
Dissertações	ISEP: intenções, realidades e possibilidades para a formação do professor para a Escola Básica (Unicamp/SP/Brasil).	Nunes (1995)
	Experiências formativas do PROSEI: diversos olhares da formação continuada de professoras de ciclos iniciais do ensino fundamental e possíveis interferências na prática pedagógica (UEPA/Brasil).	Rodrigues (2007)
	A Formação de Professores de Educação Física no PARFOR: implicações na Organização do Trabalho Pedagógico (UEPA/Pará/Brasil).	Bastos (2013)

Fonte	Título	Autores/ano
Dissertações	Possibilidades e limites no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará: a visão de egressos do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (UFPA/Brasil).	Santos (2015)
	Formação docente no PARFOR na visão de alunos-professores e implicações em suas práticas pedagógicas (UEPA/206).	Oliveira (2016)
	A formação em serviço no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará: implicações na prática pedagógica do professor-aluno/egresso do PARFOR (UFPA/Brasil).	Freires (2017)
Teses	Sentidos da Formação Contínua: o mundo do trabalho e a formação de professores no Brasil (Unicamp/SP/Brasil).	Nunes (2000)
	Autoformação, história de vida e construções de identidade do/da educador/a (PUC-SP, Brasil).	Monteiro (2002)
	Formação continuada de professores no Projeto Escola Cabana: contradições e contrariedades de um processo centrado na escola (UFMG/Minas Gerais).	Bertolo (2004)
	Tendências e dilemas nas políticas públicas de formação de professores para as séries iniciais – o caso do Pará (UFMG/Brasil).	Camargo (2004)
	Memórias e experiências do fazer-se professor. 538 f. Tese (UNICAMP/SP)	Paim (2005)
	Políticas de formação de professores: as influências do neopragmatismo da agenda pós-moderna (UFSC/Brasil).	Masson (2009)
	A Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a política de formação docente no Brasil. (UFPA/Brasil).	Ferreira (2011)
	A política de valorização docente na rede pública de ensino do estado do Pará (2007-2016): o caso Parfor (UFPA/Brasil).	Souza (2017)
UNESCO/Brasília	Professores do Brasil: impasses e desafios.	Gatti e Barreto (2009)
UNESCO/Brasília	Políticas docentes no Brasil: um estado da arte.	Gatti, Barreto, André (2011)
Fundação Victor Civita	Atratividade da carreira docente no Brasil. Relatório Final.	Gatti (2009)
INEP	Censo Escolar da Educação Superior 2009. Brasília, DF: Ministério da Educação/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2009.	2009
	Censo da Educação Superior de 2012.	2013 ^a

Fonte	Título	Autores/ano
INEP	Resultados e metas 2005-2017.	2017
	Avaliação Nacional da Alfabetização.	2016
MEC	Referenciais Curriculares para a Formação de Professores.	1999
	Resultados do Saeb 2003 Brasil.	2004
	Guia Geral do Programa de Gestão de Aprendizagem Escolar (GESTAR).	2007
	Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007.	2009
	A construção do sistema nacional de formação e valorização dos educadores: unitário, organicamente articulado e plural.	Freitas (2013)
	A construção do sistema nacional de formação e valorização dos educadores: unitário, organicamente articulado e plural.	Freitas (2013)
	Censo da Educação Superior. Notas estatísticas 2017. Diretoria de Estatísticas Educacionais (DEED).	2017
Estadual	Escola Cabana: construindo uma educação democrática e popular.	Belém (1999)
	Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia. Belém-Pará. Versão, maio, 2006.	Pará (2006)
	Plano Decenal de Educação para todos (1993-2003). Estado do Pará, 1994.	Pará (1994a)
	Plano Decenal de Formação docente do Estado do Pará. Protocolo SEDUC/IES. Belém, Pará. 2009.	Pará (2009)
	Plano de Formação continuada de educadores do Estado do Pará. Protocolo SEDUC/IES. Belém, Pará. 2011.	Pará (2011a)
	Relatório da Avaliação do Plano Nacional de Formação Docente – PARFOR/PARÁ. Belém, 2013.	Pará (2013)
	Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). 2017-2027. Belém-Pará: UEPA, 2017.	Pará (2017)
	Projeto Pedagógico de Curso (PPC). Licenciatura em Pedagogia - PARFOR, Universidade do Estado do Pará. Junho, 2018.	Pará (2018)
UNESCO	Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Os quatro pilares da educação.	Delors (2012)
CAPES	Relatório de Gestão PARFOR. Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB. Brasília, 2009-2012. 2012b.	PARFOR (2012)

Fonte	Título	Autores/ano
CAPES	Relatório de Gestão PARFOR. Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica.	PARFOR (2013)
Banco Mundial	<i>A multilevel model of school effectiveness in a developing country. Washington, D.C.</i>	Lockheed e Verspoor (1969)
	<i>Education in Sub-Saharan Africa: policies for adjustment, revitalization, and expansion. A World Bank Policy Study.</i>	1988
	<i>Educação primária. Documento de política do Banco Mundial, Washington D.C.</i>	1992
	<i>Cooperation between the World Bank and NGOs: 1993 Progress Report. Washington.</i>	1994
	<i>Priorities and strategies for education: a World Bank sector review. Washington.</i>	1995
	Atingindo uma Educação de Nível Mundial no Brasil: próximos passos – sumário executivo.	2010
	Relatório nº 63731-BR. BIRD e Corporação Financeira Internacional. Estratégias de parceria de país para a República Federativa do Brasil. Exercícios fiscais para 2012-2015.	2011
	Atingindo uma Educação de Nível Mundial no Brasil: próximos passos. Tradução de Amanda Monte. Publicações Banco Mundial.	Bruns, Evans, Luque (2011)
	Brasil: aspectos gerais. Washington, D.C: Banco Mundial.	2013
	Professores Excelentes: Como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe.	Bruns e Luque (2014)
	Um ajuste justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil. Vol. I, síntese. Novembro, 2017.	2017
OCDE	<i>Organisation For Economic Cooperation And Development. Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers. Background report for the USA.</i>	2004 ^a
	<i>La qualité du personnel enseignant.</i>	2004
	Professores são importantes. Atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes. São Paulo: Coedição Moderna.	2006
	<i>Le capital Humain: comment Le savoir détermine notre vie. Paris (FR).</i>	2007 ^a
	<i>Politiques d'éducation et de formation. Paris (FR).</i>	2007 ^b
	<i>Comprendre l'Impact Social de l'Éducation.</i>	2007 ^c
	<i>Education at a Glance 2009. OECD Indicators. Paris (FR).</i>	2009 ^a
	<i>L'éducation aujourd'hui: La Perspective de L'OCDE. Paris (FR).</i>	2009 ^b

Fonte	Título	Autores/ano
ANPED/Belo Horizonte, 1998	A formação dos profissionais da educação: propostas de diretrizes curriculares nacionais.	Kuenzer (1998)
IX ANPED Sul, Seminário de Pesquisa em Educ. da Região Sul, 2012.	A atuação do Fórum Permanente de Apoio à Formação Docente no Estado do Paraná.	Darcoleta e Masson (2012)
XI Congresso Nacional de Educação /EDUCERE, PUC/Paraná, Curitiba de 23 de 26/9/2013.	Políticas de valorização docente: uma análise do Plano de Desenvolvimento da Educação e das Metas propostas para o Novo Plano Nacional de Educação. XI Congresso Nacional de Educação.	Diogo, Sobzinski, Masson (2013)
36ª Reunião Nacional da ANPED, de 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-Goiás.	O professor como intelectual estratégico na disseminação da nova pedagogia da hegemonia.	Neves (2013)
VII Encontro de Pesquisa em Educação. 21 a 25 de setembro de 2013	Políticas e programas de formação inicial de professores na primeira década dos anos 2000, Universidade de Uberaba, 2013, Anais do evento.	Rodrigues e Mendes (2000)
Web Sites		
https://www.worldbank.org/en/who-we-are		Banco Mundial
http://www.oecd.org/latin-america/		OCDE
https://www.oecd.org/		
http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor		PARFOR
http://www.anped.org.br/		ANPED
http://www.anfope.org.br/		ANFOPE
http://proformacao.proinfo.mec.gov.br		Proformação
http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/72571-piso-salarial-do-magisterio-sobe-4-17-a-partir-de-janeiro-valor-sera-de-r-2-557-74		Carreira docente
http://inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/inep-cria-prova-nacional-para-ingresso-na-carreira-de-docentes/21206		
http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2009/resumo_tecnico2009.pdf		Censo Educacional
http://portal.inep.gov.br		
https://formacaoprofessor.com/		Blog da Helena Freitas

Fonte: Elaborado pelo próprio autor (2020).

O conjunto dos marcos regulatórios e dos documentos dos OI que compõem esta tese serviram para construir o *corpus* documental, e foram complementados por uma base empírica e aporte teórico para compreender a realidade histórica do objeto de estudo em sua totalidade (EVANGELISTA; SHIROMA, 2015), alicerçar as discussões e debates que realizo sobre o campo da FIP em exercício e os reflexos na prática pedagógica, tanto no âmbito

internacional e do Brasil, quanto nas realidades do estado do PA, dos municípios pesquisados (Belém, Marituba e Vigia), da IES/UEPA envolvida, até o desfecho no Curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA frequentados pelos DEs.

2.3. Caracterização do *Lócus* e Participantes da pesquisa

Assim sendo, a presente tese intitulada: “Formação Inicial de professores em exercício nas redes públicas de ensino: o Curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA de Belém, Marituba e Vigia”, teve como objeto de pesquisa o Curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA, em funcionamento na RMB, em turmas de Belém/CCSE/Campus I, NAEPE, em Marituba e Vigia (Campus XVII), escolhidos em razão do pesquisador ser DFm das referidas turmas. Também foram os *Loci* onde os dados empíricos foram construídos junto aos DEs.

Neste sentido, antes, foi necessário selecionar um percentual significativo de turmas (10% das turmas concluintes) para que a pesquisa apresentada fosse viável e exequível. O Quadro 3 ilustra o total de 6 turmas de Pedagogia/PARFOR/UEPA ingressantes nos anos de 2014 e 2016 nos municípios de Belém, Marituba e Vigia, das quais pesquiso apenas 3, sendo 1 por município.

QUADRO 3 - Quantidade de turmas e Docentes estudantes ingressantes em 2014 e 2016 nos municípios de Belém, Marituba e Vigia – Curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA

Municípios	Quantidade de (Sub) turmas		Quantidade de Docentes estudantes
	Existentes	Pesquisadas	
Belém (2014)	01	01	27
Marituba A (2016)	03	01	30
Marituba B (2016)		--	30
Marituba C (2016)		--	31
Vigia A (2014)	02	01	29
Vigia B (2014)		--	35
Total	06	03	182

Fonte: DCA/PARFOR/UEPA (2020)

A condição de ter sido DFm no Curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA por 8 anos, e já ter efetivado de 1 a 4 módulos nos mencionados municípios, constituiu-se em critério de escolha para eleger 3 turmas com média de 30 DEs cada, das quais foram selecionadas as seguintes subturmas: da capital Belém, A do município de Marituba e a A do município de Vigia, sendo os referidos DEs participantes desta pesquisa.

Após traçar os perfis socioeconômico e acadêmico, por meio de aplicação de um questionário (APÊNDICE A) com 62 questões mistas, aplicados a 69 DEs, selecionei 12 desses DEs em percurso formativo pelo PARFOR, sendo 4 em início de carreira, 4 em meio

de carreira, e 4 no final de carreira, em que verbalizaram aspectos relacionados a trajetória de vida pessoal e profissional colaborando com a pesquisa por meio de entrevistas semiestruturadas (APÊNDICE F), as quais permitiram produzir dados relevantes, que confrontados com o marco regulatório e teórico utilizado, contribuíram para o desvelamento de questões inerentes à pesquisa.

Para traçar o perfil socioeconômico e acadêmico, dos 69 questionários respondidos pelos DEs das turmas dos municípios supracitados, 19 foram preenchidos na subturma A de Pedagogia/Belém, no dia 18 de dezembro de 2017; 28 na subturma A Pedagogia/Vigia, no dia 24 de janeiro de 2018, e 22 no dia 17 de julho de 2019, na subturma A de Marituba durante os módulos de desenvolvimento das atividades docentes do Curso. Registro que do total de 27 DEs matriculados na turma de Belém, atingi 70,37% correspondente aos 19 DEs respondentes. Na ocasião eles estavam em momento de orientação de TCC em subgrupos de professores, muitos não se encontravam em sala e outros deixaram de devolver os questionários. Com relação à turma de Marituba, de um total de 24, foram respondidos 22 questionários pelos DEs, com a taxa equivalente a 91,67% do total de matriculados/as. Já na turma de Vigia, obtive como retorno quase 100% de questionários respondidos, com exceção de 1 DE que deixou de responder por não estar presente em sala de aula, conforme detalhado no Quadro 4.

QUADRO 4 - Quantidade de questionários, perfil Socioeconômico e acadêmico respondidos e entrevistas concedidas pelos docentes estudantes das turmas de Belém, Marituba e Vigia – Curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA

Municípios	(Sub) turmas	Docentes estudantes matriculados	Questionários respondidos	Docentes estudantes entrevistados
Belém (2014)	01	27	19	04
Marituba A (2016)	01	24	22	04
Vigia A (2016)	01	29	28	04
Total	10	80	69	12

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados DCA/PARFOR/UEPA (2020)

O Quadro 4 sinaliza a escolha das turmas, questionários respondidos e a seleção das 12 entrevistas realizadas com os DEs das turmas de Belém, Marituba e Vigia entre os anos de 2018 a 2020, as quais compõem os dados empíricos desta tese. Carece registrar as dificuldades encontradas com 2 DEs de Belém para concederem as entrevistas, pois muitos já eram egressos e mesmo com contatos feitos desde 2018 via *email* e telefone, só foi possível concluí-las em fevereiro de 2020.

Dessa forma, os critérios de escolhas dos participantes para a realização da pesquisa são justificados pela razão de considerar o grande universo de municípios, onde o Curso de

Pedagogia/PARFOR é desenvolvido pela UEPA, e o contingente de DEs em formação. Além do mais, tais critérios incluíram ainda DEs que estivessem em pleno exercício da docência na EB e efetivados na carreira, em particular aos que atuam na EI e anos iniciais do EF, nos sistemas municipal e/ou estadual de ensino dos municípios em evidência e que estivessem frequentando entre o 7º e 8º semestre do Curso.

Neste estudo, os participantes, ao assinarem os TCLE (APÊNDICE H), solicitaram que seus nomes verdadeiros não fossem revelados, e por essa razão serão chamados por nomes fictícios com o objetivo de manter suas identidades no anonimato, garantir fidedignidade e a veracidade das respostas às questões inqueridas sobre a formação pelo Curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA. Os DEs entrevistados da subturma de Vigia foram 3 do sexo feminino e 1 do sexo masculino, aqui intitulados *Resistência* (sexo masculino), *Esperança*, *Confiança* e *Superação* (sexo feminino). Em Belém, os DEs do sexo feminino são identificados com os nomes de *Mudança*, *Motivação*, *Consciência* e *Inclusão*. Da mesma forma, em Marituba, os DEs entrevistados são do sexo feminino e receberam os nomes de *Perseverança*, *Serenidade*, *Determinação* e *Reflexão*.

As entrevistas com os 4 DEs do município de Vigia foram realizadas em sala de aula, reservada mediante autorização da APd do Curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA, do Campus XVII da UEPA, no período em que me encontrava em atividades docentes nos módulos do Curso. Desta forma, desenvolveu-se, no dia 16 de novembro de 2018, entre 17 e 19 horas, com os DEs *Resistência*, com duração de 16 minutos; *Esperança*, com o tempo de 20 minutos e *Confiança*, com 25 minutos. No dia 15 de dezembro de 2018, a DE *Superação* concedeu a última entrevista da turma, entre 9 e 11 horas com o tempo de 22 minutos.

Na turma de Belém, a entrevista com a DE *Mudança* foi concedida no dia 29 de janeiro de 2019, em Sala cedida pela Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa Pedagogia em Movimento (GEPPEM) da UEPA, entre 10 e 12 horas, com duração de 30 minutos. Por solicitação da docente *Motivação*, a entrevista foi concedida em sua residência no dia 01 de fevereiro de 2019, com duração de 21 minutos. Já as entrevistas com *Consciência* e *Inclusão* foram gravadas em áudio e remetidas ao pesquisador nos dias 21 de janeiro e 10 de fevereiro do corrente ano, com a duração de 13 e 15 minutos respectivamente, totalizando assim 4 entrevistas neste Núcleo.

Já em Marituba, a entrevista com as DEs *Perseverança* e *Determinação* foi realizada em uma sala do polo de Marituba, sendo que a primeira aconteceu no dia 13 de novembro de 2019, entre 13 e 14 horas, com duração de 24 minutos, e a segunda, em 11 de janeiro de 2020, com duração 27 minutos. As DEs *Serenidade* e *Reflexão* concederam as entrevistas em locais

solicitados por elas. *Serenidade* a concedeu em seu local de trabalho, escola pública da REE, localizada no município de Belém, no dia 14 de janeiro de 2020, entre 15 e 16 horas e com duração de 23 minutos. A entrevista com a DE *Reflexão* foi gravada em áudio, e remetida no dia 04 de fevereiro de 2020, com duração de 11 minutos, perfazendo 4 entrevistas neste Núcleo. O mapeamento das entrevistas é apresentado no Quadro 5.

QUADRO 5 – Entrevistas realizadas com os Docentes estudantes das turmas de Belém, Marituba e Vigia – Curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA

Municípios /ano	(Sub) turmas	DEs entrevistados	Codínomes	Tempo de mag.	Dia da entrevista	Tempo de entrevista em minutos
Belém (2014)	A	04	<i>Mudança</i>	17	29/01/2019	30
			<i>Motivação</i>	32	01/02/2019	21
			<i>Consciência</i>	21	21/01/2020	13
			<i>Inclusão</i>	6	10/02/2020	15
Marituba (2015)	A	04	<i>Perseverança</i>	15	13/11/2019	24
			<i>Serenidade</i>	25	14/01/2020	23
			<i>Determinação</i>	30	11/01/2020	27
			<i>Reflexão</i>	7	04/02/2020	11
Vigia (2015)	A	04	<i>Resistência</i>	19	16/11/2018	16
			<i>Esperança</i>	7	16/11/2018	20
			<i>Confiança</i>	6	16/11/2018	25
			<i>Superação</i>	25	15/12/2018	22
Total	03	12	--	--	--	*247

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados empíricos da pesquisa (2020)

*Correspondente ao total de 4h12m.

No Quadro 6 apresento a caracterização dos DEs entrevistados das turmas do Curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA, dos municípios de Belém, Marituba e Vigia, o qual revela diferentes percursos pessoais, formativos e profissionais.

QUADRO 6 – Caracterização dos docentes estudantes entrevistados dos municípios de Belém, Marituba e Vigia – Curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA

<i>DE Mudança – Belém (atua em Benevides)</i>
<p>Sexo feminino, recebeu esse codinome por afirmar em seus relatos que o Curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA, realizado no município de Belém contribuiu para a mudança da sua prática docente, ao associar as teorias estudadas à realidade de sala de aula, assim como, os conhecimentos técnico-pedagógicos adquiridos durante os módulos formativos lhes deram respaldo para participação mais efetiva na solução dos problemas da realidade escolar onde atua como professora. Ela é natural de Belém, residente e domiciliada no distrito administrativo de Mosqueiro, RMB. Possui 40 anos de idade, é professora em efetivo exercício da docência na RME de Benevides há 17 anos e ingressou por meio de concurso público no ano de 2010, na mesma rede de ensino, mas já atuava desde 2004. Exerce o magistério em uma escola da zona urbana do município em tela, em 2 turmas de, em média, 30 alunos pertencentes ao 4º ano do EF, e seus vencimentos estão aproximados aos valores correspondentes a 4 salários mínimos, por uma Jornada de Trabalho (JT) de 40 Horas Semanais (HS). <i>Mudança</i> possui formação pelo curso de magistério/nível médio/modalidade Normal certificada no ano de 2004, e não possui outra graduação. O que lhe motivou a cursar Pedagogia/PARFOR/UEPA foi o incentivo familiar, o fato de já atuar como professora, a busca por qualificação profissional para melhor alocar-se no mundo do trabalho, bem como a necessidade de possuir nível superior para adquirir ascensão profissional no local onde trabalha e melhorar a remuneração no magistério. Por outro aspecto, para planejar e realizar estudo, <i>Mudança</i> não dispõe de Hora Pedagógica (HP) ou qualquer processo de formação em serviço, a não ser a Jornada Pedagógica (JP) realizada pelas escolas no início de cada período letivo.</p>
<i>Motivação – Belém (atua em Marituba)</i>
<p>Sexo feminino, possui 51 anos de idade, é natural de Belém, mora na RMB, no município de Marituba, é efetivada no cargo de professora por meio de concurso público há 32 anos e exerce o magistério na SEMED/RME de Marituba. Ela foi intitulada com esse codinome porque revelou em seus relatos, que a formação recebida no Curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA mudou a forma do trabalho docente, pois ficou mais motivada em ensinar os alunos, cada um em ritmo próprio de aprendizagem e dificuldades próprias, refletidas tanto no âmbito escolar como fora dele. <i>Motivação</i> exerce o trabalho docente apenas em uma escola da zona urbana municipal de Marituba, atuando em 2 turmas de aproximadamente 30 alunos pertencentes ao 4º ano do EF, e seus vencimentos correspondem aos valores de 4 salários mínimos por uma JT de 40 HS. Após concluir o Curso em questão, no ano de 2019, deu entrada em seu processo de aposentadoria, após ter assegurado todas as garantias que a titulação de nível superior lhe confere. Possui formação pelo curso de magistério/nível médio/modalidade Normal, certificada no final da década de 1980 e não possui outra graduação. O apoio familiar e a razão de já atuar no magistério foram os motivos que a levaram a cursar Pedagogia/PARFOR/UEPA, assim como as perspectivas de possuir nível superior, para adquirir ascensão profissional no local onde desenvolve o trabalho docente e melhorar a remuneração no magistério para manter a si a sua família. No que diz respeito aos aspectos do planejamento e da formação em serviço, para realização e aprofundamento de estudo, <i>Motivação</i>, assim como a maioria dos DEs entrevistados, não tem garantida a HP em sua JT, exceto, a JP realizada pelas escolas no início de cada período letivo conforme salientado anteriormente.</p>

Consciência – Belém (atua em Belém)

A denominação *Consciência* origina-se em seus relatos por acreditar que a Pedagogia pode ser a base na formação dos alunos, se trabalhada aos aspectos mais amplos da sociedade e relacionados com a escola, a sala de aula e a vida dos alunos. *Consciência*, sexo feminino, tem 43 anos de idade, é natural de Alenquer e reside na RMB, mas há 30 anos veio para Belém em busca de melhores condições para estudar. Professora em efetivo exercício na SEMEC/RME do mesmo município, com 21 anos de exercício da docência. Exerce o magistério em uma escola pública municipal da zona urbana, na regência de 2 turmas de CB's II, com média de 30 alunos cada. Também é licenciada em Letras desde 1999. Seus vencimentos equivalem a 7 salários mínimos por uma JT de 40 HS. *Consciência* possui formação pedagógica em nível de Ensino Médio, pelo Magistério Normal, pelo IEP, certificada no início da década de 1990. O motivo que a levou cursar Licenciatura em Pedagogia/PARFOR/UEPA foi a junção do desejo pessoal com a busca pela qualificação profissional, para alargar a sua inserção ao mundo do trabalho e a necessidade de possuir nível superior em outro campo da educação, para melhorar os vencimentos básicos salariais. Além de CH de JP destinada a planejamento em cada início de semestre letivo, *Consciência*, diferentemente de *Mudança e Motivação*, possui HP remunerada de 8 HS, a qual é desenvolvida na escola e destinada à formação, estudo e qualificação de seu trabalho docente.

Inclusão – Belém (atua em Ananindeua)

É intitulada com esse codinome na tese por atuar em SRM, por desenvolver Atendimento Educacional Especializado (AEE) a alunos com deficiências e outros tipos de transtornos de desenvolvimento humano e educacional que, dentre as atribuições, é garantir condições pedagógicas para que a educação inclusiva seja desenvolvida nas escolas públicas. *Inclusão*, sexo feminino, 33 anos de idade, nasceu em Abaetetuba/PA, fez moradia no município de Ananindeua e, pelas mesmas razões de *Consciência*, migrou de seu município de origem para a RMB em busca de maiores possibilidades de estudo. Exerce a função de professora há 6 anos, ao efetivar-se por meio de concurso público na SEMED/RME do mesmo município. É regente lotada no AEE com alunos do EF diagnosticados como especiais, e recebe vencimento de aproximadamente 6 salários mínimos por uma JT de 40 HS. Assim como *Consciência*, é licenciada em Letras desde 2008, mas não possui formação pedagógica em nível de Ensino Médio pelo Magistério Normal. As razões motivadoras que a conduziram cursar Licenciatura em Pedagogia/PARFOR/UEPA foi porque já atuava no magistério, e viu no Curso a possibilidade de ampliar as condições de ingresso no mundo do trabalho, aliado a três fatores: a busca pela qualificação profissional, a necessidade de possuir nível superior em outro campo da educação para adquirir ascensão profissional em seu local de trabalho e o desejo pessoal. *Inclusão*, igual a *Consciência* e diferente de *Mudança e Motivação*, disponibiliza 5 HS de HP não remunerada, a qual é desenvolvida na escola para planejamento, estudo e formação, da qual os alunos são dispensados.

Perseverança - Marituba (atua em Curuçá)

Perseverança, sexo feminino, recebeu esse codinome por acreditar que a qualidade na formação do professor pode garantir a melhoria na formação de cidadãos críticos, e também por não permitir que a falta de estímulo e de esperança ganhem terreno diante de sua prática docente. Ela é professora em efetivo exercício da docência, na SEMED/RME de Curuçá, há 15 anos. Ingressou por meio de concurso público no ano de 2003, possui 49 anos de idade, natural do município de Castanhal/PA, leciona em uma escola da zona urbana com 2 turmas do 2º Ciclo do EF, de aproximadamente 20 alunos por turma, e seus vencimentos aproximam-se aos valores correspondentes a 4 salários mínimos por uma JT de 40 HS. No tocante à formação acadêmica, possui curso de magistério/nível médio/modalidade Normal, concluído no ano de 2000, mas é graduada em Letras – Língua Portuguesa desde 2013. Assim como o fato de já atuar no magistério foi o que a motivou cursar Pedagogia, suas expectativas ao optar por tal formação justifica-se no sentido de buscar qualificação para melhor posicionar-se na profissão, adquirir ascensão funcional, realizar um desejo pessoal e poder intervir no processo de ensino e aprendizagem com mais embasamento teórico. No aspecto da organização do trabalho, *Perseverança* afirma que usufrui de 2 horas semanais destinadas ao planejamento, no entanto, não tem a garantia de HP para realizar formação continuada ou em serviço.

Serenidade - Marituba (atua em Belém)

Sexo feminino, recebeu esse codinome na pesquisa, por estar na fase situada entre a metade e o final da carreira do magistério, segundo Huberman (1995) e, também, por expor em seu relato a expectativa de entrar em fase de aposentadoria. Ela tem 54 anos de idade, é natural de Belém e residente no município de Marituba, localizado na região Nordeste do PA; professora em efetivo exercício da docência na SEDUC/Rede Estadual de Ensino (REE) do PA, há 25 anos. Ingressou por meio de concurso público por volta do ano de 1994; desempenha o magistério somente em uma escola da zona urbana no município de Belém, atuando em 2 turmas compostas, em média, por 30 alunos, correspondentes aos 1º (1º ao 3º ano) e 2º (4º e 5º ano) ciclos de escolarização do EF. Recebe como remuneração vencimentos correspondentes a 6 salários mínimos por uma JT de 40 HS. *Serenidade*, além de ter formação pelo curso de magistério/nível médio/modalidade Normal, desde 1993, possui licenciatura em Letras, concluída no ano de 2006. A afinidade com a área da educação foi o que a motivou cursar Licenciatura em Pedagogia PARFOR/UEPA. A busca por qualificação, para melhor inserir-se no mundo do trabalho, aliada à necessidade de possuir nível superior para ascender na carreira, são as principais expectativas em relação a escolha pelo referido curso. No desempenho da docência possui 5 HS destinadas ao planejamento do trabalho docente e 5 HS de HP, as quais são ocupadas com formação e estudo para maior qualificação do seu trabalho. Contudo, não há remuneração para a realização dessas atividades.

Determinação - Marituba (atua em Marituba)

Sexo feminino, foi nomeada com esse codinome por revelar em seus relatos que se mudou de outra cidade para Marituba com o objetivo de buscar melhorias nas condições de vida, e encontrou na área educacional um campo propício para alcançar essa melhoria. Ela tem 51 anos de idade, é natural do município de Peixe Boi, Nordeste do PA, reside no município de Marituba, localizado na RMB, é professora em efetivo exercício da docência na SEMED/RME do mesmo município, há 30 anos, e adquiriu efetividade no cargo por meio de tempo de serviço e de garantias legais, ao atuar desde o ano de 1988. Desempenha o magistério somente em uma escola estadual municipalizada, na zona rural de Marituba. Atua em uma turma do 1º ciclo do EF (3º ano) composta, em média, por 20 alunos e recebe como remuneração vencimentos equivalentes a 4 salários mínimos por uma JT de 40 HS. *Determinação* possui formação pelo curso de magistério/nível médio/modalidade Normal, desde 1998, e não possui outra graduação. A necessidade de possuir um curso superior para ascender profissionalmente no mundo do trabalho, bem como a realização pessoal, foram as motivações que a levaram a cursar Pedagogia pelo PARFOR. No desempenho da docência, não possui horas destinadas ao planejamento na escola, mas admite possuir 2 HS de HP destinadas a formação e estudo para maior qualificação do seu trabalho, contudo, não há remuneração para tal.

Reflexão – Marituba (Atua em Santa Bárbara do Pará)

É chamada pelo codinome *Reflexão* na tese, por apresentar uma postura questionadora diante das questões relacionadas à educação, à pedagogia e por sentir-se instigada pelo desejo de aprender cada vez mais para melhoria da prática docente. Possui 28 anos de idade, nasceu em Belém, mas exerce a função de professora em efetivo exercício do magistério na SEMED/RME de Santa Bárbara, há 7 anos. Atua com 2 turmas de CB's II, em uma escola localizada na zona urbana municipal, com aproximadamente 30 alunos e recebe cerca de 4 salários mínimos por uma JT de 40 HS. Com relação a formação acadêmica, é certificada no ensino médio público sem formação pedagógica, mas é licenciada em Letras – Língua Portuguesa desde o ano de 2014. A atuação na área foi o motivo que levou *Reflexão* a cursar Pedagogia pelo PARFOR/UEPA, assim como a busca pela qualificação profissional, para melhor posicionar-se no mundo do trabalho, tal qual o desejo de melhorar sua condição de vida e a realização pessoal foram as expectativas geradas para buscar a formação em nível superior em Pedagogia. *Reflexão*, além de ter garantidos os momentos de planejamento do trabalho docente nas JP, no início de cada semestre letivo, assim como *Perseverança*, não possui HP para formação continuada, estudos e pesquisas.

Resistência - Vigia (atua em Santo Antônio do Tauá)

Sexo masculino, recebeu esse codinome por possuir um discurso crítico e político acerca da situação da educação no Brasil, no PA e município onde atua como professor, o que o tornou militante na luta pela causa da profissão docente. Ele tem 41 anos de idade, é natural e residente no município de Santo Antônio do Tauá, localizado na região Nordeste do PA. Professor em efetivo exercício da docência na SEMED/RME do mesmo município, há 19 anos. Ingressou por meio de concurso público no ano de 2005, mas já trabalhava desde 1999 como contratado. Desempenha o magistério somente em uma escola da zona rural do referido município. Leciona em 1 turma multisseriada composta, em média, por 20 alunos, correspondente aos ciclos de escolarização do 1º ao 5º ano do EF. Recebe como remuneração vencimentos equivalentes a 2 salários mínimos por uma JT de 20 HS. *Resistência* tem formação pelo curso de magistério/nível médio/modalidade Normal, desde 1997, e não possui outra graduação. O incentivo familiar e a busca por qualificação foram os motivos que o levaram a cursar o nível superior em Pedagogia, para melhor inserir-se no mundo do trabalho, bem como fazer cumprir um desejo pessoal e perspectiva de melhoria da qualidade de vida. No desempenho da docência, não possui nenhuma HP destinada a planejamento e estudo para maior qualificação do seu trabalho, com exceção do momento de JP que ocorre no início de cada período letivo.

Esperança - Vigia (atua em Vigia)

Sexo feminino, recebeu esse codinome por revelar em seus relatos, que mesmo diante das dificuldades pelas quais passa a educação e a FP no Brasil, atualmente, no que diz respeito a valorização da profissão docente, acredita que as melhorias virão acompanhadas de luta, atuação e resposta dos professores, ao estado de coisas que se vive principalmente no magistério. Ela possui 37 anos de idade, é natural e domiciliada no município de Vigia de Nazaré, localizado na região Nordeste do PA, é professora em efetivo exercício da docência na SEMED/RME do mesmo município, há 7 anos. Ingressou por meio de concurso público no ano de 2008, mas já atuava desde 2006. A exemplo de *Resistência*, exerce o magistério somente em uma escola da zona rural do referido município, em uma turma de 30 alunos, pertencentes ao 5º ano do EF. Seus vencimentos são, aproximadamente, de 3 salários mínimos por uma JT de 20 HS. Além da formação pelo curso de magistério/nível médio/modalidade Normal, obtido por volta do ano de 2004, *Esperança* possui formação em nível superior no Curso de Licenciatura em Biologia, concluído no ano de 2010. Por já atuar no magistério, foi impulsionada a cursar Pedagogia pelo PARFOR, pois considera um campo de maior amplitude, que possibilita uma visão crítica da educação e, sendo impulsionada, também, pela necessidade de concluí-lo para ascender profissionalmente. *Esperança* também não dispõe dentro da sua JT de momentos destinados a HP, restringindo-se somente a JP de início de período letivo.

Confiança - Vigia (atua em Vigia)

A denominação decorre em função dos seus relatos, por crer que os tempos de obscurantismo, dificuldade e intolerância serão substituídos por valores humanizantes, os quais a educação traz à tona com o anúncio de novas propostas educacionais. *Confiança*, sexo feminino, possui 35 anos de idade, é natural e residente no município de Vigia de Nazaré, na região Nordeste do PA. Professora em efetivo exercício da docência na SEMED/RME do mencionado município, também pertence a SEDUC/REE do PA, há pelo menos 6 anos. Ingressou na carreira do magistério por volta do ano de 2010, ao habilitar-se por meio de concurso público. Diferentemente de *Resistência* e *Esperança*, exerce o magistério em escolas da zona urbana, sendo 1 na esfera do município em tela, em uma turma do 5º ano do EF com educação geral, e em 7 turmas da esfera estadual do PA, distribuídas do 5º ao 9º ano do EF, ministrando a disciplina Língua Portuguesa, pois possui Licenciatura em Letras desde 2007. Todas as turmas em que atua são compostas, em média, por 30 alunos. Seus vencimentos equivalem a 8 salários mínimos por uma JT de 50 HS. *Confiança* não possui formação pedagógica pelo curso de magistério/nível médio/modalidade Normal, apenas formação em rede de ensino médio regular. O motivo que a levou cursar Licenciatura em Pedagogia/PARFOR/UEPA foi a possibilidade de trabalhar na gestão escolar, precipuamente, na Coordenação Pedagógica, impulsionada ainda mais pelo incentivo da família, a busca por qualificação profissional para melhor inserção no mundo do trabalho e, também, a perspectiva de melhoria da qualidade de vida. A exemplo de *Resistência* e *Esperança*, *Confiança* não possui nenhuma HP destinada à planejamento e estudo para melhor desempenhar seu trabalho docente, exceto quando da realização da JP que ocorre no início de cada período letivo nas escolas onde trabalha.

Superação - Vigia (atua em São João de Pirabas)

Sexo feminino, tem 43 anos de idade, é domiciliada e natural da cidade de São João de Pirabas, localizada no Nordeste paraense. Ela recebeu esse codinome porque já havia tentado a seleção ao Curso de Pedagogia/PARFOR, há pelo menos 7 anos, e nunca desistiu, até ser classificada no ano de 2014, pelo processo seletivo da UEPA. Aliado também ao fato de frequentar os módulos formativos do Curso em um município longe de sua cidade, conseguiu concluí-lo, enfrentando tais situações e as superando. Ela é efetivada na carreira do magistério na SEMED do município de São João de Pirabas por meio de concurso público, realizado no ano de 2008 ao cargo de professora, e atualmente encontra-se no exercício da docência, mas atua no magistério a cerca de 25 anos, desde 1993. *Superação* atua somente em uma escola da zona urbana do mencionado município, com 1 turma do 1º ciclo de escolarização do EF - 3º ano, composta, em média, por 30 alunos. Recebe como vencimento em torno de 4 salários mínimos por uma JT de 20 HS. *Superação*, a exemplo de *Resistência*, possui formação pelo curso de magistério/nível médio/modalidade Normal, e também não possui outra graduação. O incentivo familiar, a afinidade com a área pedagógica, a necessidade de possuir nível superior para adquirir ascensão profissional no ambiente de trabalho, melhoria salarial para manutenção familiar e o desejo pessoal, foram os motivos que a levaram a cursar Pedagogia/PARFOR/UEPA no município de Vigia de Nazaré, visto que o mesmo não chegou a ser ofertado em São João de Pirabas e municípios próximos, em 2014. Diferentemente de *Resistência*, *Esperança* e *Confiança*, a DE *Superação*, além de disponibilizar CH de JP no início de cada período letivo na escola, possui HP de 5 HS destinada ao planejamento e estudo, para qualificação do seu trabalho docente, porém a HP não é remunerada.

Os diferentes percursos apresentados pelos 12 DEs entrevistados, remeteu-me a necessidade de caracterizar os municípios onde eles exercem o magistério, ao discorrer sobre os aspectos históricos, territoriais, econômicos e educacionais, os quais descrevem contextos muito peculiares. É importante esclarecer a necessidade de caracterizar os municípios de

Ananindeua, Benevides, Santa Bárbara do Pará, Santo Antônio do Tauá, Curuçá e São João de Pirabas, pois mesmo os DEs entrevistados estarem matriculados nas turmas de Belém, Marituba e Vigia, eles exercem a docência nas redes de ensino públicas dos municípios citados.

Caracterização dos municípios onde os DEs exercem o magistério

Município de Belém

A história de Belém confunde-se com a história do PA durante os 4 séculos de formação, lutas e desenvolvimento. Em 12 de janeiro de 1616, a cidade foi fundada pelo capitão-mor, Francisco Caldeira Castelo Branco, ao firmar os alicerces no lugar hoje chamado de Forte do Castelo, às margens da Baía do Guajará, demarcando a posse territorial da Coroa Portuguesa em solo brasileiro.

O município de Belém localiza-se na região Norte do Brasil, pertence à Microrregião de Belém (MB), e compõe a Mesorregião Metropolitana de Belém (MMB), com os municípios de Ananindeua, Benevides, Marituba, Santa Bárbara do Pará, Santa Izabel do Pará e Castanhal. Possui aproximadamente 2.491.052 habitantes, de acordo como os dados estatísticos do censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) para o ano de 2018. Dos 144 municípios que formam o estado do PA, Belém é o mais importante, por constituir-se sede da capital, com uma área de 1.059,46 km², cerca de 1.485.732 habitantes para uma densidade demográfica de 1.364,89 habitantes por km² (IBGE, estimativa 2018).

A porção continental de Belém correspondente a 34,36% da área total, e 39 ilhas que compõem a região insular ao ocupar 65,64% do território municipal, configurando-se como uma península, dividida em 71 bairros, distribuídos entre 8 distritos administrativos, a saber: Belém (DABEL), Bengui (DABEN), Entroncamento (DAENT), Guamá (DAGUA), Icoaraci (DAICO), Mosqueiro (DAMOS), Outeiro (DAOUT) e Sacramenta (DASAC). O seu limite territorial está ao norte com a Baía do Marajó, ao leste com o município de Ananindeua, a oeste com a Baía do Guajará e ao sul com o Rio Guamá (BELÉM, 2012, 2019).

No setor econômico, Belém possui um Produto Interno Bruto (PIB) *per capita* de R\$20.821,46 e um Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de 0,746, considerado alto, sendo fatores decisivos para esse índice a longevidade, renda e educação. O salário médio mensal dos trabalhadores formais até o ano de 2017, girava em torno de

3,4 salários mínimos. Porém, o rendimento nominal mensal *per capita* da população aproxima-se de até ½ salário mínimo, para um percentual de 39% (IBGE, 2010)¹¹.

No aspecto educacional, o município reúne, no âmbito da rede pública, a seguinte caracterização: taxa de escolarização em 96,10% de alunos na faixa etária de 6 a 14 anos; as matrículas no EF da rede pública de Belém, até o ano de 2018, foram de 176.320, e do ensino médio de 62.366; a quantidade de professores atuantes no EF está em média de 7.603 e, de escolas na mesma etapa de escolarização, de 544. No tocante ao desempenho escolar, o IDEB das 3 esferas públicas (Federal, Estadual e Municipal) de Belém, atingiu o patamar de 4,8 nos anos iniciais do EF, e 3,5 nos anos finais da mesma etapa, ambos ficando aquém das metas projetadas de 4,9 e 4,6 para o ano de 2017 ao município; 5,5 e 5,0 para o mesmo ano, no Brasil (INEP, 2019). Já o IDEB, em 2019, ficou com 5,2 e 4,1 para o 5º ano e 9º ano, respectivamente, igualando à meta de 5,2 aos anos iniciais e abaixo da meta de 4,9 aos anos finais do EF estipuladas para Belém; abaixo dos 5,7 e 5,2 para o Brasil, no mesmo ano (INEP, 2020).

Município de Ananindeua

A origem da cidade de Ananindeua advém de meados do século XIX e está relacionada com a construção da antiga estrada de ferro de Bragança, em que ribeirinhos foram os primeiros a povoar esse região, no lugar onde hoje se encontra instalada sua sede municipal, sendo reconhecida como freguesia e mais tarde, como distrito de Belém. No ano de 1938, por efeito do Ato do governo do Pará, Ananindeua passou a ser considerada sede distrital do município de Santa Isabel, posteriormente retornou ao patrimônio territorial de Belém, por força do Decreto-Lei estadual n.º 3.131, de 31 de outubro de 1938 (IBGE, 1957c).

No entanto, a promulgação do Decreto-Lei estadual n.º 4.505, de 30 de dezembro de 1943, pelo interventor federal Magalhães Barata, o município foi criado e instalado em 3 de janeiro de 1944, sob a administração do prefeito Claudemiro Belém de Nazaré. Posteriormente, com a queda do regime ditatorial, Fausto Augusto Batalha foi nomeado como Prefeito de Ananindeua. Com a aprovação da Lei n.º 62, de 31 de dezembro de 1947, foi reconhecida como cidade e sede municipal, ao ser publicada no Diário Oficial do Estado, em 18 de janeiro de 1948 (PARÁ, 2011f).

¹¹ A periodicidade das pesquisas de recenseamento do IBGE é de dez anos, em média, sendo o último publicizado em 2010. O Censo do ano de 2020 foi adiado para o ano de 2021, em função da pandemia ocasionada pelo novo Coronavírus (IBGE, 2020). Porém, nesta tese trabalho com as estimativas do Instituto para o ano de 2019.

O nome Ananindeua vem da palavra Ananim ou anini, de origem tupi, e significa “lugar de Ananim”. Ananim é uma gutiferácea com sapupemas em forma de joelho e flores escarlates muito abundantes, que crescia outrora à margem do igarapé. Da árvore é produzida a resina de cerol, utilizada para lacrar as fendas das embarcações. O município faz parte da MMB integrando a MB. Possui extensão territorial de 190,60 km² e limita-se ao norte com o município de Belém, ao sul pelo rio Guamá, à leste com os municípios de Benevides e Marituba, e a oeste, limita-se com o município de Belém. (IBGE, 1957c).

De acordo com o censo do IBGE (2010), Ananindeua possui um IDHM de 0,718, habitantes em número de 471.980, densidade demográfica de 2.477,55 hab/km²; assim como área territorial de 190,581 km² e população estimada em 530.598 pessoas, conforme estimativa do IBGE para o ano de 2019 (IBGE, 2019c).

O PIB per capita, registrado até o ano de 2017 no município, era estimado em R\$13.523,96. Mas o salário médio mensal dos trabalhadores formais é de 1,9 salários mínimos, e a taxa percentual com rendimento nominal mensal de até ½ salário mínimo per capita está para uma taxa de 39,9% (IBGE, 2010).

No município de Ananindeua a taxa de escolarização na faixa etária de 6 a 14 anos de idade, concentra-se em 96,7% de matriculados na rede pública de ensino. Existem no EF 21.846 matrículas, 2.996 professores e 240 escolas públicas; no ensino médio 21.846 alunos matriculados, 1.288 professores e 64 escolas públicas (IBGE, 2010). No que se refere ao desempenho escolar, no ano de 2017, o município em tela obteve como resultado, no EF da rede pública, o IDEB de 5,0 para os anos iniciais, e 3,9 para os anos finais. Como o município de Belém, Ananindeua também ficou aquém das metas de 5,5 e 5,0 projetadas para o EF no ano de 2017 no Brasil (INEP, 2019), mas superou os 4,9 desejado para os anos iniciais sem, contudo, ultrapassar os 4,9 para os anos finais do município. Em 2019, o IDEB de Ananindeua alcançou a média de 5,3 nos anos iniciais, superando a meta dos 5,2 projetados; porém para os anos finais ficou com 4,3, aquém dos 5,1 estipulado; assim como em relação a 5,7 e 5,2 para o Brasil, no mesmo ano (INEP, 2020).

Município de Marituba

O município de Marituba teve origem na segunda metade do século XIX, em decorrência de medidas políticas do governo provinciano, à época, ao culminar com a construção da estrada de ferro de Bragança, contendo uma ferrovia de 293 quilômetros de extensão, cujas obras duraram cerca de 25 anos. Os objetivos eram colonizar a região Bragantina e interligar os diversos núcleos coloniais que iriam ser fundados.

Ressalta-se que o movimento de ocupação de Marituba se deu em função do território, mesmo fazendo parte de Belém, ao abranger as atuais zonas Bragantina, Guajarina e Salgado, e dispor de uma vasta área despovoada. Desta forma, os primeiros imigrantes foram os de origem francesa, italiana e espanhola, que chegaram em Belém no dia 25 de abril de 1875 e, posteriormente foram instalando-se em vários núcleos agrícolas dos atuais municípios de Apeú, Castanhal, Inhangapi (PARÁ, 2011b).

A elevação de Marituba à condição de município, está associada às lutas travadas pelos movimentos populares entre os anos de 1983 e 1993, em busca de emancipação e autonomia política e administrativa. Tal propósito concretizou-se em 22 de setembro de 1994, com a aprovação da Lei 5.857/1994 (PARÁ, 1994b), pela Assembleia Legislativa do estado do PA, sancionada pelo governador, Carlos José Oliveira Santos. Com essa Lei o município de Marituba foi desmembrado de Benevides, sendo que a 1ª eleição aconteceu no dia 3 de outubro de 1996, em que a população maritubense pôde escolher, via voto direto, os representantes do poder executivo e legislativo, sendo que o prefeito eleito foi Fernando Corrêa, o qual instalou-se no cargo em 01 de janeiro de 1997, com solenidade presidida pelo juiz da Comarca Judiciária de Ananindeua (PARÁ, 2011b).

O município de Marituba localiza-se na MMB, integrando a MB. Possui a menor extensão territorial do estado do PA, com 109,10 km², colocando-o na condição de uma das maiores concentrações populacionais por quilômetro quadrado, e separa-se de Belém por 13 km. Está limitado ao norte pelo município de Benevides, ao sul pelos municípios de Acará e Belém, a leste pelo município de Benevides e a oeste por Ananindeua. Segundo dados do IBGE (2010), a densidade demográfica de Marituba é de 1.047,44 hab/km², para uma população de 108.246 pessoas, mas com estimativa de 131.521 pessoas, para o ano de 2019 (IBGE, estimativa 2019).

No ano de 2017, o PIB *per capita* de Marituba concentra-se em R\$13.984,01, e IDHM de 0,676. No mesmo ano, o salário médio mensal dos trabalhadores formais é de aproximadamente 2,1 salários mínimos, mas o percentual com rendimento nominal mensal *per capita* de até ½ salário mínimo, para uma taxa de 42,4% da população (IBGE, 2010).

A taxa de escolarização de alunos na faixa etária de 6 a 14 anos de idade é de 95,5% (IBGE, 2010). Até o ano de 2018, no EF da rede pública, os dados são de 17.620 matrículas, 773 professores atuando nesta etapa e 62 escolas. No ensino médio as matrículas registram 5.192, e 62 escolas. Ao considerar as 3 esferas administrativas, para averiguar o desempenho escolar na rede pública de ensino, ponderado pelo IDEB, a média alcançada no EF foi de 4,8 nos anos iniciais, igualando-se com a meta projetada para o município ao ano de 2017, mas

ficou abaixo dos 4,8 ao atingir 3,7 nos anos finais. Assim como em Belém e Ananindeua, Marituba ficou aquém das metas projetadas de 5,5 e 5,0 para o referido ano no Brasil (INEP, 2019). Da mesma forma, no ano de 2019, o IDEB do município não atingiu a meta de 5,1 para os anos iniciais e finais do EF ao perfazer 4,9 e 3,9, respectivamente, ficando também aquém das metas de 5,7 e 5,2 para as mesmas etapas de escolarização no Brasil (INEP, 2020).

Município de Benevides

A origem do município de Benevides está associada as tentativas de colonização e povoamento da zona bragantina, principalmente com a criação dos núcleos agrícolas, dentre os quais, a colônia agrícola de Benevides, reconhecida como povoado, por intermédio legal da Assembleia Legislativa Provincial, em 10 de junho de 1878, que era mantida com força produtiva escrava. Contudo, transcorrido 6 anos, foi concedida liberdade a todos os escravos domiciliados nesse território, gerando grande quantidade de mão de obra, que foi empregada nas atividades agrícolas e ocasionou o progresso de Benevides.

No ano de 1899 é elevado à categoria de Vila, mas ainda vinculado ao município de Belém e, em 1943, com a criação do município de Ananindeua, Benevides passou a integrá-lo na condição de distrito. Somente no ano de 1961, Benevides passou a ser reconhecido como município, por meio da promulgação da Lei nº 2.460, de 29 de dezembro. O nome de Benevides é decorrente da homenagem prestada ao governador Francisco de Sá e Benevides. Na atualidade, é formado pelos distritos de Benevides e Benfica (PARÁ, 2011d).

O município de Benevides pertence à MMB e à MB, sendo que ao norte limita-se com o município de Santa Bárbara do Pará, ao sul com o rio Guamá, a leste com o município de Santa Isabel do Pará e a oeste com os municípios de Ananindeua e Marituba. A densidade demográfica do município é de 274,99 hab/km², para uma população de 51.651 pessoas (IBGE, 2010), e a estimativa populacional de 62.737 pessoas (IBGE, estimativa 2019).

Um PIB *per capita* de R\$22.854,31 e um IDHM de 0,665 foram registrados no ano de 2017, assim como o salário médio mensal dos trabalhadores formais de 2 salários mínimos. O percentual com rendimento nominal mensal *per capita* de até ½ salário mínimo foi detectado para uma taxa de 42,5% da população (IBGE, 2010).

No âmbito da educação, a taxa de escolarização de alunos na faixa etária de 6 a 14 anos de idade é de 97,4% (IBGE, 2010). No ano de 2018, havia na etapa do EF da rede pública 10.969 matrículas, 406 professores e 47 escolas. No ensino médio calcula-se 3.566 matrículas, 124 professores e 6 escolas. O desempenho escolar dos alunos do EF de toda a rede pública de ensino de Benevides, de acordo com o IDEB do ano de 2017,

apresentou o seguinte resultado: 6,2 nos anos iniciais, superando a meta projetada de 4,9 para este ano ao município, e 4,1 nos anos finais. Diferentemente dos resultados de Belém, Ananindeua e Marituba, o município de Benevides superou a meta nacional para os anos iniciais do EF, estipulada em 5,5 para o ano de 2017; mas não o fez nos anos finais, pois não chegou a atingir e/ou superar a média de 5,0 projetada e tampouco a meta local de 4,7 para o referido ano (INEP, 2019).

Panorama parecido processou-se em 2019, com 6,2 nos anos iniciais do EF ao superar a meta estabelecida de 5,2 para o município e 5,7 em relação ao Brasil; mas ao atingir 4,7 nos anos finais na mesma etapa de escolaridade, não a superou, que estavam estabelecidas em 5,0 para Benevides e 5,2 para o Brasil (INEP, 2020).

Município de Santa Bárbara do Pará

A origem da cidade de Santa Bárbara do Pará remonta ao ano de 1920, a qual compunha os adensamentos de Tracuateua, Candeuca e Santa Rosa. Contudo, a origem do nome advém da terceira década do século XIX, em meio a Cabanagem, onde o território teria servido de aquartelamento aos revolucionários, até seguir à província de Belém. Durante sua permanência no local teriam encontrado uma pequena imagem de Santa Bárbara semienterrada no chão, daí a origem do nome. A segunda versão relata que uma antiga moradora do local conhecida como “dona Ciló”, teria feito uma promessa atendida pela Santa para que uma grande epidemia alastrada pelas redondezas, à época, não chegasse ao local. E a terceira versão dá conta de que no dia de Santa Bárbara, 4 de dezembro, o senhor Felipe Santiago Gomes da Silva, primeiro morador do local, teria terminado a construção de sua casa (IBGE, 2019c).

Desde sua origem até a atualidade, o território já foi subordinado ao município de Santa Isabel, com a denominação de Araci (Decreto Lei estadual nº 2972, de 31/03/1938), ao município de Belém, quando Santa Bárbara era chamada de Engenho de Araci (Decreto Lei estadual nº 3131, de 31/10/1938). Em 1960 foi transferido para o domínio administrativo de Ananindeua e pela Lei estadual nº 2460, de 29/12/1961, o distrito de Engenho de Araci passou a denominar-se Santa Bárbara, passando a pertencer ao novo município de Benevides. Em 1991, é desmembrado de Benevides e elevado à categoria de município, com a denominação de Santa Bárbara do Pará, sob o amparo da lei estadual nº 5.693, de 13/12, sancionada pelo governador Jader Barbalho, com sede no próprio território desde 01/06/1995, até hoje.

O município de Santa Bárbara pertence à MMB e à MB. Seu território é limitado ao norte pelo município de Santo Antônio do Tauá, ao sul com o município de Benevides, a leste com Santa Isabel do Pará e a oeste por Belém (PARÁ, 2016).

De acordo com os dados do IBGE (2010), possui um IDHM de 0,627, número de habitantes 17.141, densidade demográfica de 61,62 hab/km², assim como área territorial de 278,154 km² e população de 21.079 pessoas, conforme estimativa do IBGE para o ano de 2019 (IBGE, 2019c). Até o ano de 2017, o PIB *per capita* no município estava estimado em R\$8.091,06 (IBGE, 2018). Contudo, o salário médio mensal dos trabalhadores formais era de 1,5 salários mínimos, e a taxa percentual com rendimento nominal mensal de até ½ salário mínimo *per capita* está para 47,5% (IBGE, 2010).

A taxa de escolarização na faixa etária de 6 a 14 anos de idade, demarca 97,3% de matriculados na rede pública de ensino. Isto posto, registra-se no EF 3.725 matrículas, 157 professores e 24 escolas públicas. No ensino médio 819 alunos matriculados, 36 professores e 1 escola pública (IBGE, 2010).

O desempenho escolar, no ano de 2017, do município de Santa Bárbara, registrou no EF em toda a rede pública, o IDEB de 5,1 para os anos iniciais, 3,2 para os anos finais e, a exemplo dos municípios de Belém, Ananindeua, Benevides e Marituba, também não atingiu as metas de 5,5 e 5,0 estabelecidas para o ano de 2017 no Brasil (INEP, 2019), com o destaque de que o município de Benevides ultrapassou tais metas no 5º ano do EF ao atingir 6,2 em 2017 e 2019, mas não no 9º ano do mesmo nível. Contudo, ultrapassou, em âmbito municipal, a meta 4,8 para os anos iniciais, sem fazê-lo para os anos finais do EF.

Da mesma forma, em 2019, Santa Bárbara continuou com 5,1 e igualando-se a meta estabelecida ao 5º ano do EF para o município. Diferentemente dos 4,7 para o 9º ano da mesma etapa de escolarização ao perfazer 3,9. Entretanto, as médias atingidas nos ciclos do EF por Santa Bárbara ficaram abaixo dos 5,7 e 5,2 para o Brasil, no mesmo ano (INEP, 2020).

Santo Antônio do Tauá

A origem do município de Santo Antônio do Tauá remonta do século XIX, ao entrelaçar-se com o movimento da Cabanagem, cujos adeptos instalaram-se nas matas do atual território de Vigia e da Vila de São Raimundo dos Borrachos, com o objetivo de atingir Belém por intermédio dos rios e dos caminhos abertos nesse território, nos quais foram surgindo várias povoações. Portanto, a história do município em descrição está relacionada com a história do município de Vigia (IBGE, 2019c).

Os imigrantes espanhóis, chegados em 1890 no PA, contribuíram no processo de povoamento, ao receberem do governo paraense incentivos para povoar e incrementar a agricultura nas terras a eles doadas. Sem êxito por parte dos espanhóis, em 1901, essas terras foram cedidas à inúmeras famílias nordestinas, lideradas pelo major potiguar, Manoel Cornélio Barbosa Cordeiro Peixoto, fundador da cidade que se desenvolveu com a implantação da agricultura e de um engenho de açúcar. O município foi intitulado com a denominação de Santo Antônio do Tauá em homenagem ao Padroeiro da cidade, e por ser nome de origem indígena, significando barro amarelo. Em 1961, adquiriu a categoria de município (IBGE, 2019c).

O município de Santo Antônio do Tauá localiza-se na MMB e Microrregião de Castanhal (MC), seu limite territorial está ao norte com municípios de Colares e Vigia, ao sul com municípios de Santa Izabel do Pará e Castanhal, a leste com os municípios de Castanhal e Vigia e a oeste com os municípios de Santa Bárbara do Pará e Belém. De acordo com o censo do IBGE (2010), o referido município possui um IDHM de 0,632, habitantes em número de 26.674, densidade demográfica de 49,61 hab/km², com uma área de 537,625 km², e população estimada em 31.482 pessoas (IBGE, estimativa 2019).

O valor estimado em R\$11.237,09 é o PIB *per capita* registrado até o ano de 2017, porém de acordo com os dados do censo IBGE (2010), o salário médio mensal dos trabalhadores formais é de 2 salários mínimos e a taxa percentual com rendimento nominal mensal está em $\frac{1}{2}$ salário mínimo *per capita* para 47,3 % (IBGE, 2010).

Ainda segundo os dados do IBGE (2010), a taxa de escolarização na faixa etária de 6 a 14 anos de idade apresenta 98,9% de matriculados/frequentando a rede pública de ensino. No ano de 2018, só no EF registra-se a existência de 5.070 matrículas, 253 professores e 53 escolas públicas. Já no ensino médio, 1.227 alunos matriculados, para o total de 48 professores. Quanto ao desempenho escolar, no ano de 2017, o município obteve, no EF da rede pública, o IDEB de 3,9 para os anos iniciais e 3,0 para os anos finais. Com efeito, esse desempenho junta-se ao alcançado pelos municípios de Belém, Ananindeua, Marituba e Santa Bárbara do Pará, ao ficar aquém das metas de 5,5 e 5,0 projetadas para os anos iniciais e finais do EF para ano de 2017 no Brasil, assim como dos 4,8 e 4,9 no âmbito municipal (INEP, 2019). Já o IDEB de 2019 do município ficou abaixo, tanto em nível local ao computar 4,5 e 3,7 para o 5º e 9º anos, respectivamente, distanciando-se, também, da meta 5,1 para esses anos de escolaridade; quanto em nível nacional projetada em 5,7 e 5,2 (INEP, 2020).

Município de Vigia

A origem da cidade de Vigia está relacionada ao tempo em que o território era ocupado pelos índios Tupinambás, localizado na aldeia denominada Uruitá, posteriormente passou ao domínio do governo colonial, o qual a transformou em um posto fiscal para proteger as embarcações oriundas de Belém, e fiscalizá-las com o objetivo de prevenir a prática do contrabando, motivo pelo qual a cidade foi batizada com o mesmo nome (IBGE, 1957a).

Entre os séculos XVII e XX o município de Vigia transitou por vários processos de modificação em seu território, em decorrência de conflitos e de decisões político-administrativas da época, ora adquirindo novas áreas, ora desmembrando-as. Até que, no ano de 1988, ao município foi incorporado o distrito de Porto Salvo, sendo que essa divisão administrativa permanece até os dias atuais (PARÁ, 2011c).

O município de Vigia está localizado na Mesorregião Nordeste Paraense (MNP) e Microrregião do Salgado (MS). O norte do seu território limita-se com o Oceano Atlântico e município de São Caetano de Odivelas, ao sul com o município de Santo Antônio do Tauá, a leste com os municípios de São Caetano de Odivelas e Castanhal, a oeste com o município de Colares e a Baía do Marajó (PARÁ, 2011c). De acordo com os dados do IBGE (2010), a densidade demográfica do município é de 88,83 hab/km², para uma população de 47.889 pessoas, com estimativa de 53.686 pessoas no ano de 2019 (IBGE, estimativa 2019).

No ano de 2017, o setor econômico da cidade de Vigia registra um PIB *per capita* de R\$7.148,87 e IDHM de 0,617. Neste mesmo período, o salário médio mensal dos trabalhadores formais concentra-se em torno de 1,7 salários mínimos, todavia em uma taxa percentual com rendimento nominal mensal *per capita* de ½ salário mínimo para 47,3 % (IBGE, 2010).

No setor educacional a taxa de escolarização de alunos na faixa etária de 6 a 14 anos de idade é de 97,3% (IBGE, 2010). No ano de 2018, a etapa do EF da rede pública registra a existência de 8.567 matrículas, 407 professores e 93 escolas. No ensino médio calcula-se 2.446 matrículas e 120 professores. O desempenho escolar dos alunos do EF de toda a rede pública de ensino do município de Vigia, de acordo com o resultado do IDEB de 2017 apresentou a seguinte situação: 4,1 nos anos iniciais e 3,2 nos anos finais. Portanto, assim como Belém, Ananindeua, Marituba, Santa Bárbara do Pará e Santo Antônio do Tauá, Vigia também alcançou índices abaixo das metas estabelecidas de 5,5 e 5,0 para o ano de 2017 no Brasil e de 4,8 e 4,7 no município (INEP, 2019). No que se refere ao ano de 2019, registrou-se

um IDEB de 4,3 (5º ano) e 3,9 (9º ano) no EF; aquém das metas estabelecidas a cada nível de escolarização, com 5,1 e 5,0 para o município e em 5,7 e 5,2 para o Brasil (INEP, 2020).

Município de Curuçá

O surgimento do município de Curuçá remonta do século XVIII, em razão do processo de evangelização dos missionários jesuítas, no local onde foi criada uma feitoria de pesca que, posteriormente evoluiu a povoado com o nome de Nossa Senhora do Rosário. Com a expulsão dos jesuítas em meados do mesmo século, passou a categoria de Vila, cujo nome era Vila Nova D'El-Rei. Porém, com a Revolução Cabana, no século XIX, essa Vila foi extinta e o território anexado ao município de Vigia. As decisões políticas, à época, geraram desmembramentos e anexações envolvendo os municípios de Marapanim e Castanhal e perduraram até o ano de 1991, ano em que Curuçá foi desmembrada para criação do município de Terra Alta. No entanto, foi emancipada político-administrativamente em 1933 ao ser desmembrada do território de Castanhal. O nome Curuçá é de origem tupi e significa lugar em que há seixos ou cascalhos (PARÁ, 2018c).

O município de Curuçá pertence à MNP e à MS, limita-se ao norte com o Oceano Atlântico, ao sul com o município de Terra Alta, a leste com o município de Marapanim e a oeste com os municípios de São Caetano de Odivelas e São João da Ponta.

O município possui um IDHM de 0,582, habitantes em 34.294 pessoas, e densidade demográfica de 50,98 hab/km² (IBGE, 2010), com uma área territorial de 672,948 km², e população estimada em 40.066 pessoas (IBGE, estimativa 2019). O PIB *per capita*, registrado em 2017, é de R\$7.090,39, mas, conforme os dados do IBGE, o salário médio mensal dos trabalhadores formais pondera o valor de 1,9 salários mínimos e a taxa percentual com rendimento nominal mensal de ½ salário mínimo *per capita* para 54 % (IBGE, 2010).

Os dados da educação revelam que 97% é a taxa de escolarização de alunos na faixa etária de 6 a 14 anos de idade (IBGE, 2010). Até o ano de 2018, o EF da rede pública era de 6.992 matrículas, 271 professores e 65 escolas. No ensino médio calcula-se a existência de 1.745 matrículas, 65 professores e 4 escolas. O resultado do IDEB, no ano de 2017, na rede pública de ensino de Curuçá revelou que o desempenho escolar dos alunos do EF foi de 3,8 nos anos iniciais e 3,2 nos anos finais. A exemplo de Belém, Ananindeua, Marituba, Benevides, Santa Bárbara do Pará, Santo Antônio do Tauá e Vigia, o município de Curuçá não alcançou a meta em âmbito nacional de 5,5 e 5,0 e a local de 4,5 e 4,3 para o EF (INEP, 2019).

Assim como em Vigia, o município de Curuçá registrou, no ano de 2019, o IDEB aquém das metas estabelecidas de 4,8 e 4,6, em nível local; 5,7 e 5,2 para o Brasil, no que se refere ao 5º e 9º anos, respectivamente, uma vez ter atingido 4,2 e 3,7 para todo esse nível de escolarização (INEP, 2020).

Município de São João de Pirabas

O município de São João de Pirabas pertence à MNP e à MS. Os limites territoriais estão ao norte com o Oceano Atlântico, ao sul com os municípios de Primavera e Santarém Novo, a leste com os municípios de Primavera e Quatipuru, a oeste com os municípios de Santarém Novo, Salinópolis e Maracanã. A sua origem remonta à metade do século XIX e mistura-se com a do município de Salinópolis. À época, São João de Pirabas foi ocupada devido à abundância de um tipo de peixe, conhecido pelo nome de “Pirabas”. Somado a isso, o culto e a devoção dos habitantes do lugar ao santo de mesmo nome, ficou conhecido como São João de Pirabas (PARÁ, 2011e).

O município de Pirabas também é caracterizado por uma história que reúne decisões político-administrativas, a saber: entre 1895/1896 foi reconhecida como povoado e em 1901 elevada à categoria de Vila do município de Salinas, coexistindo como seu distrito e entreposto comercial ao funcionar um terminal de navegação, constituindo-a em importante aglomerado urbano. Em 1930, o município de Salinas foi extinto e toda a sua área patrimonial, inclusive São João de Pirabas, foi anexado ao município de Maracanã. Em 1933, Salinas é reconduzida à categoria de município e reintegra o distrito de São João de Pirabas. Em 1961, todo o seu território e patrimônio passou para a administração do recém criado município de Primavera e, finalmente, em 1988, é criado o município de São João de Pirabas, durante a gestão do governador Hélio da Mota Gueiros, sob efeito da Lei nº 5.453, de 10 de maio, sendo desmembrado de Primavera e adquirindo autonomia. Seu primeiro prefeito eleito por voto direto foi Raimundo Barroso Cordeiro. Atualmente, o município é constituído apenas pelo Distrito-sede: São João de Pirabas (PARÁ, 2011e).

O PIB *per capita* de R\$7.091,96 e IDHM de 0,539 estão contabilizados no ano de 2017, bem como o salário médio mensal dos trabalhadores formais de 2 salários mínimos. Conquanto, o percentual com rendimento nominal mensal per capita de até ½ salário mínimo seja registrado para uma taxa de 54,5% da população (IBGE, 2010).

A taxa de escolarização de alunos na faixa etária de 6 a 14 anos de idade é de 96,3% (IBGE, 2010). Entretanto, no ano de 2018, na etapa do EF da rede pública, computa-se 4.130 matrículas, 228 professores e 32 escolas. No ensino médio considera-se 1.029 matrículas, 27

professores e 1 escola (IBGE, 2019c). Ao consultar o resultado do IDEB de 2017, referente ao desempenho escolar dos alunos do EF de toda a rede pública de ensino do município de São João de Pirabas, visualiza-se nos anos iniciais que a média foi de 3,9 e 3,6 nos anos finais. Isto posto, Pirabas, a exemplo de todos os municípios mencionados também não alcançou a meta projetada em âmbito nacional de 5,5 e 5,0; bem como o local de 4,6 para todo o EF (INEP, 2019).

Assim como nos demais municípios já anunciados, o IDEB de 2019 do município de São João de Pirabas fez 4,3 (5º ano) e 3,8 (9º ano) no EF, ficando distante das metas locais de 4,9 e 4,8; da nacional, ainda mais, definidas em 5,7 e 5,2 para esses anos de escolaridade (INEP, 2020).

É nesse contexto histórico, econômico, cultural e educacional que os DEs entrevistados desenvolvem suas atividades profissionais.

No Quadro 7 apresento o panorama geral do IDEB de 2017 e 2019, das redes de ensino dos municípios aos quais os DEs entrevistados exercem o magistério.

QUADRO 7 – IDEB dos municípios de Belém, Ananindeua, Marituba, Benevides, Santa Bárbara do Pará, Santo Antônio do Tauá, Vigia, Curuçã e São João de Pirabas – Observado e Metas projetadas (2017 e 2019)

Municípios Índices avaliativos	Observado		Metas Projetadas	
	2017	2019	2017	2019
4ª série/5º ano				
Brasil	5,8	5,9	5,5	5,7
Belém	4,8	5,2	4,9	5,2
Ananindeua	5,0	5,3	4,9	5,2
Marituba	4,8	4,9	4,8	5,1
Benevides	6,2	6,2	4,9	5,2
Santa Bárbara do Pará	5,1	5,1	4,8	5,1
Santo Antônio do Tauá	3,9	4,5	4,8	5,1
Vigia	4,1	4,3	4,8	5,1
Curuçã	3,8	4,2	4,5	4,8
São João de Pirabas	3,9	4,3	4,6	4,9
8ª série/9º ano				
Brasil	4,7	4,9	5,0	5,2
Belém	3,5	4,1	4,6	4,9
Ananindeua	3,9	4,3	4,9	5,1
Marituba	3,7	3,9	4,8	5,1
Benevides	4,1	4,7	4,7	5,0
Santa Bárbara do Pará	3,2	3,9	4,5	4,7
Santo Antônio do Tauá	3,0	3,7	4,9	5,1
Vigia	3,2	3,9	4,7	5,0
Curuçã	3,2	3,7	4,3	4,6
São João de Pirabas	3,6	3,8	4,6	4,8

FONTE: INEP (2019, 2020)

É importante enfatizar que o propósito de apresentar o resultado do IDEB/SAEB – 2017 e 2019 pelos municípios em que os DES exercem a docência é submeter a uma análise crítica sobre a tese de que a qualidade na FP pode ser mensurada a partir dos parâmetros da avaliação em longa escala. Isto posto, me remete ao currículo do Curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA que louvo não seguir oficialmente as prerrogativas da BNC-formação, que por sua vez, está associada a tal modelo de avaliação. Embora na própria pesquisa, os DES apresentem, nas seções 5 e 6, depoimentos que enveredam aos conteúdos programáticos das áreas das Ciências mais duras, principalmente Matemática, Química, Física, direcionados nesse sentido.

Conforme veremos na seção 3 desta tese esse modelo de avaliação não corresponde às condições concretas dos sistemas educacionais ao não revelarem as reais necessidades de professores e estudantes de todos os níveis e modalidades de ensino. A exemplo disto, são os resultados apresentados no Quadro 7, em que todos os resultados dos anos finais do EF ficaram abaixo da média e metas nacional e municipal. Tal situação idêntica-se com a dos municípios com os anos iniciais do EF, exceto o caso de Benevides que, neste nível, ficou acima da média nacional e municipal, e de Santa Bárbara do Pará ao igualar e ficar acima das metas projetadas para o município, mas não superou as médias requeridas em âmbito nacional no IDEB de 2017 e 2019.

Portanto, é inadiável o fortalecimento do movimento contra hegemônico no campo da educação, a fim do enfrentamento às tentativas de condicionar a FIP à BNCC, pois o modelo o qual tem se fundamentado tem-se mostrado ineficaz e de qualidade duvidosa. Tem se prestado a subserviência mercantil para garantir o cumprimento da agenda de privatização e concretização do projeto neoliberal, cujos ideários estão apregoados nas orientações dos OI, no caso desta tese, nos do BM e OCDE. Este fato, incidiria diretamente nos currículos do Curso de Pedagogia, em todas as suas modalidades e formatos, como as do PARFOR.

2.4. Instrumentos de produção de dados da pesquisa

A fase exploratória da pesquisa desenvolveu-se em meio à produção dos instrumentos (questionários, observações e entrevistas), e levou em consideração a facilidade de entrada em campo, pelo fato do pesquisador das respectivas turmas de Belém, Marituba e Vigia, ser DFm, de contratualizar com os DEs o compromisso e zelo pelas informações fornecidas, de respeito e troca com o grupo de DEs, a fim de apropriar-se do que já era conhecido em termos de PARFOR, do que foi investigado e as repercussões causadas.

Para produção de dados empíricos, adotei como técnica o questionário com questões mistas, fechadas e abertas (APÊNDICE A), nomeado de questionário-perfil, contemplando dados situacionais, territoriais, pessoais, profissionais, escolar e acadêmicos, para traçar o perfil dos DEs em 3 turmas, sendo 1 de Belém, 1 de Vigia e 1 de Marituba, envolvendo 69 participantes. Antes da utilização do questionário, ele foi “previamente testado (pré-teste), mediante a aplicação a um grupo pequeno, antes de empregá-lo ao conjunto de sujeitos a que se destina, o que permite ao pesquisador avaliar e, se for o caso, revisitá-lo e ajustá-lo” (SEVERINO, 2007, p. 126). No caso, foram poucos os ajustes feitos, e estavam relacionados ao sentido de clareza das categorias inqueridas e não chegou a comprometer a base de indagações contidas no instrumento em questão.

É importante sublinhar que o objetivo em utilizar o questionário-perfil era fazer com que os DEs se manifestassem acerca de diversos aspectos subjacentes à FIP, principalmente, naqueles concernentes aos processos formativos particulares, vividos no Curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA, de forma à identificar as mudanças na prática pedagógica (*práxis*) e, conseqüentemente, no desenvolvimento profissional dos mesmos.

A utilização do questionário-perfil fundamentou-se na argumentação de Gil (1991), ao acenar algumas vantagens em empregá-lo. Inicialmente, por possibilitar “atingir um grande número de pessoas em áreas geográficas dispersas [...]; o anonimato das respostas e não expõe os pesquisados à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado” (p. 125). O questionário-perfil foi aplicado com os DEs no momento da fase de ida a campo, nos municípios de Belém, Marituba e Vigia (módulos do Curso) e manteve o anonimato das respostas fornecidas pelas 3 turmas, salvaguardadas suas identidades.

Antes da aplicação do questionário-perfil com os DEs das turmas já informadas, formalizei à Coordenação do Curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA 2 ofícios, solicitando documentos oficiais sobre o PARFOR no âmbito do Curso (APÊNDICE B), bem como o autorizo (APÊNDICE C) em apresentar o projeto e os objetivos de tese em campo aos colaboradores da pesquisa.

Tal procedimento foi indispensável que se repetisse por duas ocasiões. Em uma primeira, com a formalização do ofício à Coordenação institucional do PARFOR/UEPA (APÊNDICE D), no sentido de cedência de documentos oficiais como programas, projetos, planos, relatórios, informativos, revistas, entre outros, constando informações e dados importantes deste Plano, no âmbito do PA e da UEPA, a fim de contribuir para a produção dos dados constantes na tese apresentada. Em outra ocasião, e para a mesma intencionalidade,

com ofício (APÊNDICE E) remetido à Coordenação do CEFOR, responsável pelo processo de inscrição e seleção dos candidatos a frequentarem cursos de licenciaturas do PARFOR/PA.

Além da análise dos documentos, a pesquisa desenvolveu-se por meio de trabalho de campo e para melhor explicá-lo fundamentei-me em escritos de Minayo (2009), que o define como constituintes de observações e entrevistas, pois há uma possibilidade não só de aproximação com o objeto de pesquisa, desejável de conhecer e estudar, mas também por construir conhecimento ao partir da realidade do campo.

Para Minayo (1992), a pesquisa de campo é o recorte espacial, realizado pelo pesquisador sobre a realidade empírica a ser estudada, em consonância com as concepções teóricas que fundamentam o objeto de pesquisa. Assim, foi possível circunscrever, a partir da sala de aula, as intersubjetividades entre minha condição de pesquisador, DFm e o grupo estudado de DEs do Curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA. Nesse momento realizei a observação do processo de ensino e aprendizagem no referido Curso, no qual fui o próprio registrador, por meio de um diário de campo, pois assumi, “[...] pelo menos até certo ponto, o papel de um membro do grupo. Daí por que se pode definir observação participante como a técnica pela qual se chega ao conhecimento da vida de um grupo a partir do interior dele mesmo” (GIL, 2008, p. 103). Esse procedimento concretizou-se quando as observações foram realizadas no momento das aulas por mim ministradas durante os 2 módulos finais do Curso, nos meses de julho e janeiro dos anos de 2017, 2018 e 2019, momento de realização dos ESUp., e se alicerçou nos aspectos remetentes à prática pedagógica avaliada pelos próprios DEs e registrada durante as minhas observações. Em meio a esse processo, apliquei o questionário-perfil e realizei as entrevistas.

Após a aplicação do questionário-perfil, realizei a seleção de 12 DEs conforme critérios já explicitados, os quais foram inqueridos por meio de entrevistas semiestruturadas, gravadas e organizadas a partir de um roteiro (APÊNDICE F), contendo os temas da FP para entender os processos formativos vivenciados por eles no Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia/PARFOR/UEPA, e os reflexos na prática pedagógica. Já as entrevistas complementaram a observação participante outrora realizada e, para tal, retomo Severino (2007, p. 124), por compreendê-la não só como técnica de coleta de dados, mas de uma interação entre pesquisador e sujeitos pesquisados para “apreender o que os sujeitos pensam, sabem, representam, fazem e argumentam”.

Contudo, antes da realização das entrevistas apresentei uma carta institucional de apresentação do pesquisador aos entrevistados, para esclarecer os objetivos desta pesquisa (APÊNDICE G) e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (APÊNDICE H), o

qual, após conhecimento, foi assinado pelos entrevistados individualmente, autorizando o pesquisador a fazer uso das informações por eles fornecidas, cujos fins foram exclusivamente acadêmicos e as identificações foram mantidas em sigilo, nomeados por codinomes.

O roteiro de entrevista foi composto por 15 questões que contemplam aspectos vivenciados no Curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA sobre características motivacionais, expectativas acadêmicas e profissionais, contribuições, dilemas, potencialidades, prática docente, mudança e avaliação. Resumidamente, o processo de desenvolvimento da pesquisa foi feito mediante algumas etapas:

1ª etapa – fase exploratória, com a construção do projeto de tese, definição do *lócus*, campo, turmas, número de participantes e dos instrumentos de produção de dados (notas de observação, questionário e roteiro de entrevista), desenvolvimento da revisão do levantamento bibliográfico e documental a respeito da história da UEPA, do Curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA e posterior ampliação do arcabouço teórico;

2ª etapa - ida a campo para observação e aplicação do questionário-perfil com os DEs em formação no referido Curso e, conseqüentemente a seleção daqueles que fizeram parte desta tese e concederam as entrevistas;

3ª etapa - continuidade do trabalho de campo com a realização das entrevistas de forma individual, com questões construídas de acordo com os objetivos da pesquisa e respondida de forma oral, as quais foram registradas por meio de um gravador que, após transcritas na íntegra, deram suporte à construção dos depoimentos dos participantes. Tive o cuidado com a fidedignidade e o sigilo de quem as forneceram. Ives (1974), citado por Bogdan e Biklen (1994), assegura que a entrevista com o gravador requer ser uma terceira presença que não se consegue ver, e que ao ser transcrita, os gestos e os sinais são traduzidos em linguagem verbal para melhor entender as ideias expostas;

4ª etapa – realização da organização e análise dos dados decorrentes dos questionários, observação e entrevistas por meio do enfoque da análise de conteúdo, cujos resultados foram retornados a campo para apreciação dos participantes e, como foi o caso, foram redimensionados para descortinamento e viabilidade desta e de futuras pesquisas;

5ª etapa - apresentação da análise dos dados produzidos com uma sistematização teórico-metodológica estruturada e categorizada, as quais caracterizo na subseção 2.5.

2.5. Organização dos dados e categorias de análise

A organização e análise dos dados efetivou-se por meio dos registros das observações da prática pedagógica avaliada pelos DEs, dos questionários-perfis (socioeconômico e acadêmico) e entrevistas semiestruturadas, realizadas com 12 DEs. Adoto como técnica de análise de conteúdos as categorias temáticas: formação de professores e *práxis* pedagógica, que emergiram dos dados da pesquisa.

Bardin (2009) e Franco (2003) apresentam a análise de conteúdo em 3 momentos: 1. A pré-análise; 2. A exploração do material; e, por fim, 3. O tratamento dos resultados: a inferência e a interpretação. Em síntese, significa enunciar que os dados gerados foram sistematizados e agrupados para descrever e interpretar as informações importantes, selecionadas em consonância com a teoria a elas subjacentes.

Na fase da pré-análise, organizei o material originário dos questionários, das observações, entrevistas e documentos analisados, com o objetivo de operacionalizá-lo e sistematizar as ideias iniciais acerca do objeto de estudo: o Curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA. Posteriormente procedi à leitura flutuante deles, a fim de identificar consensos, dissensos, convergências, divergências, unidade, contradição, ou seja, a própria dialética do objeto em estudo. E, por fim, selecionei os registros com base nas regras de exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência, conforme orientam as supracitadas autoras.

Na fase de exploração, construí a codificação e a categorização do material escolhido. Para a codificação, optei pelos temas recorrentes para definir as unidades de registro e as unidades de contexto, tomando “a frase para a palavra e o parágrafo para o tema” (BARDIN, 2003, p. 133). Como critério de categorização, elegi o modelo semântico por meio de categorias temáticas, a saber: formação docente e prática pedagógica (*práxis*).

Dessa forma, os dados qualitativos foram organizados por meio de minha observação em sala de aula durante os módulos e dos depoimentos dos DEs agrupados pelas referidas categorias de análise, complementadas por dados quantitativos, organizados com tabelas, gráficos e quadros estatísticos. O conjunto desses dados permitiram responder as questões e atingir os objetivos orientadores desta tese.

Portanto, com base no marco teórico-metodológico, anteriormente registrado, e na sua ampliação, proponho investigar o objeto de estudo, designado nesta tese, em confronto com os dados empíricos construídos em torno das questões que envolvem a FIP e a prática docente.

3. AS CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ENTRE AS INTERFERÊNCIAS DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS, AS REGULAÇÕES E AS POLÍTICAS FORMATIVAS NO BRASIL

Nesta seção e subseções, discorro sobre a influência dos OI frente às políticas públicas de FP no Brasil como resultado do processo da reforma do Estado, impulsionada com o anúncio de uma nova ordem mundial, cuja base de sustentação está na reestruturação do capital. Isso posto, apoio-me nos documentos oficiais do BM, FMI e OCDE, mediados pela análise de autores de base que discutem, de forma histórico-crítica, as reformas do Estado, o papel desses Organismos na definição de concepções e políticas de FP, de modo especial a FIP com foco na EI e anos iniciais do EF.

Para compreender a engenharia construída em torno da influência dos OI, centro-me nos papéis por eles assumidos a partir da metade do século XX até o descortinar do século XXI, os quais são vistos como elementos catalisadores na definição de políticas públicas educacionais com alardeamento na FP. Para tanto, analiso alguns documentos publicados por esses Organismos, precipuamente entre décadas de 1990 a 2000, conforme demarcado no Quadro 2 e a base estrutural do capital em que eles fundamentam-se, cujas dinâmicas são arquitetadas em nível global e reproduzidas pelos Estados Nacionais, deslanchando um efeito cascata em tempos e espaços locais e institucionais de forma a interferir na definição das políticas de FP, entre elas a do estado do PA, particularmente no âmbito da UEPA.

As reformas na FP brasileira têm destaque no quadro das reformas das políticas sociais e, ao serem cada vez mais impulsionadas pela ação dos referidos Organismos, são legitimadas pela aprovação de leis, resoluções, decretos, planos, projetos, pesquisas e outras formas de regulação e judicialização. Diante da afirmativa, identifico o processo de interferência dos OI nas políticas públicas com o devido consentimento dos governos brasileiros, ao sucederem-se no poder neste período histórico, seguidos do mesmo modo pelos governos estaduais e municipais em pactos de coalizão.

A própria LDB nº. 9.394/96 é um marco de primeira mão no cenário de tais reformas, seguida por ordenamentos legais que a complementam ou mudam o teor da concepção e do significado de inovação em nome de interesses outros, com setores reacionários apropriando-se de discursos progressistas, os quais ocultam o real interesse dos “homens de negócio”¹².

¹² Termo cunhado por Frigotto (2003), durante a década de 1990, para fazer referência aos mentores intelectuais que atuam no campo político, ideológico e econômico da nova ordem mundial a partir do surgimento da sociedade do conhecimento e o fim da sociedade do trabalho, cujo mote se sustenta nas novas formas de

No cenário em evidência, há a necessidade do aperfeiçoamento profissional de professores, gestores e coordenadores pedagógicos por serem concebidos como protagonistas nas alusões reformistas do Estado e nas orientações do BM, FMI e a OCDE, reforçando o discurso de que a gestão educacional e a FP são molas propulsoras para o crescimento socioeconômico do Brasil. Ferreira (2011) lembra que as interferências dos OI no Brasil, em especial nas políticas educacionais, advêm desde o período nacional desenvolvimentista com acordos firmados nas diversas áreas sociais, ao realizarem empréstimos por meio de financiamento dos bancos de desenvolvimento, dentre os mais conhecidos, cita o BID e o BM, garantindo a base econômica, o controle cultural e político para o desenvolvimento de suas políticas e projetos.

O BM é uma instituição internacional cujo papel é financiar projetos a setores sociais e econômicos nas áreas de infraestrutura, educação, saúde, administração pública, agricultura e gerenciamento de recursos naturais e do meio ambiente. Em tese, o BM empresta dinheiro aos países mutuários com taxas de juros abaixo dos cobrados no mercado de capital, mediante condicionalidades submetidas à diretrizes políticas e inflexíveis cronogramas operacionais por ele definidos (SOARES, 2000; MONLEVADE; SILVA, 2000).

É possível notar mudanças de prioridades de financiamento do BM no decorrer de sua história, inicialmente ao partir da área de infraestrutura, posteriormente aportando ao setor social de países do “terceiro mundo”, com objetivo de combater a pobreza, até desembocar no setor econômico, sendo o viés político fio condutor nos interesses deste Banco e determinante na operacionalização de suas ações. No setor educacional, a prioridade é a EB, preferencialmente o EF e, em menor destaque, o ensino médio e superior. A influência do Banco é tão grande, a ponto de impulsionar os países mutuários a implementarem reformas educacionais nos sistemas de ensino com a alegação de promover a equidade e a qualidade dos serviços ofertados à população, incentivo à descentralização dos sistemas educacionais para o desenvolvimento institucional, com a finalidade da adoção de novas regras de financiamento e de gastos para o setor educacional (TORRES, 2000; CORAGGIO, 2000). No quadro das reformas educacionais, insere-se a FP em diversos modelos, concepções e formatos, cujo nível de prioridade tem sido a modalidade a distância, visto ser a presencial pauta postergada pelos OI, em razão de elevados custos para seu financiamento.

sociabilidade do capital, resultante da crise do modelo fordista, asseguradas na flexibilização do trabalho, das competências, competitividade, qualidade total, entre outros, os quais refletem na educação por meio de orientações dos organismos internacionais.

O BM trabalha em sintonia com o FMI, com a função de mediador entre os países tomadores de empréstimos, de modo a garantir estratégias para estabilizar o sistema monetário internacional e monitorar as moedas do mundo, à medida que transfere recursos financeiros para apoiar programas de ajuste em quaisquer países membros em situação de desequilíbrio da balança de pagamentos.

Esses Organismos proferem discursos em defesa da diminuição da pobreza, aumento do grau de escolarização da população e desenvolvimento do país, no entanto, o que vejo é um grande paradoxo, pois se de um lado o BM propõe o financiamento na educação, na FP, na escolarização dos alunos e na ampliação da rede pública, de outro o FMI impõe aos países mutuários/signatários de empréstimos cortes de despesas na área pública para conter gastos, e ajustes estruturais pautados pelo princípio de racionalidade/eficiência/eficácia e, com isso, determina um baixo valor custo-aluno no EF em relação a outros níveis de ensino, ao passo que, também, não se amplia o investimento na FP e tampouco na rede escolar como um todo, contribuindo com políticas de aligeiramento para formar o professor.

Além do BM e FMI, faz parte da arquitetura proposta para este estudo a OCDE, por ser uma entidade fomentadora de ações no campo educacional, responsável pela regulação das políticas educacionais, notadamente políticas de FP, com forte reflexo no Brasil e no estado do PA, embora o país não seja membro desta Organização.

Por conseguinte, estabeleço uma interrelação entre os três OI, por entender serem interdependentes, ao registrar as gêneses, recortes da história, estruturas, competências, reflexos no campo da educação e as interferências nas políticas de FP, admitidas no Brasil, mais especificamente a partir da década de 1990, sem deixar de analisar os antecedentes históricos que corroboraram para a preponderância de tais políticas na agenda brasileira.

Também situo a discussão sobre FP, ao identificar os conceitos, modelos e dimensões apregoadas no Brasil, desde a década de 1990, ao constatar as concepções mais propagadas e as teorias a elas subjacentes, com o propósito de detectar os consensos, contrassensos e pontos de divergências e convergências nelas envoltas. Ainda discuto as políticas de FIP implementadas no Brasil entre as décadas de 1990 e a segunda década dos anos 2000. Para tanto, sustento-me nos marcos legais e regulatórios, os quais interagem com os autores da linha crítica, no mesmo período histórico que discutem a FIP.

Nesse sentido, é mister inquirir, não só a despeito de como os teóricos internacionais e brasileiros têm construído suas concepções sobre a FIP e o reflexo delas nas práticas formativas e docentes, mas também desvelar como são construídos modelos de tendências hegemônicas, as quais são cristalizadas em relações perversas de subserviência ao capital pelo

viés do neoliberalismo, a reestruturação do Estado e do trabalho em detrimento às propostas outras, defendidas pela comunidade de educadores, alinhada a matriz de concepção crítica. De fato, como se pode notar, há diversos projetos educacionais e de FP em disputa no Brasil.

Em síntese, centrei-me em três períodos: o primeiro abrange os governos dos presidentes Fernando Collor de Melo, do extinto Partido da Reconstrução Nacional (PRN) (1990-1992), Itamar Franco (PMDB) (1992-1995) e FHC (1995-1998/1999-2002); o segundo correspondente ao dos presidentes Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006/2007-2010) e Dilma Rousseff (2011-2014/2015-2016) e o terceiro situado no governo de Michel Temer (2016-2018) e Jair Messias Bolsonaro (2019 – até 2020).

3.1. As ações do BM e as repercussões na formação de professores no Brasil

O modelo de sociedade neoliberal impõe estratégias construídas para a efetivação da reestruturação do capital em nível mundial e, ao serem disseminadas pelos Estados Nacionais, em nível local e institucional, são absorvidas por meio da atuação dos OI com publicações de documentos, emissão de relatórios, recomendações e assessoria técnica, os quais contribuem para concretizar um projeto político, econômico, ideológico (re)ajustado à lógica de mercado. Dentre os Organismos referenciados, destaco o BM que no decorrer de sua existência tem se configurado em uma instituição impulsionadora do capital, ao efetivar empréstimos financeiros e políticas de ajustes estruturais aos países em desenvolvimento¹³, por meio de condicionalidades a eles impostas.

Para melhor depreender a influência exercida pelo BM na definição de políticas no campo da FP, apoio-me nos estudos de Soares, Coraggio e Tommasi, contidos na coletânea *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*, organizada por Tommasi, Warde e Haddad (2000), além de Monlevade e Silva (2000), Fonseca (2000, 2013), Relatórios e documentos orientadores do próprio Banco (1988, 1992, 1994, 1995, 2010, 2011, 2013, 2017, 2018).

Soares (2000), Fonseca (2013), Monlevade e Silva (2000), ao explicarem em seus estudos a estrutura político-financeira do BM, sublinham ser um organismo multilateral de crédito internacional que opera com empréstimos financeiros a países em desenvolvimento, composto por um conjunto de cinco instituições, entre elas, o Banco Internacional para

¹³ Muitos termos são utilizados para se referir às economias dos países latino-americanos, africanos e asiáticos. Opto pelo termo países em desenvolvimento ou mundo em desenvolvimento utilizado por Torres (2000) nos estudos realizados por ela a fim de melhor situar a discussão, uma vez que são termos de uso do BM e outras agências internacionais, revelados em seus documentos, os quais precisam ser submetidos a uma análise crítica.

Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), o qual se desdobra em outras quatro agências¹⁴ vinculadas entre si, a saber: Associação Internacional de Desenvolvimento (IDA), Corporação Financeira Internacional (IFC), Centro Internacional para Resolução de Disputas sobre Investimentos (ICSID) e Agência de Garantia de Investimentos Multilaterais (MIGA). Essas instituições são organizadas por dois órgãos importantes: Conselho de Governadores (*Board of Governors*) e Conselho de Diretores (*Board of Directors*)¹⁵.

Em relatório do BM (1994), identifico a concentração do poder de voto nas mãos dos cinco principais países membros, sendo que os EUA detêm cerca de 17,1% do poder de voto; Japão com 6,5%; Alemanha com 5%; França e Reino Unido com 4,8%, cada; percentuais correspondentes a um total de 38,2%. Com relação a participação de capital, os EUA detêm 20% dos recursos financeiros, seguidos de Inglaterra (8%), Alemanha (5,5%), França (5,5%) e Japão (7,5%), os quais totalizam 50% dos votos. Aos demais países membros, entre eles o Brasil, com 2,24%, cabem acatar as decisões tomadas pelos cinco maiores agentes financeiros do Banco (BRASIL/BM, 2018d).

Fonseca (2013) alerta que a falta de igualdade de condições entre os países membros do Banco é visível, ao manifestar uma contradição na distribuição de poder de forma extremamente concentradora. Em face da afirmação, é pertinente revelar um aspecto peculiar na distribuição de poder, no escopo da engenharia construída em torno da composição do

¹⁴ Dentre as atribuições das mencionadas agências, destaco as seguintes: 1) A IDA é parte do BM, ela complementa os empréstimos do BM e é responsável por emprestar recursos financeiros aos países mais pobres do mundo, em condições concessionárias, com taxas de juros zero ou muito baixa, com prazos de pagamentos entre 25 a 40 anos e carência de 5 a 10 anos; 2) A IFC é uma organização irmã do BM, focada exclusivamente no setor privado, nos países em desenvolvimento, para o enfrentamento da pobreza por meio de aplicação de recursos financeiros e conhecimento técnico; 3) A MIGA é membro do Grupo BM, com o objetivo de promover o investimento transfronteiriço nos países em desenvolvimento, fornecendo garantias (seguro de risco político e reforço de crédito) a investidores e credores. Fornece proteção contra ações governamentais que podem interromper projetos. Presta ajuda na resolução de disputas entre investidores e governos, oferecendo aos clientes amplo conhecimento dos mercados emergentes e das melhores práticas internacionais em gestão ambiental e social; 4) ICSID também é integrante do grupo BM e responsável por intermediar, ao dirimir controvérsias jurídicas sobre investimentos internacionais, originadas das relações jurídicas entre Estado e particulares, sob a proteção do BM (BM, 2018; BRASIL/BM, 2017j).

¹⁵ O Conselho de Governadores, constituído por um ministro e um diretor do Banco Central dos Estados Unidos da América (EUA), é a principal instância de decisão do BM, cujas deliberações políticas são feitas na Assembleia Executiva, composta por 21 representantes de países, dos quais 5 principais países membros contam com a prerrogativa de nomear os seus administradores com direito ao voto individual. Os outros 16 países são eleitos como administradores para representarem um grupo de países escolhidos pelo critério de proximidade geográfica, cabendo-lhes o direito a um voto por cada grupo de países constituído. Já o Conselho de Diretores é representado por 25 diretores eleitos a cada 2 anos por um grupo de diretores regionais, e de um quadro de dirigentes para tratar de assuntos políticos específicos dos 189 países membros, cabendo-lhe administrar as políticas do Banco (operações de crédito, a fixação de critérios e condições de empréstimos financeiros, definição de modelos de gestão e de organização dos projetos de financiamentos) (FONSECA, 2013).

BM¹⁶, a começar pela prerrogativa de que “o presidente do BM é sempre um norte americano, e do FMI, um europeu” (MONLEVADE; SILVA, 2000, p. 73).

Monlevade e Silva (2000) esclarecem que as razões da criação do BM, em 1944, estão respaldadas nas deliberações da Conferência de *Bretton Woods*, realizada no estado de *New Hampshire*, nos EUA, motivadas pelas mudanças do eixo político-econômico no mundo e a transferência do centro financeiro para o estado, e país citado¹⁷. Em meio as discursões e debates travados na anunciada Conferência, os setores republicanos dos EUA e da Inglaterra, com o apoio de parcela dos participantes, e pela condição secundária que ocupara dentro do fórum, firmaram os termos de criação do BM, os quais foram negociados com a prevalência de que operassem com ações voltadas para a reconstrução física e econômica da Europa, e desenvolvimento dos países do hemisfério sul. Entre consensos e resistências, a referida Conferência deliberou também pela criação do FMI, a ponto de as duas instituições passarem a atuar juntas na operação das ações.

Outras razões para criação do BM estão na busca de alternativas para superação da crise estrutural do capitalismo, tendo como estratégia a submissão dos países dele signatários, por meio de empréstimos financeiros e discurso ideológico hegemônico para fortalecer o sistema capitalista (SOARES, 2000). Marx, em seu estudo sobre a sociedade burguesa, já conjecturava, àquela época, ser impossível o capitalismo existir sem crises econômicas, as quais ele denominou de lei econômica do movimento da sociedade moderna, posto que no modo de produção capitalista as contrariedades básicas conformar-se-iam em contradições produtivas (MARX, 1967). Na atualidade, o BM é composto por 189 países dos diversos continentes, entre esses países está o Brasil, e cabe ao país com maior participação de capital assumir a presidência, com sede em Washington, a qual está sob a direção dos EUA desde sua criação em 1944. Entre as frentes de atuação do BM, estão as que vão desde empréstimos para as áreas de meio ambiente¹⁸, economia, planejamento, inclusão social, área de saúde e educação, até as de prestar assessoria técnica aos países tomadores de empréstimos (BM, 2018; BRASIL/BM, 2018d).

¹⁶ Os presidentes norte-americanos do BM: Eugene Isaac Meyer (1946–1946); John J. McCloy (1947–1949); Eugene R. Black, Sr. (1949 -1963); George Woods (1963–1968); Robert McNamara (1968–1981); Alden W. Clausen (1981–1986); Barber Conable (1986–1991); Lewis T. Preston (1991–1995); Sir James Wolfensohn (1995–2005); Paul Wolfowitz (2005–2007); Robert Zoellick (2007–2012); Jim Yong Kim (2012– até o presente) (BM, 2018).

¹⁷ Nesse período da história, o mundo vivia um processo de instabilização e crise, em decorrência da 2ª Guerra Mundial. Em 1945, é criada a Organização das Nações Unidas (ONU), com o objetivo de mediar conflitos entre países, a fim de evitar novas guerras.

¹⁸ Em 1992, o BM tornou-se o principal gestor de recursos para o meio ambiente no âmbito global, ao assumir, além das suas tradicionais frentes de atuação, a administração do Fundo Mundial para o Meio Ambiente (GEF), aprovada pela Eco 92 (SOARES, 2000).

À primeira vista, a preocupação dos gestores do BM para com os países que dele contraía empréstimos, leva-me a crer na existência de uma premissa iminente do Banco no que se refere à ampliação do interesse econômico. Ou seja, é evidente serem os empréstimos consignados um ônus financeiro a pagar com juros, taxas e encargos, condicionados a prazos, que ao expirarem, ficam impossibilitados de serem pagos pelos governos de economia deficitária, pois contraem uma dívida externa exorbitante agravando-se os problemas sociais da grande maioria da população pobre.

Soares (2000) alerta que em um período de 50 anos de operação e empréstimos de cerca de 250 bilhões de dólares, os resultados de performance do Banco foram extremamente negativos, ao alargar ainda mais as desigualdades sociais e traduzir-se na ampliação da pobreza, concentração de renda, aprofundamento da exclusão e destruição do meio ambiente no mundo. Essa performance refletiu no Brasil também, quando o BM passou a exercer influência no processo de modernização, cujo auge registrou-se no final da década de 1970, com a concepção de modernização assentada em projetos de desenvolvimento industrial e de infraestrutura, geradores de uma grande crise, advinda da concentração de renda nas mãos de poucos, danos ao meio ambiente e endividamento do país frente ao BM e FMI.

Ainda para Soares (2000), a partir de 1950, esse episódio culminou com o envolvimento do BM no processo de estabilização e expansão do sistema capitalista mundial, apoiado por programas de ajuda e concessão de empréstimos crescentes aos países latino-americanos, africanos e asiáticos. Fonseca (2000), ao compactuar com Soares (2000), enfatiza que o perfil e o conceito de desenvolvimento econômico do BM foi sofrendo mutação no decorrer dos tempos, pois de ajuda nas áreas infraestruturais e de energia, afirmadas no passado, passou a atuar em setores sociais desprovidos de recursos públicos nacionais, e optou pela agricultura e educação como estratégia para conter o crescimento da pobreza.

A preocupação aparente com os pobres parece ser um pseudo-humanismo, uma vez que os empréstimos para investimento na área social não surtiram efeitos a ponto de melhorar a expectativa de vida da população marginalizada e tirá-la da linha de pobreza, tampouco impulsionaram os países periféricos a desenvolverem-se economicamente. Na verdade, o interesse político do Banco tem como pano de fundo o grande capital, para garantir a estabilidade econômica do mundo ocidental, muitas vezes posto em risco devido aos momentos de crise social, econômica e política, como as que eclodiram no mundo e, agravadas na América Latina no decorrer da década de 1960.

Na década de 1980, o BM e o FMI começam a impor condições para a estabilização da crise de endividamento no Brasil, como a recomendação de programas e ajustes estruturais

para a recuperação da economia nacional. Então, o processo de recessão e desregulamentação da economia veio por meio da intervenção direta desses Organismos na formulação da política econômica interna, influenciando a mudança da legislação brasileira em diversos setores sociais, como o educacional, para atender aos interesses do grande capital.

A imposição das reformas estruturais no Brasil, à época do governo José Sarney (1985-1990), como o Plano Cruzado e a redução da formalidade de emprego, foi o reflexo da crise gerada pelo endividamento dos países tomadores de empréstimos do BM, sustentado em uma concepção de crescimento de caráter privatista e abertura do comércio interno dos países devedores ao mercado exterior, para responder às necessidades do capital internacional globalizado. Essas reformas foram intituladas de Consenso de Washington que, dentre seus eixos de sustentação, consistia:

O equilíbrio orçamentário, sobretudo, mediante a redução de gastos públicos; abertura comercial, pela redução das tarifas de importação e eliminação das barreiras não tarifárias; liberalização financeira, por meio de reformulação das normas que restringem o ingresso de capital estrangeiro; desregulamentação dos mercados domésticos, pela eliminação dos instrumentos de intervenção do Estado, como controle de preços, incentivos, etc. e privatização das empresas e dos serviços públicos (SOARES, 2000, p. 23).

Entretanto, no desenrolar dos anos, os prognósticos do BM não foram efetivados na prática e não resolveu o problema do endividamento dos países, entre eles o Brasil, haja vista que a contenção dos empréstimos aos países devedores inviabilizou o repasse de novos créditos analisados por eles como a válvula de escape para a superação da crise e, conseqüentemente, o desenvolvimento dos países. Para a autora, esta medida agravou a recessão econômica e comprometeu a desregulamentação da administração pública com forte repercussão na economia, ao desencadear, na década de 1990, “um quadro de agravamento da miséria e da exclusão social sem precedentes neste século, com cerca de 40% de sua população vivendo abaixo da linha da pobreza” (SOARES, 2000, p. 17).

É factível revelar que o BM, inicialmente, possuía a finalidade secundária de prestar ajuda à reconstrução das economias dos países devastados pela 2ª Guerra Mundial e conceder empréstimos a longo prazo para o setor privado. Não obstante, com o passar do tempo, o Banco passou a ser intermediário do sistema capitalista, ao prestar assistência econômica, política e militar aos países em desenvolvimento, com as pretensões de fortalecer a aliança do bloco de países independentes ao mundo ocidental e, dessa forma, evitar o avanço das forças do bloco comunista frente à constituição da bipolaridade entre os EUA e a antiga União das

Repúblicas Socialistas Soviética (URSS), em uma pseudo coexistência pacífica entre os dois blocos, simbolicamente representado pela Guerra Fria estabelecida entre eles.

No Brasil, América Latina e Caribe, as ações do BM voltam-se ao crescimento econômico condicionado, em um primeiro momento à infraestrutura e, posteriormente, ao financiamento de projetos setoriais nas áreas da agricultura, saúde e educação, em uma frente estratégica de atuação de combate à pobreza e impulsionamento pelo discurso de desenvolvimento do país. Há de se convir que as ações do BM repercutem na educação brasileira, principalmente, no campo das políticas de FP. Para tanto, o BM, no decorrer de sua existência, vem financiando projetos por meio de empréstimos financeiros capitaneados por seus gestores, tanto em nível internacional como nacional, ao serem acatadas por seus representantes no Brasil.

Nesse sentido, as operações do BM no setor educacional brasileiro remontam à década de 1960¹⁹, embora sua visibilidade seja mais fortemente sinalizada na década de 1990, com a abrangência de “atividades de pesquisa, assistência técnica, assessorias a governos em matéria de políticas educativas, assim como prestando ajuda para a mobilização e coordenação de recursos externos para a educação” (TORRES, 2000, p. 128).

Alguns estudiosos nacionais preocuparam-se em pesquisar a conexão entre o BM e a reforma da educação brasileira nas décadas de 1970 a 1990, como Tommasi (2000), Soares (2000), Torres (2000), Coraggio (2000), Fonseca (2000), Altmann (2002), Figueiredo (2009), Junior e Maués (2014), entre outros. Os referidos autores revelam as estratégias que o Banco empreendeu para influenciar os países tomadores de empréstimos, como o Brasil, a implementarem um projeto educacional de acordo com suas orientações e condições.

Entretanto, não é pretensão nesta tese fazer um estudo detalhado de todas as ações do BM no setor educacional brasileiro, delimito o corte temporal de análise a partir da década de 1990. Contudo, não é possível fazê-la sem ter a visão de totalidade das políticas educacionais do BM, desenvolvida desde então no país. Porquanto, há necessidade de tomar como referências os marcos históricos das décadas de 1970 e 1980 para melhor compreender as interferências do BM nas políticas educacionais no Brasil, mais precisamente, nas políticas de

¹⁹ O modelo econômico predominante no Brasil da década de 1960 e 1970 baseou-se na tese do nacionalismo desenvolvimentista, associada ao bem estar social e ao processo de industrialização. Nesse período sucederam-se no poder o presidente Juscelino Kubitschek e o vice João Goulart (1956 - 1961). Jânio Quadros (1961) com apenas sete meses no poder acabou por renunciar, em 25 de agosto de 1961. Ranieri Mazzili (1961), João Goulart (1961-1964) e, novamente Ranieri Mazzili (1964), sucederam-se no cargo até o desencadeamento do golpe militar, em 01 de Abril de 1964, o qual instaurou um regime ditatorial que durou 21 anos e foi extinto no final do governo de João Batista Figueiredo (1979-1985), em 15 de Março de 1985, último militar a governar o Brasil, cedendo lugar ao movimento de abertura política, intitulado Diretas Já, culminando com a consolidação da eleição direta de Tancredo Neves e José Sarney, via colégio eleitoral (GHIRALDELLI JUNIOR, 2006).

FIC, assim como evidenciar as prioridades de financiamento de projetos na esfera federal e, por vezes, na esfera estadual e municipal.

À medida que Torres (2000) debate a atuação do BM, assinala serem os contrastes sociais e culturais reveladores na tomada de decisão deste Organismo no setor educacional, em decorrência de sua atuação em diferentes regiões do mundo, as quais foram absorvidas em meio às diferentes realidades sociais, cujos resultados reverberaram na existência de diferentes enfoques, contradições, conceitos, metodologias e outros efeitos detectados pelos representantes do Banco, o que implicou, de forma decisiva, na mudança de trajetória das políticas do BM, entre elas, o setor educativo.

Tommasi (2000), Fonseca (2000) e Figueiredo (2009), ao abordarem o financiamento do BM no setor educacional brasileiro, destacam que o mesmo remonta à década de 1960 e adentra a década seguinte mais fortemente com o argumento de ser um instrumento promotor do crescimento econômico e de redução da pobreza. Esse financiamento está intimamente relacionado às reformas econômicas, sociais, políticas no Brasil e os empréstimos condicionados ao conjunto de ajustes estruturais e setoriais, com lugar de destaque para a educação e a FP.

A atuação dos OI no Brasil resultou, na segunda metade dos anos de 1960, em substituição das atividades de cooperação técnica bilateral²⁰, pela cooperação técnica das agências multilaterais por iniciativa do governo norte americano de Lyndon Johnson, com destaque ao BM e Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Essa substituição é decorrente de problemas políticos e técnicos que transpassaram as questões sociais e institucionais, dentre os quais sublinho as indesejadas interferências na administração da educação por parte das agências internacionais, alegadas pelo governo federal e por representantes do então Conselho Federal de Educação (CFE), em pleno período ditatorial.

De fato, a expectativa de menor interferência por parte dos OI, a partir dessa mudança, não foi consumada, em razão das novas medidas tomadas incidirem como condicionalidade aos futuros empréstimos e, no caso do BM, “a própria estrutura organizacional do Banco, assim como a natureza de sua política econômica para o Terceiro

²⁰ Modelo de intervenção cooperativa, desenvolvido entre MEC e Agência para o Desenvolvimento Internacional do Departamento de Estado Norte Americano (USAID), que funcionou como estratégia de promoção de assistência para os países em desenvolvimento, entre os anos de 1950 e meados de 1960, no contexto da Aliança para o Progresso descrita em um amplo programa cooperativo, destinado aos países da América Latina, com o objetivo de acelerar o desenvolvimento econômico e social dos estados nacionais que a compõem, ao mesmo tempo que visava frear o avanço dos ideais e práticas do socialismo na América (FONSECA, 2000).

Mundo, incluindo-se aí desde a definição de condicionalidades macroeconômicas, até a definição de diretrizes setoriais” (FONSECA, 2000, p. 230).

A intervenção do BM na educação brasileira desenvolve-se até o final do século XX e desponta no século XXI, ao intensificar as reformas de ajuste econômico e contingenciamento de recursos financeiros, inclusive com forte impacto na década atual, com a retomada de políticas de austeridade e do neoconservadorismo no comando central do país. A alegação da reforma educacional, como integrante da área social, “centra-se na superação da falta de qualidade, de produtividade, de requerimentos educacionais à modernização do país e à integração à globalização” (FIGUEIREDO, 2009, p. 1125).

Embora sejam compreensíveis as razões impulsionadoras das reformas educacionais para o processo de reestruturação do capital, observo no *background* das mudanças pretendidas, o interesse mercadológico, competitivo e produtivo, alicerçados na busca de qualidade, equidade e racionalidade econômica aos moldes econômicos. Para Monlevade e Silva (2000), o BM fixa as diretrizes e estratégias para a educação pública brasileira, como condição aos empréstimos contraídos, na lógica da competitividade do mercado e do capital, mediante cláusulas contratuais confabuladas entre a instituição credora e os governos federal e estaduais, de forma a conter os investimentos públicos em todos os níveis da educação brasileira.

Para Fonseca (2000), o interesse do Banco pela antiga educação primária justifica-se como a mais apropriada, por assegurar às massas populares um ensino mínimo a baixo custo, com retorno aos interesses do Banco e à produtividade do mercado. Na verdade, tratou-se de preparar o terreno para a década de 1980, com o objetivo de operacionalizar os ajustamentos e implementar novas diretrizes políticas a serem disseminadas nos países tomadores de empréstimos para o enfrentamento da crise outrora citada, bem como prover a estabilidade econômica pautada em medidas compensatórias de períodos vindouros. Ainda para Fonseca (2000), as exigências institucionais impostas pelo BM ao governo brasileiro, resultou no desenvolvimento de cinco projetos no âmbito do MEC durante as décadas de 1970 e 1990²¹.

Para esta tese, interessam-me os dois últimos projetos, da segunda fase, desenvolvidos no Nordeste, Norte e Centro-Oeste nas séries iniciais do EF, entre as décadas

²¹ Para decifrar o mapa de financiamento dos projetos nas destacadas décadas, é importante subscrever que eles foram divididos em duas fases. Na primeira fase, foram financiados três projetos, dos quais dois deles foram voltados ao ensino técnico médio, sendo o primeiro executado no período de 1971 a 1978, e o segundo de 1984 a 1990; um para o desenvolvimento de centros interestaduais profissionalizantes, em virtude da obrigatoriedade exigida na reforma do ensino de 1º e 2º graus - Lei 5.692/71 -, executado durante os anos de 1974 e 1979. A segunda fase destinou-se à melhoria do ensino das séries iniciais do denominado ensino primário, sendo um realizado na Região Nordeste, entre os anos de 1980 e 1987, outro na Região Norte e Centro-Oeste, entre os anos de 1980 e 1990.

de 1980 e 1990, por contemplar o objeto de estudo da pesquisa, e com ele destacar as ações voltadas para a FP em exercício. Em decorrência de mudanças na política interna do BM na década de 1980, esses dois últimos projetos financiados no âmbito do antigo ensino primário, foram alicerçados no contexto das novas diretrizes emanadas do Banco, em sintonia com o novo modelo de financiamento, intitulado crédito de base política - *policy based loans*²² -, destinado particularmente aos países em desenvolvimento como estratégia de enfrentamento à crise econômica dos anos de 1980 anteriormente anunciada.

Incorporado no cerne da nova logística do BM, o quarto projeto educacional, financiado no Brasil, desenvolveu-se mediante acordos direcionados aos estados do Nordeste, com o objetivo de promover a melhoria e o acesso ao ensino primário para 400 municípios da zona rural da região. O quinto projeto também foi destinado ao ensino primário, dessa vez, das regiões Norte e Centro-Oeste, cujo objetivo seguiu as características do projeto anterior, acrescido de critérios sobre os indicadores demográficos, cujas prioridades foram os municípios em que o crescimento populacional atingiu 4% ao ano, em consonância com a orientação do Banco, ao estabelecer relação educação primária e demografia.

As dificuldades de ordem técnica e operacional, nos projetos da segunda fase, foram latentes e enveredaram pelas questões como inflação e oscilação cambial, incompatibilidade entre as exigências internacionais e as condições administrativas do setor educacional brasileiro; atrasos nos cronogramas de execução dos projetos e cortes de recursos financeiros. Nesse contexto, não visualizo nos dois últimos projetos nenhuma ação voltada à FP, pois o cotejamento entre eles me permite afirmar que ambos não contemplaram a qualificação dos professores e a valorização profissional, como salários, remuneração e condições dignas de trabalho, o que implica revelar, não terem sido eles reflexos de melhoria na qualidade da educação e na FP, eficiência e eficácia anunciados pelo BM àquela altura.

Em face ao exposto, pondero que os resultados pouco expressivos dos projetos em evidência, apontados por Fonseca (2000), são resultantes de um modelo educacional, não mais respondente a realidade socioeducacional brasileira. Para Frigotto (2003), o período histórico observado é marcado pela deflagração de uma profunda crise planetária, caracterizada pelo esgotamento do modelo de acumulação capitalista e de toda sua estrutura circundante, em formas específicas que sofrem mutações no tempo e no espaço. Para ele, a crise afeta as políticas de bem estar social, cujo modelo de desenvolvimento funda-se na

22 Vale esclarecer que os primeiros projetos financiados pelo BM possuíam a modalidade crédito de investimento, denominado *investment loans* (empréstimos para investimentos), cujos juros eram cobrados por taxas fixas rígidas, caracterizadas entre as regras pré-estabelecidas de mercado e a execução das ações.

teoria do keynesianismo, traduzido no modelo fordista/taylorista e neofordista de produção²³. Já dizia Marx (1967) que o processo de acumulação é um círculo vicioso originado pela transformação do dinheiro em capital (meios de produção e força de trabalho), que gera mais-valia por meio da circulação de mercadorias, em uma relação venda-lucro ao ser comercializada no mercado consumidor.

Em outra obra, Frigotto, ao analisar a produtividade da escola contemporânea, assegura que a concepção de qualidade capitalista perpassa pela relação produção-consumo-força de trabalho, em que não se fala mais em sociedade e classes sociais, mas em mercado ou economias emergentes, cujo mote remete à ideia de qualidade total via produção flexível, produção em menor tempo e custo para o mercado e consumo (FRIGOTTO, 2015).

Altmann (2002), ao estudar as influências do BM na educação brasileira durante a década de 1990, discorre sobre as convergências entre as propostas do Banco e o projeto educacional, especificamente, no governo FHC e, por último, analisa os reflexos no SAEB. A autora, apoiando-se em Fonseca (1998), critica as propostas do BM por serem sustentadas em ações direcionadas às várias áreas que compõem a macroeconomia brasileira, entre elas a educação, pactuada por meio de cooperação ou assistência técnica. Contudo, ressalta ser, na realidade, empreendimento de crédito direcionado à educação, configurada em um cofinanciamento de empréstimos convencionais, com rígidas regras financeiras e políticas, pesados encargos e taxas, cuja consequência é o endividamento externo do Brasil, contraído junto aos credores mundiais, como as instituições bilaterais, multilaterais e bancos privados.

A inversão das prioridades do BM, a contar da década de 1970, com o presidente Robert McNamara, transitou das ações estruturais às ações sociais e subsidiou o discurso retórico de promover a estabilidade econômica dos países em desenvolvimento, a partir da erradicação da pobreza, ao atingir o acesso à EB em nível EF²⁴. Dessa forma, as ações do Banco objetivaram atender “as necessidades básicas de moradia, saúde, alimentação, água e

²³ Para autores como Antunes (1999) e Harvey (2001), o Fordismo/Taylorismo e Keynesianismo são modelos produtivos, econômicos e políticos que perduraram no século XX. O sistema de produção fordista surgiu nos anos de 1920, nas indústrias automobilísticas dos EUA e apresenta como características a produção em série e acumulação em longa escala; trabalho mecânico, repetitivo, rígido, e mão-de-obra numerosa; separação entre o trabalho manual e o intelectual; produção verticalizada e hierarquizada, propostas pelo engenheiro norte-americano Frederick Wislow Taylor. O keynesianismo é o resultado de uma política econômica, criada pelo economista inglês John Maynard Keynes e consistia em um Estado forte e regulador.

²⁴ O conceito de educação básica do BM é muito restrito, abrange somente o EF regular, uma vez que a EI, ensino médio, ensino superior, bem como as modalidades da EE e de EJA, ainda são tidas pelo Banco como problemas e fragilidades sem respostas. Esse entendimento contraria as deliberações da Conferência Mundial de Educação para Todos (CMET) (1990), realizada em Jomtien/Tailândia, sendo o BM uma das agências internacionais patrocinadoras, em conjunto com UNESCO, UNICEF e o PNUD, a qual define a EB como nível que inclui crianças, jovens e adultos.

educação. Neste último setor, tal virada traduziu-se numa priorização da escola de primeiro grau como alicerce da estratégia de reduzir a pobreza” (SOARES, 2000, p. 128).

O pacote de reformas na educação brasileira, proposto na década de 1990, pendeu como medida tomada de forma homogênea aos países em desenvolvimento do mundo, e pode ser localizada no documento, editado nos anos de 1990 (BM, 1995), intitulado Prioridades e estratégias para a educação: uma revisão do Banco Mundial (*Priorities and strategies for education: a World Bank review*), mas com alguns apontamentos extraídos do documento da década de 1980 (BM, 1988), sobre a Educação na África Subsaariana (*Education in Sub-Saharan Africa*). As peças que compuseram a engrenagem da reforma são enfatizadas por Torres (2000) e Altmann (2002), ao perceberem que parcela das recomendações já havia demarcado outrora os estudos realizados por gestores do BM em meados da década de 1980 em 39 países da África Subsaariana.

Em face do exposto, mais uma vez presencio as recomendações do BM para a educação brasileira, ser um arremedo de políticas pensadas em outros países. Embora o Brasil faça parte do rol de países em desenvolvimento, as realidades de países africanos diferem das condições existenciais brasileira, em muitas circunstâncias, a contar pelos aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos. E as expectativas em optar por um modelo único, particular e autônomo de educação e FP, parecem ser uma condição sempre ignorada e relegada a planos inferiores de prioridades.

Ao discorrer sobre as prioridades escolhidas no pacote de reformas da década de 1990 para os países em desenvolvimento e, em particular, ao ensino no Brasil, Torres (2000) e Altmann (2002) destacam nove aspectos determinantes na consecução dos objetivos educacionais, a saber: 1) prioridade depositada sobre a EB; 2) melhoria da qualidade (e da eficiência) da educação como eixo da reforma educativa; 3) prioridade sobre os aspectos financeiros e administrativos da reforma educativa; 4) descentralização e instituições escolares autônomas e responsáveis por seus resultados; 5) convocação para uma maior participação dos pais e da comunidade nos assuntos escolares; 6) impulso para o setor privado e organismos não-governamentais (ONGs) como agentes ativos no terreno educativo, tanto nas decisões como na implementação dos projetos; 7) mobilização e alocação eficaz de recursos adicionais para a educação de 1º Grau como temas principais do diálogo e da negociação com os governos; 8) um enfoque setorial; e, 9) a definição de políticas e prioridades baseadas na análise econômica.

Esses aspectos, no contexto da reforma, e ao olhar dos gestores do BM, objetivavam:

- 1) amenizar a pobreza por meio de uma formação com a concepção embasada na aquisição de conhecimentos técnicos, habilidades e competências em áreas gerais, com teor de desenvolvimento de atitudes utilitaristas, centradas nos fazeres do lar e do trabalho;
- 2) compreender que o tripé qualidade - rendimento escolar - objetivos e metas da escola são fatores determinantes ao considerar o valor agregado da escolaridade. Contudo, o que mais interessa são os resultados, mesmo se as atividades-meio neles interferirem, não são consideradas ao final do percurso de aprendizagem. E para isso, prioriza-se (a) bibliotecas; (b) tempo de instrução; (c) tarefas de casa; (d) livros didáticos; (e) conhecimentos do professor; (f) experiência do professor; (g) laboratórios; (h) salário do professor e (i) tamanho da classe;
- 3) suprir a ineficiência dos países em desenvolvimento em reformular a educação. Para isso a recomendação do Banco é que os ministérios, as instituições intermediárias e as escolas sejam reestruturadas a partir da matrícula, assistência, insumos, custos e na capacitação do pessoal do setor administrativo;
- 4) atingir autonomia, entre as medidas aqui presentes estão as de teor econômico, como o uso de recursos financeiros originários dos impostos da União e dos governos locais; compartilhamento dos custos com as comunidades locais; efetuação de doações às comunidades e escolas; cobrança de taxa para a educação superior; estimulação na diversificação de receitas; certificados e empréstimos educativos e financiamentos baseados em resultados e qualidade;
- 5) atribuir à família, em conjunto com a instituição escolar, a responsabilidade no desempenho escolar, sobre o ponto de vista da contribuição econômica para assegurar a infraestrutura escolar; critérios de seleção da escola e maior envolvimento na gestão escolar;
- 6) fomentar e vincular a qualidade educacional à condição de diversificação de oferta por setores privados com preponderância da concorrência, descentralização e complementariedade do papel do Estado;
- 7) alegar que a distribuição de recursos entre os níveis e dentro de cada nível de ensino é injusta e desigual, ao passo que atribuem aos salários dos professores o grande responsável por tais desigualdades, pois além de se gastar muito, grande parte do tempo é desperdiçado em negociação com os sindicatos dos professores;
- 8) priorizar o enfoque setorial em uma perspectiva centrada na instituição escolar em detrimento ao enfoque intersetorial, que mesmo sendo um aspecto assegurado na

Conferência Mundial de Educação para Todos²⁵ (CMET), de Jomtien/Tailândia (1990), é desconsiderado para efeito de financiamento e relegado pela gerência do BM;

- 9) recomendar fazer uma análise exaustiva do fator econômico para que a tomada de decisões políticas priorize os insumos educacionais a serem investidos.

Em síntese, convém ponderar que a melhoria da qualidade da educação é recomendada pelo BM, ao investir e alocar recursos em insumos, como o aumento do tempo de instrução, tarefas de casa para o prolongamento do tempo de escolaridade, flexibilização/adequação dos horários, extensão das atividades de sala de aula às tarefas de casa e adoção de livros didáticos. A distribuição desses insumos ficaria sobre responsabilidade da iniciativa privada, com uma clara intencionalidade em beneficiar grupos empresariais vinculados aos setores consumista e mercadológico. Por este viés, os insumos transformam-se em mercadorias a serem consumidas no mercado educacional, cujo propósito fora alertado por Marx na obra *O capital*, no sentido de que:

Numa sociedade em que os produtos assumem em geral a forma de mercadoria, isto é, numa sociedade de produtores de mercadorias, a diferença entre os diversos gêneros de trabalho útil, executados independentemente uns dos outros como assunto particular de produtores autônomos, conduz a um sistema multi-ramificado, a uma divisão social do trabalho (MARX, 1867, p. 11).

Desta forma, afirmo que na educação essas relações são reproduzidas fortemente pelo Estado neoliberal a ponto do trabalho docente ser cada vez mais controlado, desqualificado e o produto da sua ação que é formar professores conscientes, críticos e participativos na sociedade se transforma em “mercadoria” a ser vendida, manipulada e regulada em benefício do capital que desumaniza as relações entre os sujeitos.

A despeito do processo de descentralização, é recomendado aos diretores, alocar recursos, contratar e dispensar pessoal, definir calendário e horário escolar, etc. Aos professores cabem definir as práticas docentes de sala de aula com certos limites, que respondam ao currículo nacional subjacente às normas e padrões, exames, avaliação de aprendizagem e supervisão do ensino e aprendizagem. Mas para efeito de controle, o BM

²⁵ A Conferência teve a participação de 155 governos, agências internacionais, ONGs, associações profissionais e personalidades de destaque em educação de todo o mundo. Dela resultou um pacto, com assinatura de declaração, firmado entre os presentes, no compromisso de assegurar educação básica de qualidade a crianças, jovens e adultos. Na ocasião, Brasil, Bangladesh, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão encontravam-se com maiores taxas de analfabetismo do mundo e por essa razão, foram alertados a desenvolverem ações para consolidar os acordos de Jomtien/Tailândia, em promover políticas educativas para o enfrentamento do problema exposto.

aconselha os governos a centralizarem os seguintes elementos: fixação de padrões; facilitação dos insumos que influenciam o rendimento escolar; adoção de estratégias flexíveis para a aquisição e uso de tais insumos e monitoramento do desempenho escolar.

Em relação à mobilização e alocação de recursos, Torres (2000) e Altmann (2002) justificam ainda, que o papel desempenhado pelo Estado em relação à educação, precisa ser redefinido, ao demarcar prioridades nas despesas/custos e partilhar com as famílias a manutenção da educação.

A intencionalidade de constituir uma concepção moderna de desenvolvimento social e econômico pela via do campo educacional é a premissa da TCH, defendida por Schultz (1973), cujos processos de investimentos recaem sobre a família, ao iniciar pelos pais e mães, responsáveis em estimular a criança desde as primeiras fases de vida, pelos aprendizados no lar e com continuidade ao longo da educação recebida por todo o período da infância. Para Schultz, trata-se de investir no desenvolvimento das capacidades e conhecimentos como forma substancial de valorização do ser humano e os gastos diretos auferidos com educação, seriam vantagens benevolentes para ocupar melhores empregos no futuro para os que usufruem dos seus serviços. Segundo a TCH, tal fundamento se aplica a trabalhadores que submetem o tempo livre para realização de treinamentos em local de trabalho. Com “a *qualidade* do esforço humano pode ser grandemente ampliada e melhorada e a produtividade incrementada” (SCHULTZ, 1973, p. 32).

No entanto, a ideia de quem investe mais em educação tem retorno maiores, em comparação àqueles que desinvestem, não leva em consideração o processo histórico marcado pelas desigualdades e antagonismo entre as classes sociais. Reduz a concepção de ser humano a uma mercadoria, vende a força de trabalho humano e substitui a educação enquanto direito social e subjetivo a uma concepção mercantil de formação humana (FRIGOTTO, 2015).

Meszáros (2011) advoga a causa de alteração radical da estrutura determinista e reprodutivista da lógica global do sistema vigente e, por conseguinte, ir além do capital significa contrainternalizar, de forma concreta e abrangente, a ordem vigente e propor uma alternativa de negação de toda a base de sustentação de comando político, apregoada por consensos, reparos institucionais formais e reformistas. E a educação, pondera o autor, tem um papel vital para romper com a lógica da legitimação constitucional democrática do Estado capitalista, cujo principal objetivo é a defesa de seus próprios interesses, mesmo que fique velado pelo discurso de defesa dos direitos iguais. Acrescenta ainda, o autor, que a universalização do trabalho e da educação são condições primordiais e indissolúveis, aqui e

agora, para o desenvolvimento socioeconômico e suplantação das ações estanques e compartimentalizadas tanto postuladas no modelo de administração Taylorista do século XX.

No que concerne a prioridade de investimento nos livros didáticos, argumentam ainda os gestores do BM, ser indispensável, pois eles são vistos como a expressão operativa do currículo que supriria os baixos níveis da FP, em que bastaria capacitá-los para melhorar o processo de ensino e aprendizagem. A prioridade em investir em livros didáticos fica mais evidente quando, na mesma medida, priorizam melhorar o conhecimento do professor por meio de insumos pedagógicos, capacitação em serviço e à distância, afastando-se do investimento na FIP.

Dito isso, constato que a concepção de FP, defendida pelo Banco, assegura-se no aligeiramento e no resumido entendimento de que ela se traduz na aquisição de conhecimentos técnicos, utilitaristas e praticistas. Nesse sentido, diferentemente das recomendações dos gestores do BM, faço defesa da FP em licenciaturas, na modalidade presencial, a ser ofertada em Universidades e Centros Universitários, com uma concepção ancorada na docência e na aquisição de conhecimentos inerentes às Ciências da Educação e campos epistemológicos de saber. Esse postulado aproxima-se do Curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA por acontecer presencialmente nos municípios, e ser ofertado por uma IPES, cuja formação está assentada em uma matriz curricular, a contemplar áreas de conhecimentos imprescindíveis à atuação na EI e anos iniciais do EF, a saber: Matemática, Código e Linguagem, Ciências Naturais e da Sociedade. Porém, assentada em uma concepção formativa a ser questionada, a qual remete a uma forma de organização e desenvolvimento, associada a momentos aligeirados e intensificados. Tais questões analiso na seção 5.

A concepção defendida pelo Banco está intrinsecamente conectada às expectativas dos professores, às condições de trabalho, salários e carreira que foram esquecidos ou pouco dada importância pelo BM, principalmente nos documentos sobre Educação primária (BM, 1992) e *Priorities and strategies for education* (BM, 1995). Entendo serem elas questões basilares para a melhoria da qualidade da educação, por constituir a vida do professor em um movimento de ser e estar na profissão docente.

Na década de 1990, o BM financiou a educação brasileira em nove estados da região Nordeste, para a implementação de seis projetos, intitulados “Educação Básica no Nordeste II”, abrangendo os estados do Maranhão (MA), Ceará (CE), Pernambuco (PE) e Sergipe (SE) e “Educação Básica no Nordeste III”, com os estados do Piauí (PI), Rio Grande do Norte (RN), Paraíba (PB), Alagoas (AL) e Bahia (BA). Além dos projetos para os estados de Minas Gerais (MG), intitulado “Projeto de Melhoria da Qualidade da Educação Básica em MG”.

Contemplou no estado de São Paulo (SP), o “Projeto Inovações na Educação Básica em SP” (INOVAÇÕES); no Espírito Santo (ES), o “*State of Espírito Santo Basic Education Project*”; e finalmente do Paraná (PR), o “Projeto Qualidade no Ensino Público do PR” (PQE) (TOMMASI, 2000; FIGUEIREDO, 2009). Interessa-me nos referidos projetos, demarcar o tratamento dado a FP em exercício, às circunstâncias e condicionalidades históricas em que foram geradas/executadas, e os resultados alcançados em termos de qualidade e equidade, nos termos do BM.

Os projetos desenvolvidos à época confirmam a orientação mencionada anteriormente, a respeito da FP em exercício no pacote das reformas educativas do início da década de 1990, ao propor melhorar as habilidades dos professores em técnicas de sala de aula por meio de treinamento, capacitação permanente breve e a distância, pois na alegação dos gestores do BM só desta forma seria possível mudar o comportamento do professor em sala de aula. Contudo, não compactuo com esse entendimento, por entender ser a FP um ato contínuo, desenvolvida em todas as etapas da vida pessoal e profissional do professor, e não pode ser resumida a mera aquisição de técnicas de forma aligeirada, mas a um repertório *praxiológico* alimentado entre o pensar/fazer docente constante, nas dimensões humanas e políticas, assim como nas particularidades dos ambientes de trabalho.

Um aspecto relevante no quadro dos projetos mencionados é o incentivo ao fortalecimento da motivação dos professores, por meio de políticas e melhorias salariais, condições de trabalho e aumento das oportunidades profissionais. No entanto, ao situar o pano de fundo da questão, percebo que o incentivo está condicionado ao desempenho do professor, vinculado ao desempenho acadêmico dos alunos, de forma meritocrática, seletiva e parcial, como é consolidado na década de 2000, com o programa de bônus nos estados de MG, PE, SP e no município do Rio de Janeiro (RJ), por exemplo. A melhoria salarial, não deixa de ser uma das razões legítimas e motivadoras dos DEs de Belém, Marituba e Vigia para cursarem Pedagogia/PARFOR/UEPA, pois, na medida em que eles afirmam ser exigência das prefeituras a graduação em licenciatura, para manterem-se nos cargos docentes, ao mesmo tempo é a oportunidade de fazerem valer o pagamento de suas gratificações salariais, visto que para alguns deles o PARFOR,

Veio contribuir também para melhoria salarial, com isso eu vou aumentar a minha remuneração e melhorar a minha situação financeira (DEs SUPERANÇA).

Vai melhorar nossos rendimentos e aumentar nossa renda, pois através da formação pelo Curso a gente consegue a progressão e as gratificações garantidas por lei (DEs MUDANÇA).

Significou a possibilidade de aumentar o meu salário porque o que a gente ganha de salário de professor com a formação do ensino médio não dá para sobreviver (DEs MOTIVAÇÃO).

Também aumentará nossa renda, o lado financeiro, pois por meio da formação do Curso a gente consegue a progressão salarial (DEs REFLEXÃO).

Alia-se a isso, um desejo pessoal de cursar Pedagogia e a possibilidade de ampliação de meus vencimentos (DEs CONSCIÊNCIA).

Aliado a todos esses motivos tem o financeiro, também há essa possibilidade (DEs INCLUSÃO).

Tommasi (2000), ao apresentar o quadro dos projetos financiados pelo BM, na década de 1990, destaca que a FP em exercício ora encontra-se como ação independente, ora integra determinado componente educacional financiado no projeto, inserido na dimensão formação em serviço e sempre com a nomenclatura treinamento ou capacitação de professores.

No projeto Nordeste II, tal formação é mencionada como sinônimo de treinamento de professores, no item melhoria da qualidade do Ensino Básico nas escolas estaduais e municipais, por meio do fornecimento de livros, materiais didáticos e assistência técnica. No projeto Pró-Qualidade do estado de MG, menciona-se como objetivos, aumentar o acesso dos professores a oportunidades de treinamento, mais precisamente no subprojeto de desenvolvimento do ensino. Nesse caso, a capacitação de professores está aliada a questão curricular e ao desenvolvimento de estudos e pesquisas. No projeto EB, do estado do ES, a ação Treinamento de Professores compõe o item denominado, Melhoria do Bloco Único, com as ações localizadas em compra de material didático e construção de 10 Centros de Apoio Pedagógico. No projeto Inovações, no Ensino Básico do estado de SP, localizo o Programa de Capacitação de Professores, integrante do componente Fortalecimento da Jornada Única/Ciclo Básico. No projeto Qualidade do Ensino Básico, do estado do PR, encontro o componente específico sobre Treinamento de Professores.

Em todos os casos observados, a FP está voltada para os que estão a exercer a docência. Compõe um conjunto de ações em interface entre a gestão educacional, infraestrutura e sistemas de informações, até descortinar-se nos sistemas de avaliação em longa escala. Nesses projetos, a FP em exercício é resumida à realização de eventos pontuais, programas e projetos, nos quais predominou a política educacional brasileira na década de 1980, sustentada em uma concepção de formação enquanto treinamento em serviço, *in-service training* (RODRIGUES; ESTEVES, 1993), na perspectiva clássica caracterizada pela

realização das reciclagens, cujo *lócus* de realização são as universidades e outros espaços vinculados a ela (CANDAUI, 1996), e na perspectiva da transmissão de conhecimentos técnicos, também conhecida como educação permanente, atualizações, capacitações, aperfeiçoamentos, treinamentos e reciclagens impostas de cima para baixo pelos sistemas de ensino em formas de pacotes estandardizados (MONTEIRO, 2002).

A reafirmação da concepção formativa do BM é recorrente à prioridade de investimento nos projetos de FP, voltados para o fornecimento de material pedagógico e didático, livros didáticos, brinquedos, além da avaliação e melhoria da gestão e estrutura escolar, de forma a responsabilizar os professores pelo sucesso ou fracasso da aprendizagem dos alunos e rendimento escolar, sem que tenham sido consultados para opinarem sobre as maiores urgências docentes, das escolas e dos alunos.

Tommasi (2000) e Figueiredo (2009), ao seguirem uma linha de análise convergente, criticam os modelos de projetos do BM, voltados a educação e a FP no período de trinta anos, uma vez que os mesmos não surtiram efeitos para a melhoria da qualidade, eficiência, eficácia e produtividade esperados em termos de resultados. Também foram voltados para atender os professores em exercício. No tocante aos custos, os projetos tornaram-se onerosos, com conivência de parcela dos dirigentes do MEC e do governo federal, estabelecendo competição entre as escolas com demasiados trâmites burocráticos e punitivos, ressaltam ainda os autores.

É importante ressaltar que durante as três últimas décadas, o nível de ensino priorizado pelo BM para financiamento, foi e é o EF, de forma a contemplar a FP em serviço, no formato de capacitação e treinamento.

No conjunto de ações da reforma educacional da década de 1990, são incluídas na agenda do Banco maiores investimentos nos insumos, como textos escolares, tempo de instrução, avaliação da aprendizagem, capacitação de professores em exercício, traduzida nos treinamentos em serviço e a distância, assim como a inclusão das mulheres no processo educacional. Todavia, a FIP no âmbito do ensino superior, até então, não é ventilada como uma das possibilidades formativas nas pretensões do BM.

Torres (2000), Lockheed e Verspoor (1989) destacam as questões que poderiam ser tratadas conjuntamente, em um movimento processual, não polarizado e dicotomizado. Contudo, essas questões são entendidas pelos intelectuais do BM como situações opostas, denominadas de “becos sem saída” e “avenidas promissoras”. As primeiras são situações impeditivas que dificultam a concretização da proposta educativa, e as segundas correspondem ao que é possível de funcionar na prática. No que diz respeito à FP, no âmbito da reforma, avalio que os longos programas de FIP situam-se na condição de “beco sem

saída”, em contrapartida a “avenida promissora”, neste caso, é a FP em serviço nas modalidades continuada, programas curtos, visitas, intercâmbios, além da educação à distância (EaD), a ser desenvolvida com uso do rádio e da instrução programada como complementação e, até mesmo como substituição ao professor em sala de aula.

No século XXI, encontro iniciativas dessa natureza sendo intensificadas nas políticas de FIP, com a Universidade Aberta do Brasil (UAB) na esfera pública e, mais intensamente com a ampliação da oferta de FIP na esfera privada nas unidades federativas do Brasil, sustentada pelos grupos de Universidades privadas, tais como a Anhanguera, Anima, Estácio, Kroton e Ser, entre outras. É perceptível nos estados e municípios brasileiros o investimento em propostas de formação continuada de professores (FCP) na modalidade EaD, mediada pelas TICs; bem como a oferta de ensino na mesma lógica, a exemplo do estado do PA, com a implantação do Sistema Educacional Interativo (SEI) e do Projeto MUNDIAR na rede estadual de educação do PA²⁶, ambas amparadas legalmente (BRASIL, 2005b).

Apesar dos documentos do BM (1995) terem anunciado a relevância da capacitação em serviço sobre a FIP, este assunto não possuía prioridade na pauta da década de 1990, mas estava recomendado sob a égide da eficiência, visto que o “BM desaconselha o investimento na formação inicial dos docentes e recomenda priorizar a capacitação em serviço, considerada mais efetiva em termos e custo” (TORRES, 2000, p. 162).

Outra questão a considerar, resvala na relação estabelecida entre o tripé FP - rendimento escolar - qualidade da educação. Dito de outra forma, significa afirmar que para se atingir o sucesso da aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, a melhoria da qualidade da educação é necessário que o professor seja bem formado. E ser bem formado, na visão do BM, é conceber a educação como uma empresa, o professor como funcionário e os alunos como clientes, cujos valores de custo-benefício são definidos pelo mercado. Por exemplo, a produção de textos escolares é prioridade sobre o professor; a capacitação em serviço sobre a FIP; o uso de tecnologias e da EaD sobre a formação presencial; além do vislumbre pela seleção e recrutamento de professores, redução dos seus salários, bonificações vinculadas ao seu desempenho medido pelo resultado na aprendizagem dos alunos.

²⁶ O Sistema Educacional Interativo (SEI) foi implementado em janeiro de 2017, destina-se a alunos concluintes do EF e configura-se como estratégia de ampliação do ensino médio via mediação tecnológica, em comunidades rurais onde não dispõem deste nível de ensino (PARÁ, 2017b), chocando-se às propostas de educação do campo, de cunho crítico e presencial. Já o Projeto MUNDIAR, ação do Pacto pela Educação no Pará, financiado pelo BID, é resultado de parceria firmada, no ano de 2014, entre o governo do Estado do Pará e a Fundação Roberto Marinho, na oferta de cursos de aceleração da aprendizagem mediados pelas TICs, que funcionam com tele salas de aulas para alunos do 6º ao 9º ano do EF e ensino médio, para suprir a defasagem idade-ano e evasão escolar (BRASIL, 2018b).

Ao tangenciar as políticas do BM para a FP, alguns estudos (CASAGRANDE, PEREIRA, SAGRILLO, 2014; PANSARDI, 2011; SANTOS; LIMONTA, 2014) revelam serem os projetos educacionais financiados no Brasil, durante as últimas décadas, a incorporação do receituário economicista contido nas orientações dos OI, assegurados na aprovação da Lei nº 9.394/96 e na legislação complementares a ela.

Para Pansardi (2011), a legislação educacional brasileira vigente, ao assegurar as premissas neoliberais e redirecionar a educação aos princípios de produtividade, eficiência e qualidade total, contribui para que a FP assuma o modelo pedagógico pragmático, centrado nas práticas experienciais do professor, esvaziadas das teorias que ora as sustentam, ora as contestam. Essas premissas estão ancoradas na lógica das competências, pelo viés da eficácia e eficiência neoliberal, em que a redução de custos e tempo são fatores preponderantes na cartilha do BM e dos demais OI, de modo geral. Daí a defesa de ideias pelo Banco, que levam às características remetentes ao aligeiramento na FP.

Como consequência, a FP pelas competências ganha terreno pela argumentação de que as Ciências da Educação não estão atreladas ao processo produtivo, e por assumir o caráter teórico-humanista em face à falta de objetividade e praticidade. Portanto, a Pedagogia das competências ganha notoriedade ao traduzir-se no anunciado modelo utilitarista, tecnicista e praticistas. Embora, compreendo que o curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA tenha sido uma política impar na FP no Pará, em muitas situações, correjou consigo parcela dessas premissas.

Ora, é possível identificar nos postulados das propostas do BM para a FP, o interesse econômico transmitido pelas orientações político-ideológicas, no discurso de combate à pobreza, a ser alcançada pela qualidade, equidade e eficiência. Todavia, os resultados alcançados pela atuação do Banco, alusivo à FP brasileiros, tem mostrado o inverso, com nítido endividamento do país, falta de igualdade e condições de oportunidades, incapacidade de sucesso na aprendizagem dos alunos, qualidade resumida na avaliação em longa escala, não correspondendo às reais necessidades, porque “o desvendar do véu ideológico mostra uma outra realidade, um projeto neoliberal para a periferia do capitalismo: uma educação pobre para um povo pobre” (PANSARDI, 2011, p. 138).

Casagrande, Pereira e Sagrillo (2014) congregam com as ideias de Pansardi (2011), contrapondo-se ao novo modelo de FP orientado pelas competências, e o vislumbra por tratar-se de uma pseudoformação de professores para solucionar a falta de tempo, os poucos recursos financeiros envolvidos, a pouca dedicação e os baixos salários dos professores. Já Apple (2005) adverte como as reformas políticas desenvolvidas nos EUA e Inglaterra, no campo da educação, são apropriadas pelas nações de diversos continentes do mundo sem

proceder análise das condições conjunturais onde elas serão implementadas, e das críticas recebidas nos países em que as originaram.

O olhar mais ampliado à reflexão de Apple serve como sinal de alerta para os governos evitarem determinados problemas, ao tentarem implementar tais políticas educacionais em seus países sem a realização de um estudo criterioso das condições históricas em que elas foram geradas e os principais resultados alcançados em termos de qualidade. Tal alerta inclui políticas de FIC de professores. No caso das reformas educacionais dos EUA “infelizmente, muitos dos verdadeiros efeitos delas foram ou desprezíveis e negativos ou, basicamente retóricos” (APPLE, 2005, p. 30).

Para o autor, a centralidade das reformas nos EUA é a avaliação em longa escala e a garantia da agenda de mercantilização e privatização da educação, pois foi a forma que o governo norte americano encontrou para regular e controlar os aspectos centrais, assim como transferir responsabilidades aos diretores, professores e alunos. Logo, é possível assemelhar as políticas de FIC de professores implementadas no Brasil, às dos EUA e dos OI, ao alinharem-se aos modelos de avaliação em longa escala, criadas a partir do SAEB, na década de 1990, e reformuladas nas décadas seguintes.

Apple (2005) ressalta também a importância dada à dimensão técnica na FP nos EUA, a qual tem servido ao modelo empreendedorista, com fins lucrativos, em que os programas direcionados a qualificar os professores reduzem o caráter formativo, ao erradicar de seu conteúdo a reflexão social e a compreensão crítica acerca da formação geral. Diante do exposto, observo a congruência das reformas e políticas de FP dos EUA, com as orientações do BM, bem similares com as implementadas na América Latina e Caribe, sendo o Brasil adepto na receptividade dessas reformas.

O BM recomenda aos países latino-americanos e caribenhos quatro estratégias para FP, cujas abordagens são resumidas a treinamentos, aperfeiçoamentos em serviço, sendo o interesse pela redução de custo e tempo o foco principal. As quatro estratégias são:

Abordagens orientadas: treinamento que prepara os professores de ambientes de baixa capacidade para usar determinadas estratégias de ensino e os materiais correspondentes para fornecer um currículo diário bem-definido;

Domínio do conteúdo: treinamento voltado para preencher lacunas ou aprofundar o conhecimento dos professores nas matérias que eles ensinam, e em como ensiná-las de forma eficaz;

Gestão da sala de aula: treinamento voltado para melhorar a eficácia do professor em sala de aula, por meio de planejamento das aulas, uso eficiente do tempo de aula, estratégias para manter os alunos envolvidos e técnicas de ensino mais eficazes;

Colaboração de colegas: oportunidades dentro da escola ou entre escolas para que pequenos grupos de professores possam observar e aprender com a prática uns dos outros e colaborar no desenvolvimento de currículos, em estratégias de avaliação de

alunos, pesquisa e outras atividades que contribuam para a qualidade do sistema e o desenvolvimento profissional dos professores (BRUNS; LUQUE, 2014, p. 37).

Ainda na mesma obra Apple alerta ao assédio do discurso para sustentar as reformas que se revestem pela incorporação de características progressistas, mas na realidade são novas indumentárias que ao serem despidas revelam o tradicionalismo e conservadorismo do local onde foram geradas e compactuam com as agendas neoliberais e neoconservadoras.

Ao relacionar a prevalência das técnicas na FP às orientações do BM, é compreensível que os professores além de serem colocados em lugar secundário de prioridades ao serem depreciados no lugar de bibliotecas, tempo de instrução, tarefas de casa e livros, insumos considerados pelo Banco como mais importantes para que os alunos atinjam a aprendizagem, são vistos, os professores, como problemas por dois motivos: primeiro porque demandam questões delicadas como greves, salários e vinculação a sindicatos e, em seguida, pelos mesmos serem responsabilizados pelo fracasso e má qualidade da educação.

Ao longo dos anos, a atuação do BM no Brasil evoluiu principalmente no entendimento sobre a contribuição dos professores ao processo de aprendizagem, mesmo compreendendo ser o saber docente impactante no processo, é visto ainda como um mal necessário e a capacitação em serviço a mais eficaz em detrimento da FIP (CASAGRANDE; PEREIRA; SAGRILLO, 2014; PANSARDI, 2011).

Por esse ângulo, a modalidade de formação em serviço passa a vigorar na legislação educacional vigente do Brasil como consequência das orientações do BM, cuja concepção de formação está pautada nas competências do aprender a aprender, construídas a partir da prática, da mobilização de conhecimentos e dos saberes edificados na trajetória de formação ao longo da vida, devido a um cenário de mudanças.

Para Casagrande, Pereira e Sagrillo (2014), o retrato mais fiel da lógica exposta está tecida nos documentos da CMET (UNICEF,1990); Plano Decenal de Educação para Todos (BRASIL, 1993); Prioridades e Estratégias para o Banco Mundial: uma análise do setor do Banco Mundial (BM, 1995) e Relatório UNESCO (DELORS, 2012), que serviram de embasamento para elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1997e); Parecer CNE/CP nº 9/2001, de 08/05/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (DCNFPEB), nível superior, em cursos de licenciatura (BRASIL, 2001a), que resultou na aprovação da Resolução CNE/CP nº 1/2002 (BRASIL, 2002) e versa sobre a mesma pauta.

Todas as prioridades, concepções e esforços empreendidos pelo BM com anuência do FMI, também são postulados defendidos pela OCDE, em uma construção conjunta para

orientar políticas de FP na maioria dos países em desenvolvimento, precipuamente no Brasil e demais países da América Latina e Caribe, em um movimento que tem corroborado para a desvalorização dos professores. Tal construção conjunta assume um papel de grande relevância na composição da rede de OI e na propagação do ideário de FP por todo o mundo, cujo cenário está a questão economicista com as premissas da ideologia capitalista.

3.2. A OCDE: entre ideologias, recomendações e modelos hegemônicos de formação de professores

Ao debater a FP no Brasil e no PA, é de bom tom partir das mudanças ocorridas no cenário nacional e internacional nas últimas décadas, as quais estão relacionadas à crise do sistema capitalista em nível mundial, cuja solução está no cumprimento das exigências econômicas impostas pelos organismos multilaterais, por meio de ajustes fiscais direcionados a países emergentes, aos da América Latina e Caribe, entre os quais está inserido o Brasil.

Na realidade brasileira e paraense, é possível detectar essas mudanças nas reformas oficiais a partir da década de 1970, ao adequar o sistema educacional aos processos de reestruturação produtiva do Estado, que são traduzidos em um projeto pautado no ideário neoliberal, na medida em que a educação e a FP da EB são vistas como estratégias para a manutenção do acúmulo do capital.

Nos argumentos de Nunes (2000), formar os professores no mundo globalizado, desigual e excludente é um grande desafio, pois exige a revisão dos modelos formativos e profissionais docentes hegemônicos. Contudo, os professores se veem obrigados a enquadrarem-se às demandas de reestruturação produtiva de matriz neoliberal, com o discurso de que a educação e a sua qualificação contribuirão para gerar competitividade e crescimento econômico do país. Os grandes intermediários da lógica exposta, são os OI, mediante financiamentos e recomendações, como as deflagradas pelo FMI e BM, conforme analisados na subseção 3.1 da tese.

Porém, a OCDE, em articulação com o FMI e BM, também desempenha um importante papel na propagação de dados, os quais exercem poder ideológico sobre decisões tomadas em diversos países, ao transformarem-se em parâmetros a serem seguidos por eles sob a ótica hegemônica do capital. Nessa articulação, os professores assumem o papel de disseminadores de ideias, valores e práticas neoliberais. Sua formação/atuação “tornou-se tema relevante na viabilização do projeto político da burguesia mundial [...] para aumentar a produtividade do trabalho cada vez mais racionalizado” (NEVES, 2013, p. 2).

Papel, esse, historicamente desempenhado pelos intelectuais dos OI, como os da OCDE, ao imprimirem as recomendações e concepções alinhadas ao seu projeto de sociedade, de homem, de educação e de FP, configurando-se em uma trama ideológica a serviço do capital e do lucro, pois, à medida em que vão sendo consentidas pelos gestores públicos, deixam seu rastro nas sociedades em desenvolvimento, como o Brasil e o PA.

A interferência da OCDE com as políticas educacionais brasileiras está assentada na concepção de desenvolvimento econômico do país, em que a qualidade da educação é condição imanente para atingi-lo, a qual está intrinsecamente relacionada ao trabalho docente e, com isso, grandes responsabilidades são atribuídas aos professores.

Em contraposição a lógica mercadológica, propugno com Meszáros (2011), ao afirmar que educação não é um negócio, não é mercadoria, não deve qualificar para o trabalho tão somente, mas sim para a vida. E isso significa romper radicalmente com a lógica desumanizadora do capital, visto ser ele “irreformável porque, pela sua própria natureza, como totalidade reguladora sistêmica, é incontrolável e incorrigível” (p. 12-13). Para o autor o que está em jogo não é apenas a modificação política dos processos educacionais, mas a transformação da estrutura de valores contributivos na perpetuação da concepção de mundo baseada na sociedade mercantil. Dessa forma, mudar tais estruturas, concepções e princípios a partir de práticas concretas, significa ir para além dos espaços de sala de aula, dos gabinetes e dos fóruns acadêmicos, pois a educação não se encerra no terreno da pedagogia, mas precisa ganhar os espaços das ruas, públicos, e abrir-se para o mundo (MESZÁROS, 2011).

Ferreira (2011) afirma ser no período da guerra fria e da onda crescente da globalização da economia internacional, na década de 1990, que a OCDE se aproxima dos países latino-americanos. Essa aproximação, nos argumentos de Pinto (2000), aconteceu em função do Brasil estar no rol dos países da América Latina que conseguiu atingir maior desenvolvimento econômico, com êxito no processo de estabilização e reestruturação econômica, mas ainda não compõe o grupo de países membros da Organização²⁷.

A interferência da OCDE nas políticas educacionais brasileiras ocorre por meio de programas, pesquisas e publicações no âmbito da educação, dentre os quais, alguns são destacados por Ferreira (2011), como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (*Programme for International Student Assessment*) (PISA); Programa Mundial de Indicadores

²⁷ A OCDE é composta por 36 países membros, a saber: Austrália, Áustria, Bélgica, Canadá, Chile, República Tcheca, Dinamarca, Estônia, Islândia, Finlândia, França, Alemanha, Grécia, Hungria, Islândia, Irlanda, Israel, Itália, Japão, Coreia do Sul, Letônia, Lituânia, Luxemburgo, México, Países Baixos, Nova Zelândia, Noruega, Polônia, Portugal, República Eslovaca, Eslovênia, Espanha, Peru, Suécia, Reino Unido e Estados Unidos (OCDE, 2019).

Educacionais (WEI); a pesquisa TALIS²⁸ (*Teaching and Learning International Survey – Inquérito Internacional sobre Ensino e Aprendizagem*). Nas publicações, como “A qualidade do pessoal do ensino” (OCDE, 2004a); “*Organisation For Economic Cooperation And Development. Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*” (OCDE, 2004b); “Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes” (OCDE, 2006a); “A escola de amanhã. Repensar o Ensino” (2006); “*Le capital humain*” (OCDE, 2007a); “*Politiques d’éducation et de formation*” (2007b); “Compreender o impacto social da educação” (OCDE, 2007c); “A educação hoje: a perspectiva da OCDE” (OCDE, 2009b) e, mais recentemente, “*Education at a Glance*” (OCDE, 2016).

Maués (2011), ao debater a política da OCDE para a educação e a FP, com base nas análises dos documentos mencionados, destaca as formas assumidas pela regulação que, ao adentrar no campo da FP, “traz a marca não só do organismo que define as políticas, mas do Estado que as aceita, dos educadores que as colocam em prática e do mercado que estabelece os parâmetros que servirão para alimentar o sistema” (p. 83).

É notado, portanto, um ciclo ideologizante, em que a regulação instaura-se de forma consensual e consentida pelos governos federal, estadual, locais, instituição de ensino e de forma material no exercício profissional dos professores, com ancoragem na retórica em prol do desenvolvimento social, econômico e educacional do país, ao que me parece instauração de difícil rejeição. A autora adverte que a política de educação e de FP está em processo de transição, ao passar do modelo burocrático-profissional para o modelo pós-burocrático, cujas características aproximam-se do mercado, do lucro e da acumulação.

Esse modelo está vinculado à política dos resultados, traduzida nas avaliações externas realizadas pelo PISA e por sistemas avaliativos de professores, cujos resultados devem ser atingidos por eles sobre pena de punição, em forma de suspensão do financiamento educacional para a instituição a qual estão vinculados. De certo modo, esse modelo, nos países latinos americanos e caribenhos, torna-se mais avassalador a partir da primeira década de 2000, posto que “no Chile, no Equador e na Colômbia, bem como em novas propostas do Peru e do México, os professores com avaliações sucessivas nas categorias mais baixas de desempenho são dispensados (BRUNS; LUQUE, 2014, p. 36).

²⁸ É realizada de 5 em 5 anos em todos os países da OCDE e convidados, consiste em uma entrevista realizada, por meio de aplicação de um questionário, com os professores que atuam do 6º ao 9º ano do EF e ensino médio, além dos diretores de suas respectivas escolas. É coordenada pela própria OCDE, em âmbito internacional e, no Brasil, é organizada pelo INEP e conta com a colaboração das SEEs de todas as unidades da federação. A participação do Brasil nessa pesquisa inicia em 2008, ao integrar os 24 países participantes; em 2013 a quantidade aumentou para 34 países e, em 2018, ainda mais, com 48 países (INEP, 2008; 2014; 2019b).

O modelo em tela responde à lógica neoliberal, capitalista, globalizada e de mundialização com formas instrumentais enfatizadas na eficiência e sucesso, ancorados na meritocracia que define bons salários e prêmios somente aos selecionados por atingirem os resultados preteridos, e desinvestimento para os excluídos que não conseguem atingir tais resultados.

Bastos (2013) afirma que a OCDE monitora os países que dela seguem suas recomendações, como o Brasil. Grandes responsabilidades são atribuídas aos professores ao extrapolarem suas vontades, condições objetivas e subjetivas de fazê-lo, sobretudo, ao referendar um discurso de responsabilização pelos sucessos e fracassos que recaem sobre eles e desresponsabiliza o Estado em prover educação, ensino e FP com qualidade.

Ferreira (2011) vislumbra a questão em exposto, ao levantar a discussão sobre o “professor eficaz”, insistentemente defendido nos documentos da OCDE, como forma de estímulos para que os governos locais garantam esse modelo de professor em suas políticas de FIC de professores e de qualificação do ensino. Ao se contrapor a esses documentos, a autora acredita “[...] que a definição de professor eficaz para tal organização é meramente cognitiva, não vê espaço para o papel político que o professor possa vir a exercer na construção do conhecimento da educação” (p. 215).

A referida autora, ao analisar a OCDE e a política de formação docente no Brasil, nas décadas de 1990 e início de 2000, traça um percurso em uma rede de relações políticas e estratégicas em âmbito internacional. Assim, ao apresentar a OCDE, Ferreira (2011) afirma ser estruturada por aproximadamente 200 órgãos, em uma composição feita por um secretariado (geral e adjunto); diretorias, entre elas, a de Educação; agências; centros de pesquisas, entre os quais, o destinado à Pesquisa e Inovação no Ensino (CERI); comitês especializados em temas diversos como economia internacional, desenvolvimento, educação e outros.

O Conselho é o órgão decisório da organização, sendo composto por um representante de cada país-membro, mais um representante da União Europeia, e a cada dois meses reúne com os representantes permanentes e uma vez ao ano, com todos os ministros para discutir as grandes demandas atuais e definição das prioridades de trabalho. Já os secretários gerais e adjuntos são nomeados pelo conselho para um mandato de cinco anos, com a atribuição de presidir o Conselho, ao estabelecer aproximações entre as delegações nacionais e o secretariado.

A OCDE aproxima-se dos países não membros como os da América Latina, entre eles o Brasil, a partir da década de 1990, em decorrência da estruturação e estabilização

econômica do país. Na condição de membro observador, o Brasil pouco influencia na Organização por possuir reduzido nível de participação nas decisões, porém, contribui financeiramente, dispõe de acesso às informações e dados disponíveis nos comitês, bem como expõe, quando solicitado pelo presidente da sessão, acerca da política nacional do Brasil em determinado setor. Em um período de seis anos (1996), ascende a membro pleno do Comitê do Aço e a observador²⁹ em 8 Comitês, como observa Pinto (2000), referenciado pela autora.

Em função da condição ocupada pelo Brasil na OCDE, ao exigir-lhe compromissos financeiros, tem levado a nação a contrair uma dívida, por muitas vezes não cumprir tais exigências, ocasionando prejuízo ao erário público. Conquanto, “caso venha a querer subir de *status* e se tornar um país-membro da OCDE, o Brasil terá que dispor de maior capital financeiro e isto acarretará consequências imediatas, nos aspectos orçamentários [...]” (FERREIRA, 2011, p. 80).

No setor educacional, observa a autora, o Brasil ainda não está inserido em nenhum comitê e GT da OCDE, mas tem sido parceiro em algumas ações empreendidas pela Organização, como a participação no PISA e na pesquisa TALIS, além de atividades desenvolvidas pelo INEP/MEC, em colaboração com outros OI como BM, FMI e comunidade europeia, os quais realizam estudos e avaliações orientadas para disseminação de um pensamento único na área da educação e propostas reforçadoras da TCH e da Pedagogia das competências fortemente propagadas no Brasil, com reflexos na FIP.

A relação entre a OCDE e a política de formação docente brasileira, dá-se também por intermédio de uma Diretoria de Educação, tendo no seu interior o CERI que, para Ferreira (2011), é o cérebro da Organização na formulação das políticas educacionais, com a principal missão de ajudar os países membros e suas populações a efetivarem o aprendizado ao longo da vida para todos, bem como empreender análise de indicadores educacionais, realizar estudos e diálogo internacional entre os países membros e observadores como o Brasil.

Ressalta-se que o INEP é o órgão responsável por conduzir as orientações da OCDE no Brasil, com ações “interfaceadas” nos campos da avaliação, estatísticas e projetos com o objetivo de divulgar resultados educacionais e de desempenho de aprendizagem no sistema de ensino brasileiro, por meio de cooperação internacional.

²⁹ O Brasil participa da OCDE como membro pleno: Grupo de Trabalho sobre Diretrizes para Empresas Multinacionais; Centro de Desenvolvimento; Comitê do Aço; Grupo de Trabalho Corrupção; Força Tarefa para Ação Financeira. Como membro observador: Comitê do Comércio; Comitê de Gestão Pública, Comitê de Investimento Internacional e Empresas Multinacionais; Comitê de Legislação e Política da Concorrência; Comitê de Agricultura; e do Grupo de Trabalho sobre Transportes Marítimos, bem como do Fórum sobre Economias de Mercados Emergentes; Seminários no âmbito do “Diálogo da OCDE com Economias Dinâmicas de Países Não Membros” e outras reuniões de interesse, realizadas pela Organização (PINTO, 2000).

Em meio ao processo de interferência da OCDE, cito a pesquisa TALIS. Embora essa pesquisa contemple os anos finais do EF e o ensino médio, muitos dados por ela revelados também são constatados nos ciclos iniciais de escolarização, como as perspectivas dos professores e gestores quanto a profissão e o ambiente escolar onde exercem o magistério. Esses dados refletem nas políticas de FIP e nas práticas pedagógicas dos professores desses ciclos, objeto de estudo desta tese.

O último relatório TALIS (2018), produzido pelo INEP, ao comparar os dados do Brasil com a média dos países membros da OCDE, revela que nos anos finais do EF o corpo docente dos professores brasileiro é composto de 69% de professoras e 31% de professores, similar à média TALIS 2018. Esses dados são menores em relação a versão da TALIS dos anos de 2008 e 2013 em 5% e 2%, respectivamente. Assim como em todos os países, no Brasil, o número de professoras é maior, com exceção do Japão que possui apenas 42% de professoras. Já a média de idade dos professores é de 42 anos, abaixo da média TALIS 2018, de 43 anos (INEP, 2019b).

Observa Ferreira (2011), estar a faixa etária dos professores participantes da OCDE aumentado, ao concentrar-se na faixa de 40 a 50 anos que, brevemente estarão aposentando-se e, em face disso a Organização orienta que a substituição deles seja feita no sentido de atrair, recrutar, desenvolver e reter professores eficazes para tornar a carreira docente atraente. Conforme os intelectuais da OCDE, os países enfrentam dificuldades em atrair candidatos altamente qualificados e motivados para o magistério, por isso, propõem a seleção e treinamentos para que desempenhem adequadamente seus papéis na premissa de aprendizagem ao longo da vida (OCDE, 2019b).

Ao fazer recorte da formação e do trabalho docente, a pesquisa TALIS está centrada em 4 eixos referentes às escolas de 5ª a 8ª séries/6º ao 9º ano e seus professores; desenvolvimento profissional dos professores; práticas de ensino, crenças e atitudes dos professores e avaliação, retorno da avaliação e seus impactos sobre os professores e escolas (FERREIRA, 2011). As questões inquiridas aos professores perpassam pelas razões de estarem a atuar no magistério, vantagens de ser professor, valorização do magistério e formação/preparação para a docência.

Dessa forma, quando perguntados quais são as razões dos professores em seguir a profissão, foram registrados que 95% assinalam o fato da docência permitir influenciar o desenvolvimento de crianças e adolescentes; 94% em ajudar aqueles que são socialmente desfavorecidos e 97% em dar uma contribuição para a sociedade. Já “a média TALIS 2018 para esses aspectos foi de 93%, 78% e 90%, respectivamente” (INEP, 2019b, p. 15). Em

relação às vantagens de ser professor, os dados revelam que 65% dos professores do EF afirmaram “concordar que as vantagens de ser professor superam claramente as suas desvantagens, abaixo da média TALIS 2018 (75%) e da média América Latina (74%)” (INEP, 2019b, p. 16).

Ao serem indagados se a profissão de professor é valorizada pela sociedade, a maioria das respostas apontadas pelos professores da rede pública e privada, afirmam ser a profissão de professor não valorizada, uma vez que aproximadamente 11% acreditam na valorização por parte da sociedade. Percentuais, esses, abaixo da média TALIS e América Latina, ao atingirem 32% e 23%, respectivamente.

Oliveira (2003) e Brzezinski (2002) são estudiosas que analisam a FIP como uma linha tênue entre o ofício e o profissional, posto que a categoria docente ainda luta pela valorização do magistério como categoria profissional. Para Gatti (2009, 2012); Gatti e Barreto (2009), a docência é encarada em meio a percalços e circunstâncias em que é exercida, certamente influenciando a desvalorização profissional, condições de vida e de trabalho dos professores.

Com relação à preparação em assumir a docência de algumas disciplinas, ou todas disciplinas ofertadas na FIP, e complementar, 97% dos professores brasileiros dos anos finais do EF afirmam estarem preparados para lecionarem o conteúdo de algumas ou todas as disciplinas da FIP ou complementar, sendo 97% da rede pública e 98% da rede privada. Esses dados superam, de forma considerável, a média TALIS 2018 (86%), afastando-se em 11% (INEP, 2019b).

O panorama apresentado parece refletir na qualidade da formação recebida nos cursos de licenciaturas do Brasil e PA, ao convergir com a premissa de solidificação das bases epistemológicas, metodológicas e das Ciências da Educação e das teorias pedagógicas que têm atingido o objetivo da formação, como observam Freitas (2019b) e Libâneo (2006), confrontando-se com o modelo de formação sustentado em teorias e epistemologias praticistas, de base produtivista e neoliberal, como as apregoadas por Schön (1993). O foco da OCDE é de que o professor deve saber ensinar e não só conhecer o conteúdo. Baseadas na aquisição de competência pedagógica geral – conhecimento básico de como ensinar, sendo a competência necessária mais frequente na escola primária – e a competência pedagógica específica, que se refere ao conhecimento de como ensinar uma determinada disciplina ou um grupo específico de estudantes (OCDE, 2019b).

Para a OCDE, a FIP possui problemas, por alastrar-se a longo prazo e, para superá-los, propõe o treinamento prático em sala de aula com programas de indução para atrair e

preparar os professores com CH reduzida, acompanhada de mentoria, bem como o apoio ao ingressar na carreira docente, ao oferecer “condições de trabalho, apoio e desenvolvimento profissional precoce que professores novatos experimentam em seus primeiros anos são elementos importantes, ajudando-os a confirmar sua escolha de carreira e permanecer na profissão docente” (OCDE, 2019b, p. 137).

Diante do panorama exposto, urge fazer uma correlação entre o receituário do BM, da OCDE e das políticas de FP desencadeadas no Brasil ao longo dos últimos anos, ao analisar até que ponto os gestores públicos têm-se submetido a essas políticas para desenhar o seu modelo de FIC de professores e, por outro viés, até que ponto traçam caminho diferente que possibilite o rompimento com o atual, garantindo autonomia aos professores e às instituições formadoras nesse campo.modelo

3.3. O BM e a OCDE: ações consensuais e pactuadas para a formação de professores no Brasil

Não menos diferente dos documentos anteriormente elaborados pelo BM, o denominado *Atingindo uma educação de nível mundial: próximos passos (2010)*³⁰, traça um balanço das políticas educacionais implementadas no Brasil durante quinze anos, a contar de 1995. Estabelece projeções para os anos vindouros e orienta o governo brasileiro a priorizar novas ações para compor tais políticas, a partir de um receituário emanado em nível mundial, contendo orientações gerais aos países periféricos. Com efeito, a concepção de educação e FP defendida pelo BM é executada pelo Estado brasileiro nesse período histórico³¹.

Ao fazer um recorte sobre as recomendações do BM, no tocante a melhoria da educação e o papel do professor na interface construída entre formação e a prática docente, tomo como base de apoio os aspectos sociais, políticos, econômicos e ideológicos do contexto

³⁰ O documento é composto de três capítulos, a saber: 1) a revolução da gestão da educação brasileira com retrospecto, a contar de 1995 a 2010, voltado aos gastos públicos, aprendizagem e garantia de oportunidades às famílias pobres; 2) A educação brasileira em um mundo competitivo abrangendo o desenvolvimento de habilidades e busca de resultados satisfatórios; e 3) desafios principais para a educação brasileira de 2010-2020: melhoria da qualidade dos professores, desenvolvimento infantil das crianças mais vulneráveis, melhoria do ensino médio e maximização das políticas públicas federais, aproveitando as experiências construídas com base na OCDE (BM, 2010).

³¹ Período de transição do governo Itamar Franco (1992-1995) ao de FHC (1995-2003), em que o MEC esteve no comando de Murilo de Avellar Hinguel e Paulo Renato Souza, respectivamente. Contudo, as medidas do BM continuaram a ser desenvolvidas nos governos Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011) e Dilma Roussef (2011-2016). Nesse período se sucederam no comando do MEC Cristovam Buarque (2003-2004), Tarso Genro (2004-2005), Fernando Haddad (2005-2012), Aloisio Mercadante (2012-2014), Henrique Paim (2014-2015), Cid Gomes (2015), Renato Janine Ribeiro (2015) e Aloisio Mercadante (2015-2016). Após o processo de *impeachment*, no ano de 2016, o BM volta, de forma mais acentuada, a ser protagonista ao influenciar uma campanha em prol de uma reforma para contenção de gastos públicos.

global, os quais são reproduzidos pelo ideário neoliberal que ajusta a educação à FIC de professores na lógica mercadológica do setor produtivo capitalista.

Essa lógica, ao ser incorporada pelo campo da educação, objetiva melhorar os processos educativos ao propor a formação de mão de obra qualificada, com vistas a elevar a competitividade econômica, o ingresso do mercado de trabalho e, conseqüentemente, o combate à pobreza. Nesse contexto, é expoente no escopo do documento em apreciação, o papel de transmitir as orientações do Banco, ao propor a qualificação/preparação dos futuros profissionais para o novo mundo que aflora diante dos olhos de todos.

A compreensão dos gestores do BM, ao analisarem o aludido documento, constando os resultados do PISA, no ano de 2000, em interseção aos testes da OCDE sobre aprendizagem dos alunos, é confirmado um progresso notável no rendimento escolar brasileiro em relação às décadas passadas, mas alertam que tais rendimentos estão abaixo da média de países da OCDE e de países orientais, os quais precisam ser superados. O terceiro capítulo do documento em análise (BM, 2010), interessa-me pelo fato de acenar a um conjunto de desafios postos à educação brasileira a ser atingido até o ano de 2020, entre os quais está o indicativo da melhoria da qualidade dos professores, da sua formação, das concepções a ela subjacentes e das interferências na prática docente.

Júnior e Maués (2014); Santos e Limonta (2014), ao analisarem o documento em tela, alertam sobre as influências do BM nas políticas educacionais implementadas no Brasil, avaliadas como positivas, mas questionam os critérios de avaliação, o balanço e as perspectivas traçadas pelo Banco sobre a educação brasileira, os quais consolidaram-se em programas de FIC estritamente técnicos em formas de treinamentos.

Júnior e Maués (2014) discordam da avaliação positiva do BM em torno das políticas educativas e de FP empreendidas no Brasil, pois os índices de analfabetismo e a não universalização da educação pública, não foram superados em todos os níveis de ensino. Tal constatação contrapõe-se ao avanço crescente da privatização da educação, assumida como grande opção no mercado, suscetível de serem negociadas em forma de ações nas bolsas de valores, porém, torna-se incapaz de apresentar melhorias na formação humana das novas gerações, na diminuição dos índices de violência nas escolas e na contenção do analfabetismo funcional, como apregoa o documento em análise.

Acrescentam Santos e Limonta (2014), que as orientações do BM, contidas no documento de 2010, modificam as políticas de FP no Brasil, a ponto de adotar um modelo fundamentado no treinamento com caráter eminentemente técnico, instrumentalista, praticista

focados na sala de aula e desconexos da realidade das escolas públicas, dos contextos sociais e das condições de trabalho do professor.

Para os referidos autores, são problemáticos alguns comparativos feitos pelos gestores do Banco no tocante ao aumento de anos de escolaridade da população pobre, formação do trabalhador, FP e avaliação em longa escala para medir o nível de aprendizagem dos estudantes, mesmo tendo como parâmetro os indicativos dos anos de 1990, em que o Brasil encontrava-se bem abaixo dos países em desenvolvimento da América Latina e, muito mais ainda, se forem comparados aos países da OCDE nos tempos atuais. Acrescento ao fato mencionado, serem novas estratégias pensadas pelos gestores do Banco nos novos tempos, em decorrência das mudanças no processo de mundialização do capital e de toda sua estrutura que é reorganizada a cada momento de crises e colapsos.

Os intelectuais a serviço do BM acentuam não ser possível os alunos obterem bons rendimentos nas aprendizagens sem “recrutar grandes professores e elevar o desempenho dos professores já em serviço” (BRUNS; EVANS; LUQUE, 2011, p. 55) por meio de treinamentos, observações sistemáticas sobre as práticas do trabalho docente em sala de aula, recompensa por bons resultados com concessão de bônus e gratificação, constituindo-se em um modelo paralelo aos padrões de progressões e gratificações asseguradas legalmente na legislação educacional vigente do Brasil.

Há um clamor por parte do BM e da OCDE em recompensar o esforço extra dos professores para mantê-los na função, penalizá-los por mal resultados e demiti-los em casos de reincidências e insucessos dos alunos. No Brasil, a partir da primeira década do século XXI, os estados de MG, PE, SP e o município do RJ foram os primeiros entes da federação a reformarem as políticas de educação alinhando-as ao programa de bônus como atributo de boas práticas docentes. Com efeito, adotaram os métodos padronizados de observação em sala de aula, oficializados nos países da OCDE, com as pretensões de identificar as boas práticas docentes para servir de modelos aos demais países do mundo, em vista da institucionalização de programas de desenvolvimento profissional docente.

A alegação do BM é afirmar que a carreira docente no Brasil é de baixa atratividade aos jovens, por não conseguir atrair candidatos a professores com alto desenvolvimento acadêmico, pois são oriundos do terço inferior de estudantes do ensino médio, contrastando com a realidade de Singapura, Coréia e Finlândia (BM, 2010). A solução encontrada para o enfrentamento desta baixa atratividade é o recrutamento de candidatos a futuros professores da mais alta capacidade do terço superior do ensino médio, busca da contínua melhoria da

prática e recompensa aos professores por melhor desempenho, constituindo um grande desafio por enfrentar resistências da categoria docente.

Diante do exposto, cabe-me interpelar e contrapor as alegações dos gestores do BM. Compreendo que as mudanças no mundo do trabalho têm-se processado em decorrência das condições históricas, sociais e materiais da sociedade em que as relações de trabalho ocorrem, o que é decisivo nas escolhas profissionais, pois se entrelaçam com as circunstâncias de vida e

[...] é envolvido por aspectos situacionais e de sua formação e outros, como as perspectivas de empregabilidade, renda, taxa de retorno, *status* associado à carreira ou vocação, bem como identificação, autoconceito, interesses, habilidades, maturidade, valores, traços de personalidade e expectativas em relação ao futuro (GATTI, 2009, p. 10).

A autora citada acrescenta que os fatores decisivos na escolha e na permanência na profissão do magistério repousam nas questões altruístas e realização pessoal, como dom, vocação, amorosidade pelas crianças, profissão, saber e o desejo de alcançar certa autonomia financeira. Essas questões aliam-se à possibilidade do futuro professor em ser agente de transformação social ao contribuir com a comunidade onde atua.

Porém, alguns estudos (ARROYO, 2000; LAVILLE, 2005; ALMEIDA; NUNES; TARTUCE, 2009) demarcam a outra face da atratividade do trabalho docente, estritamente relacionada a fatores objetivos e subjetivos. Dentre os fatores objetivos, sobressaem-se as condições históricas, sociais e materiais em que as relações empregatícias acontecem, cujos empregos estáveis e remunerados são substituídos por formatos contratuais mais flexíveis e instáveis, situação está presente na rede estadual e municipal de educação do PA, onde os DEs do Curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA atuam, inclusive com muitos deles submetidos a tais contratos. Com efeito, são 73,68% (14) em Belém; 81,82% (18) em Marituba e 85,71% (24) em Vigia, com vínculos de contratos temporários; ao passo que efetivados/concursados são 26,32% (5) em Belém; 18,18% (4) em Marituba e 14,29% (4) em Vigia.

Em relação aos fatores subjetivos, refutam as percepções dos indivíduos quanto a estar na carreira, e a si mesmos no contexto de trabalho em transformação, o qual advém das transformações dos contextos sociais mais amplos e interferentes nas relações com o indivíduo e na constituição das identidades sociais e profissionais.

Decerto, as questões evidenciadas reverberam na concepção de FP defendida pelo Banco, ao residir no entendimento de que,

Em vez de cursos teóricos, os programas de formação profissional projetados a partir das evidências das observações em sala de aula usam vídeos e exercícios práticos para ensinar técnicas eficazes de uso do tempo na sala de aula, do uso de materiais de aprendizagem e para manter os estudantes ocupados na tarefa. Este treinamento voltado para a prática é a nova direção da qual os países da OCDE estão partindo, os estados mencionados anteriormente (Pernambuco e Minas Gerais) e o município do Rio de Janeiro estão na vanguarda (BM, 2010, p. 6).

A FP em voga enfatiza modelos praticistas, meritocráticos, neotecnocráticos, utilitaristas e de extremo controle do trabalho do professor em sala de aula, de forma a intensificar, acelerar as atividades docentes e massificar os alunos de conteúdos com tais características. Esses modelos estão imbricados nos preceitos do capitalismo contemporâneo sobre o efeito da globalização e da expansão das tecnologias, como estratégia de ampliação do mercado e estímulo ao consumo expandido, a partir da hiperconectividade e da tempestade de estímulos na era das redes digitais (NETO, 2016).

No terreno da discussão circundante à concepção de FP defendida pelo BM, situo a IP³² apresentada como uma estratégia do Banco, e de grande parcela de sistemas educacionais do mundo para elevar a qualidade dos professores, que antes da contratação definitiva, o professor é submetido às avaliações variantes entre um a quatro anos, cujo desempenho em sala de aula é supervisionado *in locu* por um profissional mais experiente, como parte da estratégia para recrutar e reter professores eficazes.

Na concepção dos gestores do BM, a IP, agregada à avaliação, ao desenvolvimento profissional e à gestão, compõe o conjunto de exigências para preparar professores excelentes. Corresponde a programas de iniciação para FP recém-admitidos na carreira do magistério, de modo a completar um período probatório de 3 a 5 anos e, ao final dos referidos Programas, são selecionados professores com melhor desempenho (eficazes) e a demissão de outros que são aconselhados a deixarem a profissão. Países latino-americanos e caribenhos, participantes desses Programas, são Colômbia e República Dominicana (BRUNS; LUQUE, 2014).

Apesar do Brasil não contemplar a IP como dimensão formativa constituída legalmente³³, os professores iniciantes são submetidos a uma seleção para ingressar em

³² Para Silva (2016), a indução profissional (IP) é uma dimensão da FP situada na fase inicial da carreira docente, em que o professor iniciante é submetido a um período de aprendizagens sobre supervisão da instituição formadora e da escola. Nela são socializados valores, atitudes e conhecimentos adquiridos na profissão docente. Quando o professor ingressa na carreira docente, confronta-se com intensas aprendizagens, complexidades, dificuldades, emoções, satisfação, entusiasmos, apreensão, ansiedade e insegurança.

³³ No Brasil, a seleção dos professores para o ingresso na carreira docente é feita após a certificação em licenciaturas, em que os candidatos a professores submetem-se a concursos públicos e processos seletivos de provas e títulos, de forma descentralizada, em que cada esfera administrativa define os critérios para admissão em seus quadros funcionais. Ao ingressar na carreira docente, os professores são avaliados por meio de provas escritas, são avaliações de desempenho, em um período de variação entre dois a três anos, as quais denominamos de estágio probatório, o que não é sinônimo de IP.

programas de preparação de professores, em alguns sistemas educacionais, a exemplo do Sistema de Educação Municipal de Niterói, cujo programa foi implantado como prerrogativa para recrutar “professores excelentes”, tomando como referências a importância da alta cognição, habilidades e conhecimento de conteúdo a ser ensinado, além de habilidades pessoais, interpessoais, afetivas, emocionais, como paciência, perseverança e carisma pessoal.

Parece-me indiferente o destaque de tais referências aos professores, visto serem todas elas inerentes a formação e prática docente, assim como ecoa intencional os gestores do BM terem-se apropriado de alguns princípios da IP, sem considerar os itinerários formativos em interlocução com a FIC, de maneira que são inseridos em projetos pontuais e aligeirados, com o discurso da busca pela qualidade no rendimento escolar. Contudo, mais uma vez é recorrente o interesse econômico e mercadológico para negociação e venda de pacotes de FP, alinhados às orientações do BM e às políticas neoliberais.

Nesse cenário, Bruns, Evans e Luque (2011), ao relatarem as políticas do BM para a composição do quadro e recrutamento de professores de melhor qualidade no Brasil, propõem três caminhos: 1) A criação do Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente (ENICD); 2) A Certificação Alternativa e 3) A melhoria da prática do professor, os quais foram ainda mais reforçados na Matriz de Resultados da Estratégia de Parceria com o país (CPS) no período 2012-2015, situado no objetivo estratégico 2: melhorar a qualidade e expandir a prestação de serviços públicos para famílias de baixa renda; e área de resultados 2.2: melhor qualidade de educação para os pobres, do Relatório nº 63731-BR (BM, 2011).

Destacam, os autores, ser impossível em um sistema educacional com mais de 5.000 subsistemas de ensinos independentes, como o do Brasil, aspirar a um único perfil de professor. Por esta razão é fundamental efetuar triagem, selecionar e treinar professores, como já acontece em alguns países, como Cingapura e Finlândia. A iniciativa do MEC, no ano de 2011, ao instituir o ENICD, foi considerada pela equipe de técnicos, gestores e consultores do BM uma atitude louvável para tentar elevar o nível de qualidade dos professores no país. Por isso, os testes são aplicados mediante uma matriz de referência “com ênfase no domínio de conteúdo de alto nível em matemática, ciência e linguagem, ao invés da filosofia e ideologia dominadas nos currículos atualmente utilizados em muitas universidades” (BM, 2010, p. 59).

A lógica do exame tem um escopo de base filosófica, ideológica e tendenciosa que detém um modelo de homem, educação, sociedade e FP, alicerçado no capital, contrapondo-se a qualquer tentativa de combate às estruturas injustas as quais está sustentada. Ao seguir a lógica avaliativa do ENICID, iniciativa parecida ocorreu no estado de SP, no ano de 2009, com a adoção do Exame de Promoção de Professores (EPP), conhecida como Prova de

Promoção (PPm), apresentada a sociedade paulistana e a comunidade educacional como componente de uma reforma complementar inovadora no sistema de educação do estado³⁴.

Apoiado em estudos de Brzezinski (2002), Oliveira (2003), Ramalho, Nunes e Gauthier (2003), reafirmo perdurar ainda no magistério brasileiro uma linha tênue entre o ofício e a profissão, dificultando o reconhecimento profissional. Vale evidenciar ser a busca pela consolidação do estatuto profissional do magistério, uma bandeira de luta histórica, erguida pelos professores com a pretensão de garantir o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional, ao assegurarem condições dignas de trabalho, FIC de qualidade, plano de cargos, salários e remuneração com todos os direitos garantidos na legislação brasileira vigente e acumulados na profissão (RODRIGUES, 2007, 2010).

Em relação a Certificação Alternativa dos Professores, Bruns, Evans e Luque (2011) argumentam que a profissão docente perdeu o prestígio por não conseguir atrair mais graduados de estirpe. Então, na primeira metade da década de 2000, é criado, na América Latina, o programa não governamental “*Teach For All*” (Ensine para Todos / TFA), inspirado no modelo educacional norte americano “*Teach for America*” (Ensine para a América/TFAM)³⁵, por influência da OCDE, sustentados em uma abordagem de recrutamento, treinamento e monitoramento de jovens talentosos, oriundos das melhores universidades, formados em cursos de bacharelados e tecnólogos, em contraste com as tradicionais formas de recrutamento de professores licenciados. O TFA consiste em um programa intensivo de um mês, chamado “*Summer Institute*” (Instituto de Verão), o qual é complementado com um treinamento individual ao longo do trabalho, de dois anos.

Ao contrário do exposto, discordo da alternativa posta pelo BM, por estar de acordo com a agenda de reformas no campo da FP, com foco na regulação, controle e monitoramento do trabalho docente, em uma perspectiva meritocrática, de um grupo seletivo de pessoas sem formação pedagógica, uma minoria que, provavelmente, não tinha a pretensão de traçar a carreira no magistério.

³⁴ O Exame de Promoção de Professores de SP objetiva criar uma carreira altamente remunerada para os melhores professores do universo de 230.000 candidatos atuantes no ensino, os quais são recrutados após submeterem-se a um teste de nível difícil no domínio de conteúdo, com opção de nova escala salarial alta, à época chegando a atingir “salário médio de R\$ 1.830,00 e superior de R\$ 3.181,00 por mês em 2010, a mais alta classificação salarial da nova estrutura vai pagar aos professores R\$ 6.270,00 por mês, descomprimindo os salários dos professores de cima para baixo de 73% para 242%”. (BM, 2010, p. 61).

³⁵ O *Teacher for America* (Ensine para a América) é um Programa não governamental norte americano, criado na década de 1990, como rota alternativa, para selecionar professores de alto padrão a atuarem na aprendizagem dos alunos nas salas de aula. O modelo foi reeditado na América Latina no início do século XXI, com a denominação de *Teacher for All* (Ensine para Todos), com ramificações que receberam o nome de *Enseña* (Ensinar) no Chile (2008), Peru (2010), Argentina (2011) e *Ensina Brasil* (2011), além de Colômbia e México que, à época, estavam a iniciar os programas.

O Ensina Brasil (EnB), versão brasileira da TFA, foi pactuado no ano de 2010, no município do RJ, por meio de uma parceria público-privada³⁶, com a qual se desenvolveu um processo de seleção com a exigência de avaliar as motivações, habilidades cognitivas e interpessoais dos professores candidatos. Tal processo recrutou 32 professores para trabalharem no ano seguinte em 14 escolas, denominadas de Escolas do Amanhã, amparadas pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) local, situadas em áreas de conflito e com alunos de baixa renda como público principal.

É salutar explicar que as atividades desenvolvidas nessas escolas não acontecem em salas de aulas regulares, pois esses modelos não são garantidos legalmente no sistema educacional brasileiro, mas no Chile e na Argentina o recrutamento do TFA e o processo de treinamento são integrados ao sistema escolar regular desses países, além de ser um caminho de certificação alternativa válido aos professores, inclusive com possibilidades de ingressar na carreira docente, ao dar-lhes o direito de ocupar vagas em escolas públicas regulares.

A Tabela 1 demonstra o processo de seleção e recrutamento dos professores no modelo TFA no Brasil, e em alguns países da América Latina:

TABELA 1 - Um Novo Modelo de Recrutamento Altamente Seletivo: Ensine Para Todos, Programas na América Latina

Item	Enseña Chile, 2009	Enseña Peru, 2010	Enseña Argentina, 2011	Ensina Brasil, 2011
Aplicativos concluídos	326	810	398	2.400
Convidado para entrevistar	150	256	131	110
Recrutado	31	27	14	32
Colocado com sucesso	19	26	13	32

FONTES: BID (2011) e Ensina! Brasil in Bruns, Evans e Luque (2011).

Constato no modelo de FP do BM a predominância da lógica da eficiência e eficácia econômica, desenvolvido em curto prazo de tempo e com custos relativamente menores, em virtude de não contemplar todos os professores das redes de ensino envolvidas. Por esse motivo, também é altamente seletista, segregador, competitivo, meritocrático e restrito às habilidades cognitivas e interpessoais, bem depositária de uma visão assistêmica e dicotômica entre quantidade/qualidade, FIP/capacitação em serviço/treinamento.

Além de haver uma nítida campanha de convencimento nos documentos dos OI para que os diferentes governos substituam o modelo da FIP em Pedagogia, obtido nas

³⁶ Como os outros programas de desdobramento da TFA, o Ensina Brasil (EnB) conta com suporte financeiro originários de custos indiretos do programa, cobertos por contribuições filantrópicas privadas. O apoio técnico substancial na implementação do modelo é fornecido pela ONG internacional, Teach for All, que também arrecada fundos de contribuições filantrópicas privadas (BM, 2010).

universidades, pelo citado treinamento do modelo TFAm/TFA. Por certo, detecto contradições nas orientações e modelos formativos difundidos pelo Banco, ao propor a melhoria no tripé educação - FP - rendimento escolar, à custa da desestruturação da profissão docente, fragilização da carreira docente com bloqueio de direitos historicamente assegurados (progressões, gratificações e outros), estabelecimento de diferenciação e estratificação da categoria docente, ao rotular e classificar bons e maus professores, assim como permitir a inserção de outros profissionais na docência sem formação pedagógica de sala de aula e experiência do magistério.

Essas contradições afloram em um movimento inviabilizador da melhoria do currículo das licenciaturas, em particular, do Curso de Pedagogia, da valorização do quadro de professores em exercício, e implementação de políticas de FIC, de professores consistentes e sistemáticos.

Para Bruns, Evans e Luque (2011), a melhoria da prática do professor é uma questão problemática, e afirmam que os resultados em relação a eficácia e desenvolvimento profissional dos professores em serviço são desanimadores e, mesmo com a existência de muitos programas de FCP, ofertados pelas universidades brasileiras, não são capazes de fomentar um nível satisfatório em termos de resultados na aprendizagem dos alunos.

Por essa razão, os gestores do BM propõem, no território latino-americano e caribenho, programas intensivos aos professores em serviço, chamados Programas de Treinamento Orientado, focados nos professores dos anos iniciais de escolarização, nas áreas de alfabetização e matemática, com temas voltados a administração do tempo de aula com menos rotina e mais instrução (manuais e livros); importância da gestão e planejamento das aulas voltadas para atividades de aprendizagem; avaliação contínua para a progressão dos alunos e preocupação com aqueles em atraso de aprendizagem (BRUNS; LUQUE, 2014).

Os estados de MG, PE e o município do RJ adotaram os referidos Programas, com a metodologia de trabalho que consiste em observar o tempo despendido com as aulas, uso de materiais disponíveis, as práticas pedagógicas dos professores e o envolvimento dos alunos em que “equipes de observadores treinados usaram um protocolo padronizado, desenvolvido por países da OCDE para realizar as primeiras observações sistemáticas em sala de aula no Brasil” (BM, 2010, p. 65). A Tabela 2 demonstra a administração do tempo de aula no RJ, PE, MG, e a relação com os países da OCDE.

TABELA 2 - Uso do tempo de aula: Rio de Janeiro, Pernambuco e Minas Gerais

Uso instrucional do tempo	RJ Escolas Municipais	PE Escolas Estaduais	Estudo Piloto de MG		Referenciais de boas práticas da OCDE
			Escolas que melhoraram 2005-2007	Escolas que decaíram 2005-2007	
Aprendendo atividades	62%	61%	66%	63%	85%
Organização da sala de aula	31%	27%	27%	25%	15%
Atividades não acadêmicas	7%	12%	8%	12%	0%
Professor fora de sala de aula	3%	8%	3%	6%	0%

FONTES: SEMED/RJ (2010), SEE/PE (2009), SEE/MG (2009) e BM in Bruns, Evans e Luque (2011).

Na Tabela 2 observo que nos locais estudados no Brasil (RJ, PE, MG), o maior percentual de tempo foi utilizado em atividades de aprendizagem com os alunos, sendo os dados mais elevados em MG, local de realização do projeto piloto. No entanto, nenhum destes estados atingiu o percentual de referência de boas práticas definido pela OCDE. Por outro lado, o BM e a OCDE alegam que muito tempo é desperdiçado com outras atividades de sala de aula como: organização (atendimento, distribuição, recolha e correção de trabalhos dos alunos), atividades não acadêmicas (conversa com alunos, reuniões, avisos, entre outros), e ausência do professor de sala de aula por diversas razões, entre elas, faltas ao trabalho, entrada tarde e saída antes do término do tempo de aula.

Na tabela 3, enfatizo os dados referentes à parcela de tempo dos alunos fora da tarefa escolar, no grande grupo da rede de ensino do RJ, PE, MG, e em relação aos dados de boas práticas estabelecidas pela OCDE.

TABELA 3 – Estudantes fora da tarefa: Rio de Janeiro, Pernambuco e Minas Gerais

Atividades	RJ Escolas Municipais	PE Escolas Estaduais	Estudo Piloto de MG		Referenciais de boas práticas da OCDE
			Escolas que melhoraram 2005-2007	Escolas que decaíram 2005-2007	
Parcela de tempo que alguns alunos estão fora de tarefa	43%	46%	51%	64%	6% ou menos
o / w Grande grupo	18%	15%	19%	25%	

FONTES: SEMED/RJ (2010), SEE/PE (2009), SEE/MG (2009) e BM in Bruns, Evans e Luque (2011).

Os dados demonstram que no RJ, PE e MG os alunos passam muito tempo sem realizar tarefas de aprendizagem (conversando, mandando mensagem, dormindo, etc.), ocasionando a não aprendizagem. Em contrapartida, os gestores do Banco alegam que os alunos envolvidos nas tarefas de aprendizagem com bastante tempo, aprendem mais quando inseridos em grandes grupos.

Sobre o aspecto da ausência do professor de sala de aula, é prudente destacar as causas, não destacadas pelo BM, dele estar ou não em sala de aula, como as mapeadas por

Mancebo (2007), quando analisa o trabalho docente mediante a resistência dos professores para o enfrentamento da deterioração das condições de trabalho como: a precarização do trabalho docente, intensificação do regime de trabalho, flexibilização do trabalho, descentralização gerencial e submissão aos sistemas avaliativos.

Mancebo (2007), ao demarcar as causas da precarização do trabalho do professor, alega estarem elas estritamente relacionadas à FP, podendo ser explicadas por contradições dos modelos formativos e concepções político-ideológicas que defendem. Se, de um lado, as causas apontadas servem para impulsionar a implementação das reformas, ao adequar o sistema educacional ao processo de reestruturação produtiva do capital, e o redirecionamento do Estado pelo viés neoliberal, por outro, o teor crítico sobre o modelo neoliberal fornece subsídios para proceder mudanças na escola, educação, sociedade e postular a FP em uma perspectiva ampla, global, multidimensional e multifacetada em que não se assente, apenas, na reflexão das práticas e do trabalho docente, restrito ao puro embasamento empírico, que é fio condutor no treinamento de professores para aquisição de habilidades, competências técnicas e resolução de problemas imediatos.

Em um movimento contrário à lógica defendida pelo BM, Freitas (2012, 2013) propõe a construção do Sistema Nacional de Formação de Professores (SNFP), como forma de valorização profissional, ao assumir um caráter unitário, plural, global e organicamente articulado entre os entes federados brasileiros. Nesse intento, o PNE tramitado no início da segunda década do século XXI (2012) e aprovado em 2014 no Congresso Nacional (BRASIL, 2014b), ao explicitar as concepções de formação, escola e sociedade, configurou-se como um instrumento de disputas entre projetos antagônicos, de interesse do capital e de setores progressistas, representados por entidades dos educadores (ANFOPE, ANPED, entre outras) em que procura-se, nas metas de 15 a 18, estratégias, formas de garantir interesses desses segmentos socialmente representados³⁷. Para esta tese, interessa-me refletir sobre as metas 15 e 16:

³⁷ Todas as metas e estratégias podem ser consultadas na **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014, que aprova o PNE e dá outras providências. Referida Lei é constituída de quatro grupos de metas, a saber: As metas 1, 2, 3, 5, 6, 7, 9, 10 e 11 são estruturantes para a garantia do direito à educação básica com qualidade, e estão relacionadas ao acesso, à universalização da alfabetização e à ampliação da escolaridade e das oportunidades educacionais; as metas 4 e 8 dizem respeito à redução das desigualdades, à valorização da diversidade e à equidade; as metas 15, 16, 17 e 18 tratam da valorização dos profissionais da educação, considerada estratégica para que as metas anteriores sejam atingidas; as metas 12, 13 e 14 referem-se ao ensino superior sobre, responsabilidade dos governos federal e estaduais (BRASIL, 2014b).

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. (BRASIL, 2014b, grifo do autor).

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL, 2014b grifo do autor).

As metas expostas estabelecem a política de valorização dos profissionais da educação em cada rede ou sistema de ensino da EB brasileira como requisito para o fortalecimento da política educacional, a partir do acesso de candidatos do magistério ao ensino superior em cursos de licenciaturas, FCP em nível de pós-graduação e na área de atuação, assim como são imprescindíveis para assegurar a construção do SNFP que requer salários atrativos, adequadas condições de trabalho e implementação de carreira docente, constituindo-se em requisitos para fortalecimento do quadro docente que vislumbre a melhoria da qualidade da EB pública e da FIC de professores.

Compreendo que o PNE (2014) não contempla, em sua integralidade, todo o conteúdo proposto nas CONEE dos estados e debatido na CONAE/2014, peculiarmente os voltados às questões da vinculação de pelo menos 90% dos professores em cargos efetivos do magistério, que estejam em exercício nas redes escolares a que se encontram vinculados e a implantação da política nacional de FIC de professores do magistério da EB, construída em regime de colaboração entre os entes federados no prazo de um ano de vigência do PNE (BRASIL, 2013b; 2014a). Essas questões perpassaram pela construção de uma nova forma de superação da justaposição mecânica na partilha de responsabilidades dos entes federados, e contrariaram a construção do SNFP, ao ser destacado por Freitas (2012, p. 214) que:

A própria ideia de sistema necessita ser qualificada, de modo a superar a concepção mecânica de justaposição, em vigor nas políticas educacionais, e a mera relação entre a oferta e a demanda de cursos de formação na atual política do MEC. Nesse esforço, reafirmamos a concepção que, historicamente, vem sendo construída pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE).

Então, emerge o caráter unitário e plural do SNFP, justificado pela essência emancipadora, crítica, articulada, coerente, e em sintonia e dialogada entre a união, estados e municípios, ao contemplar os níveis e modalidades de ensino em um novo regime de colaboração, menos burocrático e engessado, porém essencialmente democrático nos níveis

de participação, decisões, partilhas integradas de responsabilidades, com a finalidade de institucionalização de uma política nacional global, de formação e valorização dos professores.

Nas matrizes do BM e OCDE (BM, 2010), percebo o caráter técnico-instrumental do que e como ensinar, consubstanciado nas relações de ensino, aprendizagem e nos problemas imediatistas de sala de aula. Não é possível constatar a concepção da formação global e omnilateral dos professores, bem como “a concepção de formação sócio-histórica em toda a sua plenitude – nos aspectos *cognitivo, ético, político, científico, cultural, lúdico e estético* –, que há décadas tentamos construir como política de formação” (FREITAS, 2003, p. 1117).

O documento do BM, *Atingindo uma Educação de Nível Mundial no Brasil: próximos passos* (BM, 2010), traduzido por Bruns, Evans e Luque (2011), não difere dos demais debatidos na subseção 3.1, devido ao forte apelo para a contenção de despesas por um viés racionalista/economicista, com destaque na insistência da retórica dos gestores desse Banco, de que se gasta muito com educação em contraposição ao pouco resultado alcançado em termos de produtividade, eficiência e equidade na educação. Os documentos do BM, por exemplo, polemizam a situação dos salários dos professores, persuadindo os sistemas de não desgastarem-se demasiadamente com essa pauta ao fazer enfrentamento com os sindicatos, associações de professores e outras entidades representativas da classe docente.

O teor economicista é mais evidente nos documentos recentes do BM, intitulados *Brasil: Aspectos Gerais* (BM, 2013), e o relatório *Um Ajuste Justo: Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil* (BM, 2017), os quais merecem destaque nesta tese, principalmente nos aspectos que impactam diretamente a FIP.

O documento, *Aspectos Gerais* (BM, 2013), faz um balanço dos investimentos do Brasil na área econômica e social do período compreendido entre 2003 a 2014, ao inferir as taxas de crescimento do país em termos de renda, redução da pobreza e da desigualdade econômica e social. Nesse intervalo de tempo, o documento publiciza como positivo os aspectos sociais para o avanço do Brasil, principalmente o fomento de programas sociais. Conquanto, considero que o país, além de passar por uma crise política, é afetado pela crise do sistema capitalista, em que a alternativa para equacioná-la é a realização de reformas estruturais utilizando-se das instituições sociais para assegurar o modelo de homem, sociedade e educação que consolide a reestruturação produtiva do capital. Fato não ocorrido, pois o Brasil vem perdendo a confiança de investidores do capital internacional e nacional.

Foi acrescentado ao documento em análise, que o ex-vice-presidente Michel Temer (PMDB), ao assumir a cadeira presidencial, após consumado o *impeachment*³⁸ da presidenta Dilma Rousseff, em 31 de agosto de 2016, anunciou que o governo promoveria diversas medidas de ajuste fiscal e definiria uma agenda de reformas com o objetivo de construir um ambiente para restaurar a confiança e reestabelecer um ambiente favorável ao investimento pelo capital.

No entanto, a implementação do programa de reformas tem sido obstaculizado e vem enfrentando resistência de parcela do Congresso Nacional e da sociedade civil, por incluir medidas antipopulares que afetam principalmente os mais desprovidos de recursos financeiros e assistências em todos os sentidos. É importante destacar que, em meio ao interesse em realizar as mencionadas reformas e a pressão dos movimentos sociais, sindicatos e de alguns parlamentares ligados aos partidos de esquerda, o processo de reformas foi deslançado com a apresentação da PEC 241/16 (BRASIL, 2016b) e da PEC 55/16 (BRASIL, 2016c), materializadas na EC nº 95, de 17 de dezembro de 2016, que altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição Federal (CF), para instituir o Novo Regime Fiscal e dá outras providências (BRASIL, 2016d), contingenciadoras do uso de recursos financeiros públicos na área social.

Em relação a educação, o documento, *Aspectos Gerais* (BM, 2013), ressalta que após garantir a cobertura universal do EF, o desafio do Brasil seria a luta para melhorar a qualidade e os resultados do sistema educacional, especialmente no ensino médio. Para tanto, as reformas curriculares desse nível de ensino estão sendo implantadas sem um fórum de debate mais amplo com a sociedade e os profissionais da educação, como a aprovação da BNCC do EF (BRASIL 2017e), por meio do Parecer CNE/CP nº 15 de 15/12/2017 (BRASIL, 2017d), da Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2017f) e com a recente aprovação da BNCC do ensino médio (BRASIL, 2018c), pela Resolução nº 4 de 17 de dezembro de 2018 (BRASIL, 2018a).

³⁸ Para muitos estudiosos como Lowi (2016) e Bastos (2017), trata-se de golpe de Estado, arquitetado pelo conjunto de partidos políticos oposicionista de direita, extrema direita e grupo de empresários envolvidos em transações suspeitas de corrupção, lavagem de dinheiro, evasão fiscal, denunciados pela lava jato, os quais uniram-se em uma campanha veiculada pelos meios de comunicação, apoiada por setores do judiciário sobre o pretexto de acusação do governo realizar irregularidades por meio de pedaladas fiscais (corriqueiramente praticadas em governos anteriores), e uma política de ajuste fiscal que desagradou os grandes empresários e a grande burguesia brasileira em meio a mudança do cenário econômico depois da crise financeira global, dificultando a conciliação dos interesses de diferentes frações da burguesia. O conjunto desses acontecimentos culminou com o enfraquecimento do governo Dilma Rousseff, conseqüentemente sua queda do poder, e concretização de uma farsa histórica, conforme anunciado por Marx, ao citar Hegel no 18 do Brumário de Bonaparte.

A consequência da aprovação desses dispositivos legais atinge a FP, pois foi germinada no centro do governo federal a proposta de Resolução da Base Comum Nacional (BNC) da FIP, sem a participação das entidades representativas dos professores, em forma de Projeto, datado de 06/11/2019 (BRASIL, 2019b). E, dentro de 44 dias, foi aprovada pelo MEC a referida Resolução, sob a prerrogativa da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, ao definir as DCNFIPEB para a EB e instituir a BNC para a FIP, da EB/BNC-Formação (BRASIL, 2019c), gerando manifestos por parte da ANFOPE, CEDES, ANPAE, e outras instituições, posto que não coadunam com a sua metodologia de construção, por não levar em consideração a ampla participação dos professores e demais agentes/setores públicos interessados nos debates e discussões chocando-se nos aspectos políticos, ideológicos e pedagógicos de projetos em disputa. Sobre a BNC da FIP, tratarei na subseção 3.4.3.

No início da segunda década do século XXI, o BM aprovou US\$ 9,6 bilhões em novos empréstimos para efetivar a Estratégia de Parcerias do Banco no Brasil, para 2012-2015, a fim de garantir o crescimento sustentável em longo prazo e proporcionar oportunidades de desenvolvimento à população brasileira, no qual constam ações importantes do campo da educação e da FP.

A referida Estratégia fora intensificada após a realização de avaliações de impactos constantes no Relatório do BM nº 63731-BR, de 21/09/2011 (BM, 2011), em que muitas medidas anunciadas na década anterior foram garantidas na agenda do Banco nos anos subsequentes, como o fortalecimento do Desempenho de Professores e Desenvolvimento da Primeira Infância (ECD), que trouxe à tona a institucionalização de diretrizes curriculares, de qualidade de professores, padrões de instalações e pagamento de bônus; parceria MEC e governos subnacionais (estados e prefeituras) selecionados, *a priori*, por meio do Programa Atividade Analítica e Consultiva (AAA) do BM para combate aos problemas da qualidade da educação, que inclui as abordagens para melhorar a qualidade do trabalho do professor (BM, 2011). Percebo novamente o endosso da retórica dos gestores do BM, de que a qualidade do trabalho e da FP deve ser resumida na ótica aligeirada, pontual, seletiva, praticista, utilitarista e competitiva, conforme destaquei anteriormente ao analisar os outros documentos do Banco.

No entanto, no último relatório do BM (BM, 2017), intitulado *Um Ajuste Justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil*, os técnicos do Banco fazem um balanço dos gastos públicos no Brasil e, no caso da área educacional, estabelecem comparações entre os setores público e privado, ao afirmarem que se gasta muito no setor público, em todos os níveis de ensino. O Relatório afirma ser necessário conter tais despesas, todavia ressalta que na etapa da EI esses gastos foram mais altos que no ensino médio e no

nível superior na segunda década do século XXI. Ressalto que ao compararem os dados entre setor público e privado, os gestores do Banco não levam em consideração as particularidades e a natureza do trabalho realizado em cada instituição, como o fato de que nas universidades públicas, além das despesas com o ensino, elas também realizam pesquisa e extensão. Ao passo que nas IES privadas brasileiras, as despesas são empreendidas exclusivamente com atividades de ensino.

O Relatório em exposto silencia a FP a ponto de não aparecer como prioridade na pauta do Banco. A própria formação em serviço, a tanto tempo defendida por seus gestores, sequer é mencionada, assim como a EaD. Conquanto, a questão salarial dos professores é exaustivamente combatida e posta à prova por todo o Documento, pois é classificada na categoria alta de despesa, causadora de *déficit* ao erário público.

Em estudo realizado sobre o referido Relatório, Amaral (2017) analisa os gastos com a educação brasileira e destaca as orientações do BM, encaminhadas ao governo brasileiro para reduzir e conter despesas na área. Para o autor, o Relatório apresenta análises com teor eminentemente economicista, crassos erros conceituais sérios, inferências não comprovadas, conclusões inadequadas e irresponsáveis porque, em hipótese alguma, consideram a complexidade da sociedade brasileira que possui um dos maiores índices de desigualdades e injustiça social do mundo.

Amaral (2017) pontua algumas situações correlatas com o campo da FP, tais como a baixa qualidade dos professores, os altos índices de reprovação e evasão, a baixa relação professor – aluno, explicitadas como as razões da ineficiência do sistema público de educação brasileiro. Ademais, o Relatório registra que o Brasil gasta 62% a mais na EB do que precisaria para tornar o sistema eficiente, sem que sejam acrescentadas questões fundamentais, como desigualdade social, entrada de estudantes no mercado de trabalho, contribuindo para que se evadam da escola precocemente.

O Relatório registra serem altos os gastos com a EB pública, na tentativa de justificar a contenção de despesa e alavancar a ideia controversa de que a educação privada consegue atingir mais qualidade, eficiência e desempenho, com menos recursos financeiros. No entanto, ao considerar somente os resultados do PISA como base das avaliações, os analistas do BM secundarizam as disparidades sociais, econômicas e culturais da realidade brasileira; os condicionantes externos; a natureza e as dimensões do trabalho docente na esfera pública e privada.

A afirmativa do BM de que o principal fator obstaculizante à melhoria da educação é a baixa qualidade dos professores, está fundada nas razões do magistério permanecer uma

profissão sem prestígio, aos fracos requisitos de ingresso nos cursos de licenciaturas, à baixa qualidade da FIP, à pouca seletividade dos sistemas estaduais e municipais de educação para contratação de professores, e a não vinculação dos salários ao desempenho de sala de aula.

Outros fatores correlatos ao trabalho docente, acrescidos à análise de Amaral (2017), indicam que os professores devem dedicar mais tempo com as atividades de sala de aula e o combate ao absenteísmo. Porquanto, avaliam que as atividades desenvolvidas pelos professores são pouco produtivas e as ausências dos mesmos de sala de aula são decorrentes de vários fatores, dentre os quais, menciona o fato das leis brasileiras serem permissivas, com concessão de licenças por motivos não comprovados, levando a crer que os professores não trabalham o suficiente, como o fazem em países com melhores práticas educacionais. E como consequência dessa prática improdutiva, os professores são responsabilizados pelo fracasso dos alunos, como rotineiramente revelam os discursos oficiais.

O BM alega como motivos da ausência do professor de sala de aula, a desvinculação entre desempenho-estabilidade-remuneração, a existência de mecanismo frágeis de monitoramento e controle do trabalho docente, fortes nos países da OCDE, conforme acenado anteriormente. O BM ratifica, mais uma vez, a exigência de ações vinculadas ao controle do trabalho e da remuneração dos professores, na razão custo-benefício, e de responsabilização.

Ao ampliar os motivos da ausência dos professores de sala, associo a eles a precarização, intensificação e aceleração do trabalho, os quais refletem na saúde do professor, pois adquire doenças resultantes das atividades laborais desenvolvidas, como a Síndrome de Burnout (MANCEBO, 2007). Mas, no Relatório em análise, não encontro nenhuma preocupação em destaque para esta constatação. No entanto, a solução do Banco para evitar tal ausência está centrada na proposta de medidas que vão desde a introdução de bônus para os professores por frequências, até aplicação de ameaças de demissão por absenteísmo, comprovadas em relatórios publicados pelos gestores das escolas, os quais servirão de avaliação para mensurar o desempenho das escolas e punir os professores (BM, 2017).

As conjecturas do BM estão associadas às tendências demográficas contributivas na diminuição da idade escolar em 25% entre os anos de 2010-2025 e, por conseguinte, o decréscimo na procura pela escola pública. Como consequência, também diminuirá o grande número de professores devido às aposentadorias e, tal conjectura, é levada a cabo pelo BM como requisito de elevação do nível dos professores e da qualidade da educação, ao selecionar um número mais reduzido de professores a serem contratados.

No conjunto de suposições explanadas no Relatório em questão, no Item 182 (BM, 2017), o BM associa equivocadamente a melhoria da qualidade dos professores com a redução de gastos com a categoria docente ao alegarem, que:

[...] a redução do número de professores com base no número atual de alunos representaria uma economia de aproximadamente R\$ 22 bilhões (ou 0,33% do PIB), dos quais R\$ 17 bilhões no ensino fundamental, e R\$ 5 bilhões no ensino médio. As baixas razões aluno-professor são um problema significativo no ensino fundamental nas regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste, onde mudanças demográficas estão causando uma queda rápida no número de alunos das redes públicas. Em grande parte, esse problema poderia ser solucionado por meio da não reposição de parte dos professores que estarão se aposentando em breve. A redução do número de professores por meio da aposentadoria poderia ajustar as razões a níveis eficientes no ensino fundamental até 2027 e, no ensino médio, até 2026 (BM, 2017, p. 129).

O enunciado remete-me ao entendimento dos prognósticos do BM circundarem a defesa de uma nova geração de professores, relativamente menor, formada na lógica meritocrática (premiação e punição) e mercadológica (baixo custo-benefício e eficiência de gastos), defendida pelo Banco, OCDE e demais OI, os quais são ideologicamente responsáveis na tarefa de impor aos países as condições para que os empréstimos sejam efetivados e as orientações acatadas. Parafraseando Marx (1867, p. 228), significa que há um fetiche em torno da mercadoria e de seu valor de uso gerador do dinheiro, ou seja, o “enigma do fetiche do dinheiro não é mais do que o enigma do fetiche da mercadoria, que agora se torna visível e ofusca a visão”.

O Relatório retoma as experiências educacionais anteriormente mencionadas nos estados do RJ e PE (bônus a professores e funcionários com base no desempenho por escolas), como exemplo de melhoria de boas práticas, aferindo o desempenho dos alunos e aumento da eficiência do gasto público em educação, utilizando recursos limitados, denominados de custo-efetivos. Também registra as experiências do estado do CE, ao distribuir a receita tributária do imposto sobre circulação de mercadorias e serviços (ICMS), com base no índice de qualidade de cada município, além de realizar intervenções na aprendizagem dos alunos, com o Plano Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), disponibilizando material de ensino e alfabetização pré-elaborados aos professores.

É de bom tom lembrar ser a história moderna do capital inaugurada no século XVI, e que a produção e a circulação de mercadorias formam os pressupostos históricos onde esse capital emerge. Marx (1867, p. 289) já alertara, que “se abstrairmos do conteúdo material da circulação das mercadorias, isto é, da troca dos diversos valores de uso, e considerarmos

apenas as formas econômicas que esse processo engendra, encontraremos, como seu produto final, o dinheiro”.

Em se tratando de educação, Marx (1967) denunciava os abusos da educação de crianças, e o papel da FP no seio das sociedades burguesas, ao serem desencadeados dentro das fábricas. A formação do professor, por sinal, era muito deficitária, aliada às deprimentes condições de trabalho, como salas de aula superlotadas, mísera remuneração, escasso mobiliário escolar, falta de livros e outros materiais didáticos. Marx, ao analisar o relatório de um dos inspetores de fábrica, sobre o processo de ensino e aprendizagem das crianças nas fábricas, relata que: “estive em muitas dessas escolas, onde vi turmas inteiras de crianças fazendo absolutamente nada; e isso é atestado como frequência escolar, e tais crianças figuram, na estatística oficial, como educadas” (MARX, 1867, p. 583). Portanto, essas denúncias subscritas não são meras comparações, mas são contradições do sistema educacional que servem para ilustrar que a luta pela melhoria da educação e da FP é histórica.

Ainda sobre o Relatório, Amaral (2017) conclui, ao relatar as experiências do estado do Amazonas (AM), onde os professores são avaliados pouco tempo após a sua contratação com o objetivo de selecionar e manter somente os melhores. Em meio a esse processo avaliativo, os professores são obrigados a frequentarem um curso *online* com duração de duas horas, além de submeterem-se a uma avaliação final como requisitos para todos os professores durante seu estágio probatório, a fim de manterem-se no cargo. Novamente, a lógica da seletividade é revigorada pelo BM, como forma de garantir a eficiência racionalizadora dos docentes, sem que, contudo, políticas globais de FIC de professores façam parte da formatação proposta pelo Banco e OCDE para a melhoria do efetivo de professores dos sistemas públicos de ensino, e dos iniciantes que ingressarão nos referidos sistemas.

Em síntese, os documentos oficiais do BM, FMI, OCDE e o marco teórico de base referenciados nesta seção, permitiu-me constatar que, de forma conjunta, esses OI cumprem papel de importância na base estrutural do capital, para garantir o interesse de grupos hegemônicos e manutenção do *status quo*, por meio de processos mercadológicos e ideológicos, ora financiando ora empreendendo orientações/recomendações que interferem diretamente nas políticas de FP, precipuamente na FIP. Essas orientações são absorvidas e usadas como estratégias desses grupos para manutenção e perpetuação de interesses próprios, com a reforma do Estado e do próprio capital, sustentado em uma estrutura jurídico-política e ideológica de nível global, com reflexos avassaladores nos estados, nos municípios, nas instituições, nos processos formativos e práticas docente.

Observo, no transcorrer das últimas décadas no Brasil, que a atenção maior dos OI está na EB, com prioridade ao EF, em detrimento ao ensino médio e superior. No campo da FIP, esses Organismos são decisivos, ao influenciar os estados brasileiros, entre eles o estado do PA, na definição de modelos formativos aligeirados, certificadores, meritocráticos e com prioridade na modalidade EaD.

Mais especificamente na subseção 3.4 e na seção 4, após análises das orientações das políticas educacionais e de FP do BM, FMI e OCDE, discorro, em particular, sobre aquelas que remetem à FIP e formação em exercício, e os reflexos nas políticas docentes no Brasil e no estado do PA.

3.4. As concepções de formação inicial de professores no Brasil

Nesta subseção, situo a discussão sobre FIP, ao identificar os conceitos, modelos e dimensões disseminadas no Brasil, desde a década de 1990. Pontuo as concepções mais propagadas e as teorias a elas subjacentes, com o propósito de detectar os consensos, contrassensos e pontos de divergências e convergências nela envolvidos. Também discuto as políticas de FIP implementadas no Brasil entre as décadas de 1990 e a segunda década dos anos 2000. Para tanto, sustento-me nos marcos legais e regulatórios que interagem com os autores da linha crítica e discutem a FIP no mesmo período histórico.

Início a subseção, dialogando com o conceito de intelectual em Gramsci, em paralelo com as concepções de FIP, defendidas e instaladas no Brasil, ao serem transformadas em políticas públicas hegemônicas, organizadas pelos intelectuais orgânicos, da classe social detentora do capital, que a serviço dos grupos sociais no poder, exercem a função ideológica sem, necessariamente, dispor do poder político e econômico em suas mãos. Não obstante, a luta contra hegemônica faz-se necessária para a construção de uma proposta alternativa de FIP pelos intelectuais defensores da mudança diante do quadro que se encontra essa formação.

Autores como Neves (2013), Gramsci (1982, 2001), Paim (2005), Giroux (1997), Contreras (2002), Meszáros (2011), Nóvoa (1992), Freitas (1999, 2002, 2003, 2007, 2019a, 2019b, 2019c), Gatti (2009, 2012), Gatti e Barreto (2009), Gatti, Barreto e André (2011), Oliveira (2003, 2009), Brzezinski (2002, 2008), Masson (2009, 2012), Bazzo (2004), Kuenzer (1998, 2003), Bazzo e Scheibe (2019), entre outros, são referenciais subsidiários nessas subseções, ao investigarem a FP no Brasil na perspectiva de mudança, em contraposição a modelos ancorados em concepções racionalistas, tecnicistas, clássicas, academicistas e do aprender a aprender. Contudo, os referidos autores compactuam na defesa

de concepções alternativas, críticas e transformadoras, associadas às lutas históricas por melhorias da FP e nas condições objetivas de ser e estar na profissão docente.

Nesse sentido, é mister inquirir não só a despeito de como os teóricos internacionais e brasileiros têm construído suas concepções sobre a FIP e o reflexo delas nas práticas formativas e docentes, mas também desvelar como tem-se concebido modelos de tendências hegemônicas, os quais são cristalizados em relações perversas de subserviência ao capital pelo viés do neoliberalismo, da reestruturação do Estado e do trabalho, em detrimento das propostas defendidas pela comunidade de educadores, como a ANFOPE, ANPED, ANPAE, entre outras, alinhadas à matriz de concepção crítica.

Diante disso, para debater a FIP é importante remeter-se ao contexto histórico, e mencionar que o grande divisor de águas entre as concepções de FP de cunho técnico e as inovadoras é a década de 1980, em que se desenvolveram em países de origem anglo-saxões, como são os casos dos EUA e Canadá, assentada na busca de soluções para o enfrentamento dos problemas vivenciados nos sistemas de ensino. Dessa forma, era possível a promoção do ensino com qualidade, por meio de um movimento de reformas na FP, ao garantir o desenvolvimento profissional aos trabalhadores da educação.

No Brasil, historicamente, a FIP esteve centrada na aquisição de saberes técnicos e disciplinares, mas o anúncio de mudança na concepção já era perceptível, pois os professores, gestores dos sistemas educativos, e entidades representativas se mobilizaram e passaram a propagar novos discursos em prol de melhorias da educação em todos os aspectos e em novas perspectivas para a FIC de professores. Porquanto, no cenário dessas mudanças ainda predominou muito uma visão reformista, sustentada no discurso neoliberal para atender os interesses do capital, sendo os OI os grandes mediadores e interlocutores dessa nova lógica, como discorri nas subseções 3.1, 3.2 e 3.3.

Na atual conjuntura brasileira, tal perspectiva é sentida quando presencio concepções de FIP, ancoradas no recuo da teoria pelo imediatismo prático, tão somente de situações cotidianas de sala de aula em nome de processos racionais e técnicos da prática pedagógica do professor, cada dia mais controlada e monitorada. A maioria dos professores contemporâneos tem exercido a função de disseminadores da hegemonia burguesa, ao ocuparem papel político nas agendas dos OI e dos governos nacionais, em um novo padrão de sociabilidade em todo o tecido social, é o que afirma a gramsciana Neves (2013).

Por outro lado, para ela, é no afloramento das lutas e conflitos sociais oriundos das contradições do sistema capitalista que surge a perspectiva desses professores transformarem-se em formuladores e disseminadores de uma hegemonia opositora à burguesa. Na

capilaridade entre as duas possibilidades hegemônicas, a natureza da formação e da prática docente são decisivas para fortalecer a harmonia social ou nutrir a crítica ao *status quo*. A mencionada autora, ao examinar o modelo de FIP na perspectiva da racionalidade técnico-instrumental, alega estar disseminado no Brasil a partir da metade da década de 1990, e solidificado pelo projeto capitalista neoliberal, cabendo ao professor o papel de propagador desse ideário como “importante intelectual orgânico da nova pedagogia da hegemonia” (p. 4).

Nessa discussão, retomo Gramsci (2001) para sustentar os conceitos de hegemonia e intelectuais, ao entender serem faces da mesma moeda. Para ele, a hegemonia está dividida em dois grandes planos superestruturais: o da sociedade civil e da sociedade política, ou Estado. Esses planos correspondem respectivamente à função de hegemonia exercida pelo grupo dominante em toda a sociedade, e ao domínio direto ou de comando expressados no Estado e no governo jurídico. Nesse sentido, “os intelectuais são os prepostos do grupo dominante para o exercício das funções subalternas da hegemonia social e do governo político” (p. 21).

Gramsci sublinha ainda que tais planos acontecem por dois caminhos: Um, pelo consenso espontâneo, orientado pelo prestígio e confiança, desempenhado pelo grupo dominante frente às grandes massas da população devido a sua posição social e função no mundo da produção. Outro, pela ação do poder de coerção estatal pela qual, respaldada pela legislação, objetiva disciplinar os grupos que não consentem com as decisões oficiais, sendo que no momento de crise, no comando e na direção da sociedade, são impostos a ela, de modo a desaparecer o consenso espontâneo.

Em relação aos conceitos de intelectuais por ele disseminado, há duas categorias de intelectuais: os intelectuais tradicionais e os intelectuais orgânicos. Os primeiros estão vinculados a um determinado grupo social, instituição ou corporação, ao expressarem interesses particulares, entre eles está a igreja (clérigos), as forças armadas (militares), universidades (professores), e exercem função ideológica. Já os segundos, são intelectuais oriundos de sua classe social, os quais estão a ela vinculados e, da mesma forma, são porta-vozes da ideologia e do interesse de classe.

Na ótica gramsciana é constatado o idealismo dos intelectuais tradicionais, de que durante a história se autodeclararam autônomos e independentes do grupo social dominante (MANNHEIM, 1986), ao externar ser todo grupo social criador de uma ou mais camadas de intelectuais, de forma orgânica, os quais exercem forte papel ideológico e funções que interferem no campo econômico, social e político. Na classe dominante são imbuídos de elaboração social superior, com capacidade dirigente e técnica, para dar organização ao

complexo organismo de serviços, inclusive o estatal, de forma a manter e expandir o domínio e os interesses da própria classe no poder. Em outros casos, a classe dominante, detentora do capital, elege os especialistas para fazê-lo, dotados de capacidade dirigente e técnica, refletida nos discursos e nas práticas sociais.

Gramsci (2001) explicita ser possível, somente na relação de forças entre as classes sociais, a construção de uma nova hegemonia, ao transpassar o campo econômico (estrutura objetiva, desenvolvimento das forças materiais de produção dos grupos sociais frente à divisão social do trabalho); o político (relações das forças políticas, tomada de consciência de classe e interesse coletivo. É nele que a organização e a unicidade tende a irradiar a área social sobre os fins econômicos, intelectual e moral); e ético-político, ou seja, a formação de uma consciência ético-político de classe, guiada pela vontade coletiva superadora do corporativismo em direção à homogeneização e universalização do interesse da maioria subalterna da sociedade, de forma duradoura e eficaz (DURIGUETTO, 2014).

Ainda para Duriguetto (2014), essa formação rompe o senso comum ao desenvolver-se pela passagem do econômico-corporativo ao ético-político, ou melhor expressado, pela reforma intelectual moral. Acrescenta ainda a autora, o fato de Gramsci afirmar ser possível a vivência de todo o processo por ele descrito em outras formas de organização, entre elas, a do sistema educacional e a FIP, a qual é bandeira de luta dos sindicatos e entidades representativas dos professores em busca da qualidade da formação e de outras concepções a ela sustentadas, como a ANFOPE, ANPED, FORUMDIR e ANPAE, outrora anunciadas.

É pela educação, parte da superestrutura do sistema capitalista e da cultura, que os intelectuais tecem teias de crenças e relações sociais institucionais, com função intelectual e moral na sociedade a qual vivem. A educação, em Gramsci, traduz-se como uma concepção geral de vida; filosofia ética, política e prática, uma verdadeira filosofia da *práxis*, impulsionada pela possibilidade de construção de “uma consciência crítica e política aos sujeitos sociais que lhes permitam ser dirigentes e, ao mesmo tempo, de se opor às ideologias autoritárias e conservadoras” (MÉLO, 2012, p, 34), ao estabelecer a hegemonia contrária aos interesses do capital e dos seus intelectuais tradicionais e orgânicos.

A proposta educacional de Gramsci transcende a concepção humanista clássica e está relacionada com o sistema de produção crítica (formação produtiva), contra a alienação do trabalho capitalista ao defender a cultura humana, um novo humanismo. Além do mais é orgânica, ampla, integral (contra o dualismo clássico x profissional), crítica, autônoma, pública, abarca todas as gerações e níveis de ensino. Para ele, trata-se da educação única, de cultura geral e formativa “que equilibra de modo justo o desenvolvimento da capacidade de

trabalhar manualmente [...] e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual” (GRAMSCI, 2001, p. 33), ao requerer novos tipos de funcionários com nova forma de gestão (colegiada) coletiva e com a adoção do trabalho como princípio pedagógico formativo, de base científica e educativa. No campo da FIP, corresponde em formar no viés contra hegemônico, de modo a superar os modelos formativos em vigência, nas políticas oficiais (arcaicas, artesanal e passada), precipuamente no Brasil e no estado do PA.

A última fase da proposta educacional em Gramsci é a universidade, e nesse sentido é decisiva porque nela são aprofundados os valores do humanismo, da autodisciplina intelectual e autonomia moral. É a fase criativa que ainda não é a concreta, pois necessita transitar da fase romântica à fase clássica, ou seja, do modelo mecânico ao modelo coletivo, de consciência moral e social (investigação e conhecimento). Os processos formativos do professor nessa fase, não são organizados por meio de um programa pré-determinado, mas se desenvolverão em centros nacionais com a unificação de grandes instituições locais e regionais de caráter científico-culturais (academias, institutos de cultura, círculos de cultura), integrando trabalho acadêmico tradicional (conteúdos universais), com atividades ligadas à vida coletiva, ao mundo da produção e do trabalho, com suporte de laboratórios experimentais, conferências e organização científica do trabalho. Em síntese, para Gramsci:

O modo de ser do novo intelectual não pode mais consistir na eloquência, motor exterior e momentâneo dos afetos e das paixões, mas numa inserção ativa na vida prática, como construtor, organizador, “persuasor permanentemente”, já que não apenas orador puro - mas superior ao espírito matemático abstrato; da técnica-trabalho, chega à técnica-ciência e à concepção humanista histórica, sem a qual permanece “especialista” e não se torna “dirigente” (especialista + político) (GRAMSCI, 1982, p. 8).

Dito isso, Gramsci propõe o rompimento com os modelos educacionais abstratos e idealistas, e eleva as condições materiais e concretas de vida. As universidades deixariam de ser “cemitérios de cultura” para transformarem-se em modelos humanistas, históricos, e os professores formados com consciência de seu dever filosófico em também formar para os contrastes de vida em sociedade.

Alguns autores têm-se debruçado sobre o estudo da concepção gramsciana na educação e na FIP, como citei na Introdução desta tese (GIROUX, 1997; CONTRERAS, 2002), ao revelarem cumplicidade ,em suas análises com críticas contundentes aos modelos técnicos e racionalistas. Na esteira do pensamento desses autores, acrescento Paim (2005), ao discutir as concepções de FP quando as mapeiam e as intitulam de cânones contemporâneos, sendo um deles na perspectiva do professor intelectual transformador.

Para Paim (2005), a perspectiva de formar professores sob o cânone do intelectual transformador, é defendida por Henry Giroux, ao entender que os professores são sujeitos políticos para que mudanças nas relações injustas e desumanas aconteçam na sociedade e sua formação. O professor deve ser formado e contribuir para transformação da sociedade com postura crítica e emancipadora. Giroux (1997) parte do pressuposto de que o currículo é uma forma política cultural, e como tal os professores devem formar-se ao entendê-lo a partir das relações entre escola, currículo, professor e sociedade.

De acordo com Paim (2005), as ideias de Giroux (1997) coadunam com as perspectivas de mudanças, ao tomar como pano de fundo a associação entre teoria e prática, metodologias e conteúdo, como formas de luta em favor da transformação das condições de dominação e opressão. Como professor intelectual crítico e transformador, a sua formação contempla não só a aquisição de habilidades técnicas, mas recrudescem os contextos político, social e econômico, como força para transformar a sociedade e a vida dos sujeitos. No entendimento de Paim (2005), os programas de FP, neles incluo a FIP, perpassam por três aspectos: a aquisição de bagagem cultural de orientação política e social; desenvolvimento de capacidades críticas sobre a prática; e o desenvolvimento de atitudes requerentes do compromisso político do professor, como intelectual transformador, na aula, na escola e no contexto social.

Capitaneado pela tese do professor como profissional intelectual, Contreras (2002) subsidia suas análises também em Giroux (1997), ao endossar a contraposição a todo tipo de FIP puramente técnica, instrumental e praticista. Formar os professores nessa linha não estaria apenas no idealismo de servir a sociedade ou ao ensino, mas sim na convicção de transformar o professor de forma que tal mudança reflita também na sociedade, e esteja em conexão com os movimentos sociais. Portanto, é um propósito político condutor da emancipação dos sujeitos, mas sobretudo a autonomia profissional e social, “das aspirações das comunidades sociais por criar seus próprios processos de participação e decisão nos assuntos que afetam suas vidas” (CONTRERAS, 2002, p. 186).

No entanto, as limitações da FP pela concepção intelectual transformadora, na visão de Paim (2005), estariam na pouca articulação dos conteúdos com as experiências concretas dos professores e alunos, nas possíveis determinações de tornarem-se conscientes, políticos e emancipados e não apontam outras possibilidades para aqueles que não atinjam tal estágio, estariam eles excluídos do processo?

O determinismo imposto pelo modelo intelectual transformador implicaria em seguir uma forma de ser professor para atender às necessidades políticas do momento histórico,

adequar o trabalho dos professores ao modelo pré-estabelecido, e desconsiderar o desenvolvimento dos conhecimentos dos professores dentro das escolas. As mudanças calcadas nesse modelo correm o risco de conservar a nova tendência a estabelecer-se. Ou, também, se tudo é destituído em função da imposição do novo, para Paim (2005), o efeito é o mesmo, pois o indivíduo continua impotente e resignado diante do *status quo*.

Giroux (1997) é enfático, ao postular não ser fechada sua teoria, pois é construída constantemente pela experiência do professor, na luta por emancipação e democracia, a qual está respaldada na qualidade moral da vida. Os entraves não são superados de uma vez só, mas com compromisso político, práticas sociais e educacionais transformadoras, com a participação individual e articulação coletiva entre os grupos sociais.

Porém, entendo que os professores formados nessa perspectiva podem emancipar-se ao apropriar-se da cultura universal, submetendo-a a uma análise crítica da realidade, articulando-a às particularidades dos seus ambientes de trabalho, assim como pode fazê-lo no ciclo de aprendizagem do processo de conscientização política e de classe, pois à medida que a intelectualidade dos sujeitos é amadurecida, a tendência é eles tornarem-se autônomos em seus modos de pensar e agir frente ao tradicionalismo, ao mundo da produção e do trabalho, como pondera Gramsci (1982, 2001). Significa uma repulsa aos modelos racionalizantes, instrumentais e tecnicistas na FIP.

Por esse prisma, identifico no cerne da racionalidade técnico-instrumental, a burocratização do ensino e a gradativa perda, pelo professor, do controle sobre os conteúdos e a finalidade do ensino, ao imputar-lhe a separação entre a concepção e execução do que vai ser ensinado. É a passagem do controle ideológico para o controle tecnocrata, da divisão entre os que pensam e planejam, dos que executam, do que é objeto cognoscível e do sujeito cognoscente; desmembramento da teoria e da prática. Em linhas gerais seria a divisão social do trabalho que, para Marx (1867), citado por Netto (2010, p. 12 e 13),

separa claramente o que é da ordem da realidade, do objeto, do que é da ordem do pensamento (o conhecimento operado pelo sujeito): começa-se “pelo real e pelo concreto”, que aparecem como dados; pela análise, um e outro elementos são abstraídos e, progressivamente, com o avanço da análise, chega-se a conceitos, à abstrações que remetem a determinações as mais simples. [...] mas terminam sempre por descobrir, por meio da análise, certo número de relações gerais abstratas que são determinantes, tais como a divisão do trabalho, o dinheiro, o valor etc.

Paim (2005) destaca que o cânone da racionalidade técnica advém do avanço da modernidade capitalista, em meados do século XIX, com a organização das atividades humanas engendradas nas perspectivas técnicas e racionalizadoras, sendo transportada para a

área da educação e da FP, sob a justificativa de garantir a cientificidade do conhecimento. Todavia, o caráter objetivo da relação pedagógica imputa limites com a neutralidade, apoliticidade e racionalização, ao partir do entendimento de que basta o professor dominar e executar determinadas técnicas produzidas pelos especialistas, de forma mecânica, configurando-se uma hierarquização na produção de conhecimento, na divisão do trabalho educativo e intelectual.

Nessa concepção, a prática profissional estaria em solucionar os problemas com a aplicação de conhecimento teórico e técnico-instrumental prévios, com o fim de buscar os resultados desejados, de forma satisfatória (CONTRERAS, 2002). Na FIP as consequências seriam a atenção ao contexto local, adaptação curricular, delegação de responsabilidades, avaliação e controle do trabalho docente (PAIM, 2005).

Em contraposição à lógica técnico-instrumental na FIP, é perceptível, em Meszáros (2011), a concepção de formação humana como ato contínuo, ao assegurar ser a aprendizagem a nossa própria vida: formação omnilateral. Para o referido autor, essa formação possibilita aos homens atingir uma personalidade sem a qual “nos fragmentaríamos em pedaços sem valor, deficientes, mesmo a serviço de objetivos sócio-políticos autoritários” (p, 53).

Nesse sentido, a FP na perspectiva omnilateral é significativa, contínua, ininterrupta e, portanto, não pode ser resumida ora a FIP, ora a FCP. Como ensejei em estudo monográfico, realizado na década passada (RODRIGUES, 2007), a FCP não é um estágio/etapa desenvolvida após a formação inicial para preencher as lacunas deixadas por ela, em atenção à teoria do *déficit* da FIP, destacada por Gatti, Barreto e André (2011) quando analisa as políticas docentes no Brasil. Tal teoria, ratificada pelos OI, induz a crença de que a FIP por não formar o professor pronto e acabado gera uma deficiência na formação, a qual é suprida, posteriormente, por treinamentos e aperfeiçoamentos, como já explicado.

Para os intelectuais do BM, o desenvolvimento profissional e a FCP confundem-se. São reduzidas à aquisição de competências, ao pressupor o “treinamento voltado para preencher lacunas ou aprofundar o conhecimento dos professores nas matérias que eles ensinam e em como ensiná-las de forma eficaz” (BRUNS; LUQUE, 2014, p. 37). No entanto, o *déficit* nas formações é ocasionado por um conjunto de fatores de cunho social, profissional, regulatório, pedagógico e especificamente de formação (GATTI; BARRETO, 2009).

A FIC de professores são continuidades de seu percurso pessoal e profissional. É iniciada com o ser humano ao nascer, e a carrega consigo por toda a vida. Nóvoa (1992) coteja ser a formação, trajetória de vida pessoal e profissional, à medida que contribui para

produzir a vida e profissão docente de forma simultânea. Ocorre de forma associada a experiência de vida, ou seja, “a formação se dá enquanto acontece a prática” (p. 15).

Nunes (2000), ao desenvolver estudo sobre FP, chama a atenção para o destaque de Nóvoa, isto é, a formação não se esgota na FIP, ela é ato *continuum*, criado e recriado no percurso da carreira do professor como forma de se manter em permanente crescimento pessoal e profissional, e em um ininterrupto processo de formação. Para a aludida autora é necessário conceber a FIP como um itinerário onde se experiencia diversos e múltiplos processos de aprendizagem e de desenvolvimento profissional docente.

É possível apontar semelhanças no entendimento dos diversos autores utilizados no estudo em tela, ao seguirem uma linha teórica crítica e defenderem uma formação historicamente situada aos problemas e perspectivas de nosso tempo. Na atual conjuntura brasileira, a FIP transita para reconhecimento da importância da racionalidade da *práxis* como orientação do projeto formativo, e é posta em relevo para entender as tensões e convergências na construção do estatuto de profissional docente, o que é ainda fortemente influenciado pela ideologia dominante de uma sociedade em determinada época.

Veiga (1998), por sua vez, entende que o processo de formação docente não é uma questão meramente técnica, mas é a construção de uma identidade profissional docente unitária do professor, assegurada em um binômio articulado entre a FIC de professores e o exercício profissional, daí porque entende a FIP como uma *práxis* que educa o docente para o exercício do magistério, compreensão próxima ao postulado gramsciano.

Schön (1993) ao analisar a docência dos professores da EB nos EUA, assegura que a qualificação dos professores, na década de 1980, estava imersa na importância do ato reflexivo na FP, o qual está relacionado ao pensamento escolanovista de John Dewey (1989). Nesse sentido, assim como Veiga (1998), Schön propõe uma nova concepção de FP, ao problematizar o caráter meramente técnico, fundamentado nos modelos pratico-reflexivos. Para ele o novo paradigma da formação representa a epistemologia da prática, a qual envolve situações reflexivas na atividade docente.

É mister destacar que a concepção de FIP para Schön (1993) advém da prática cotidiana, pois as “decisões que o professor toma em sua atividade profissional não são aquelas provenientes dos livros e teorias, mas do conhecimento tácito que se forma na ação, no pensamento que acompanha a ação e no pensamento sobre o pensamento que associa-se à ação” (MARTINS; DUARTE, 2010, p. 42). Para os autores, essa concepção está centrada em torno do aprender a aprender e do aprender na ação, de sustentação teórica assentada em premissas neoliberais.

A concepção formativa, em Schön (1993), é a do professor reflexivo, ao vislumbrar que a solução aos problemas não reside nos repertórios técnicos e sim por processos de reflexões, tendo como características a reflexão de determinados tipos de situações práticas para poder modificá-las. Não obstante, a transposição da racionalidade técnica à racionalidade prática, nem sempre se configura em mudanças substanciais na prática docente, pois as críticas vão em direção ao caráter individualista que ele carrega e pouco contribui para a tomada de decisão coletiva em favor da transformação social (CONTRERAS, 2002).

Para Paim (2005), o cânone do professor reflexivo é depositário da apropriação indevida e conotações desconfigurantes do sentido original da reflexão, quando adotadas em políticas formativas de professor. Essas conotações advêm das reformas neoliberais, como forma de controlar e responsabilizar os professores, e da tecnização da reflexão, resumida em competências técnicas. Com efeito, é disseminada a ideia de formar professores reflexivos, mas sem a crítica política e com a falsa ilusão de desenvolvimento profissional do professor.

Por sua vez, Zeichner (1992, 1993) expande a compreensão de Schön, em estudo sobre o desenvolvimento docente com pretensões de conceber a cultura do *practicum*, ao contemplar as inovações educacionais e curriculares anunciadas na transição, entre a década de 1980 e 1990, em muitos países desenvolvidos, a exemplo do Reino Unido, EUA, Canadá e Austrália. Essas inovações foram propagadas por Stenhouse (1991), em circunstâncias estruturantes da sociedade e a politização dos professores. À época, foram precípuas para a melhoria do *practicum* na FP, em um cenário em mudanças, também, com efeito no Brasil como modelo de professor pesquisador, ao partir do princípio de que os professores criam suas próprias formas de conhecimento, práticas e organização das atividades escolares, contrapondo-se aos ditames da racionalidade técnica.

Para Zeichner (1992), é primordial atentar às mudanças nos aspectos organizacional, curricular e estrutural para a melhoria da qualidade da educação e superação das dificuldades de aprendizagem dos professores diante das tendências emergentes do *practicum*, as quais propõem mudanças na área de programas temáticos para a FP, na construção do currículo do *practicum*, na inserção da escola no processo formativo, no desenvolvimento de vários tipos de *practicums*, na qualificação da supervisão do *practicum*, na criação de escolas de desenvolvimento profissional e no entendimento do *practicum* como aprendizagem cognitiva.

Na proposta do professor-pesquisador, não são transmitidos somente conteúdos curriculares, mas compreende o processo de construção e produção de conhecimento escolar; as diferenças e semelhanças entre o saber científico e escolar são entendidas, a cultura escolar é re/conhecida, e parte do entendimento de que os professores realizam pesquisa sobre suas

práticas em um mesmo processo, a fim de transformá-la e melhorá-la. Paim (2005) destaca existirem várias concepções de pesquisa nesse modelo formativo: uma, associada à produção do trabalho científico rigoroso, subordinado aos padrões acadêmicos e, outra, construída com base na curiosidade, criatividade, criticidade, reflexão, problematização das práticas cotidianas e do trabalho do professor. Entre um viés e outro, origina-se a pesquisa-ação, apontada como uma estratégia de trabalho colaborativo entre professores e acadêmicos.

Paim (2005) chama atenção aos impasses enfrentados pela lógica do professor-pesquisador, em face à apropriação do discurso da pesquisa por parte dos gestores nacionais e internacionais de políticas públicas de FP e de financiamento (MEC, BM, FMI, OCDE), pois configura-se em perigo ao inverterem o seu fundamento à racionalidade prática que, ao contrário, impõem formas de controle e priorização das práticas sobre a FIC de professores. A justificativa de que não se tem alcançado padrões aceitáveis de pesquisa entre os professores, deprecia sua qualidade em relação à pesquisa acadêmica. Contudo, assevera o autor, serem os professores pesquisadores responsáveis por mudanças na FIP, ao serem conduzidos às novas posturas frente aos alunos, escolas e sociedade, com atitude política, quer seja para manter ou transformar os arranjos institucionais dominantes no seio da sociedade e da escola.

Diante das variadas concepções e modelos de FIP focalizo no Curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA, um modelo misto³⁹, embora esteja sendo orientado pelas prerrogativas legais da DCNCP de 2006 (BRASIL, 2006e). Ao assegurar as premissas técnico-instrumentais, por vezes percebe-se o teor crítico em alguns componentes curriculares, o que me leva a crer na tentativa de conciliar vários modelos e concepções, os quais são geradores de contradições e fragilidades a serem superadas. Essa situação discorro na seção 5.

Constato que as concepções de FIC de professores, produzidas em diversos cenários, em muitos casos, são levadas a efeito como modelos a serem seguidos, por países em desenvolvimento e, no caso do Brasil, são incorporados nas políticas formativas voltadas ao desenvolvimento do professor e da sua formação, pauta a qual pronuncio-me no transcorrer da subseção 3.4.1.

³⁹ Denomino modelo misto pelo fato da formação em Pedagogia/PARFOR/UEPA associar as modalidades presencial e à distância mediada por plataforma digital, por transitar entre a formação inicial, continuada e em serviço.

3.4.1. As políticas de formação inicial de professores no cenário da institucionalização de marcos regulatórios na década de 1990 e início de 2000 no Brasil

Esta subseção tem como objetivo discutir as políticas de FIC de professores da EI e anos iniciais do EF no Brasil, a partir da década de 1990, notadamente as políticas públicas implementadas nos governos de Collor de Melo (1990-1992), Itamar Franco (1992-1995), FHC (1995-1998/1999-2002), ao abordar as concepções, conceitos, modelos e práticas a elas subjacentes. Isso posto, possibilita-me perceber o conjunto de ações direcionadas à FIP de que sucederam-se antes da gênese do PARFOR em meio a reestruturação do Estado brasileiro, as orientações dos OI e a luta de entidades representativas da classe de professores, em movimentos ora favoráveis, ora contraditórios no contexto da educação brasileira. No entanto, não é possível fazê-lo sem a retomada de alguns acontecimentos vislumbrados em período histórico antecedentes e posterior às referidas políticas.

O período compreendido entre as décadas de 1970 e 1990 é marcante no cenário educacional brasileiro, principalmente ao influenciar movimentos que, por um caminho, proferiram críticas contundentes às concepções de FP tecnicistas, combatidas na década de 1990 por outro modelo formativo, de bases conceituais que partiam dos problemas de sala de aula, da instrução, dos conteúdos escolares, da aquisição de competências e habilidades técnicas, do praticismo da prática reflexiva, entre outros. Nesse contexto, a FIP passou a transitar da proposição técnica para centrar-se nos processos laborais em adesão à concepção produtivista e unidirecional em detrimento a um plano formativo humano multidirecional e omnilateral.

É imperioso retomar as discussões em torno das disputas de projetos educacionais travadas no Brasil, na década de 1970, sobre FP que focalizavam a necessidade de rever os objetivos e os fins educacionais, até então, em desenvolvimento no país, com argumentos sustentados no aumento da qualidade da educação.

De um lado, as reformas oficiais levadas a efeito no Brasil, e em grande parcela nos países latino-americanos, apresentavam como argumentação a adequação do sistema educacional aos processos de reestruturação produtiva do Estado, compilado em um projeto pautado no ideário neoliberal, em que a educação e FIP da EB são vistos como estratégias para a manutenção do acúmulo do capital. Por outro lado, a década de 1980, palco da redemocratização do país, representa a tentativa de ruptura com o pensamento tecnicista, motivada por intensos debates e proposições de concepções avançadas no campo da FP, pautadas na visão plena, ampla, social, histórica, e a altura do seu tempo, “com

desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade” (FREITAS, 2002, p. 139).

Diante do exposto, a partir da década de 1990, a FIP passou a ser delineada, por intelectuais, professores e gestores críticos à perspectiva emancipadora e integrada, na possibilidade de superação da dicotomia entre professor-especialista, pedagogia-licenciatura e especialistas-generalistas, em que o profissional da educação concebe na docência e no trabalho pedagógico o seu centro de atuação profissional.

O modelo de FP, na perspectiva tecnicista, perpassava pela primazia da capacitação em serviço, sobre a FIP, e a inserção das modalidades à distância, como parcela de uma soma de deliberações decorrentes das reuniões de cúpulas como, em 1979, na Conferência de Ministros da Educação e de Planejamento Econômico, realizada no México e, em 1990, na CMET de Jomtien, na Tailândia, conforme relembra Freitas (1999), ao corroborar na análise da reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da EB.

Destaco terem sido os referidos eventos consequências de um conjunto de reformas educativas, implementadas em vários países e aportadas no Brasil com o objetivo de adequá-las às reformas sociais em curso no país, e tinham como interlocutores os OI, como o BM que, dentre as mais variadas atribuições, está recomendar aos países dele mutuários a adequação da educação às exigências do mercado, bem visíveis durante as décadas de 1990 e 2000, contudo, presentes nas décadas seguintes com significativo impacto nas políticas educacionais e de FIP no Brasil, já explicitado anteriormente na subseção 3.1.

Tais reformas, iniciadas na era do presidente FHC, ao serem instiladas pelo conjunto de ações governamentais desenvolvidas na esfera federal, foram legitimadas pelas legislações vigentes e complementares. Com efeito, foram transformadas em políticas públicas oficiais da educação, principalmente às consubstanciadas na institucionalização de marcos regulatórios na FIP, dentre as quais destaco as arroladas no(s)/na(s):

- a) Plano Decenal de Educação para Todos (PDET/1993-2003) (BRASIL, 1993);
- b) Aprovação da LDB nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996a);
- c) Diversificação das instituições de Ensino Superior – universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades e institutos superiores ou escolas superiores (Decreto nº 2.207, de 15 de abril de 1997) (BRASIL, 1997b);
- d) Referenciais Curriculares para a Formação de Professores (BRASIL, 1999a);
- e) Criação dos Institutos Superiores de Educação (ISES) - Parecer nº 115, de 10 de agosto de 1999 (BRASIL, 1999d) e Resolução CEB/CP nº 1, de 30 de setembro de 1999 (BRASIL, 1999c);

f) Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na Modalidade Normal (DCNFDEIAIEF) - Resolução CEB nº 2, de 19 de abril de 1999 (BRASIL, 1999b);

A totalidade dessas políticas configura-se na materialização do processo de flexibilização educacional, que objetiva adequar o ensino superior, os currículos e perfil profissional docente às exigências de reestruturação produtiva do capital, na ótica neoliberalizante. Elas foram complementadas por um rol de diretrizes legais emanadas das diversas instâncias do MEC, as quais transitaram entre pautas de interesse mercadológicos, dos alunos, das famílias, da comunidade e da FP, conforme explicitado nas subseções 3.1, 3.2 e 3.3. Àquela altura, não tardou para que a questão de “qualidade” estivesse unanimemente presente nas pautas oficiais, nos discursos de segmentos da sociedade e de gestores, nas intenções, ações e políticas do MEC, respaldadas no PDET/1993-2003 (BRASIL, 1993), e na sua cooptação para garantir a mencionada “qualidade”.

Para Shiroma, Moraes e Evangelista (2011), a publicação do PDET ocorre em um cenário político conturbado, após o *impeachment* do presidente Fernando Collor de Melo, em 1992. Seu sucessor, Itamar Franco, e Murílio de Avellar Hinguel como ministro do MEC, encarregaram-se de encaminhar a aprovação do PDET com a absorção das bases ideológicas lançadas na CMET. Para as autoras, significou o tracejamento de metas locais já acenadas pelos OI e implantadas no Brasil. A esse fato, acrescento ainda a continuidade das referidas metas alinhavadas com o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (CTE), aprovado na década seguinte.

Este Plano foi amparado e materializado por empresários, gestores e dirigentes de políticas públicas de diversas instâncias, em meio à retórica em prol da qualidade da EB e da FP, todavia imersos em subterfúgios desvendados quando dos efeitos negativos em termos de melhorias, tanto na qualidade dessa formação quanto na educação como um todo.

Então, discutir a FIP na conjuntura exposta, apresenta-se como fio condutor para compreender as concepções e práticas historicamente constituídas nesse campo, entrelaçadas com as políticas oficiais, bem como no enfrentamento impulsionado pelas lutas e resistências das entidades representativas dos educadores, em contraposição ao que até então tem sido desenvolvido oficialmente e ao proporem alternativas por outros vieses e caminhos diferentes.

O marco divisório na linha do tempo para examinar as políticas de FIP no Brasil é a LDB nº 9.394/96, acrescida de legislação complementar. Essa Lei é marcante, mesmo compreendendo ter sido a discussão germinada em torno de novas diretrizes para a área

educacional antes de sua aprovação, em pleno movimento constituinte e conseqüentemente na promulgação da CF (BRASIL, 1988). Contudo, é oportuno frisar, que a aprovação da referida Lei “representou um marco significativo na instituição das reformas educativas requeridas pelo processo de reforma do Estado em andamento no país” (BAZZO, 2004, p. 274). Porém, não respondeu aos anseios do movimento dos educadores, mas à conveniência do governo federal, sobretudo pelo fato do texto aprovado sofrer várias mudanças e, em meio a manobras dos parlamentares reformistas do Congresso Nacional, foi aprovado o conhecido projeto Darcy Ribeiro, para garantir a pauta de interesse do governo e de grupos hegemônicos.

Merece destaque na Lei em análise, os artigos 61 a 67 - Título VI/Dos profissionais da educação – mas, especificamente, o artigo 62, ao referenciar a FIP para o exercício do magistério na EI e anos iniciais do EF a ser realizada em cursos de licenciatura de graduação, administrado por universidades e institutos de educação, sendo admitida como formação mínima a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. A FIP em nível superior, mesmo em meio a muitas polêmicas, foi uma conquista há muito tempo reivindicada pela comunidade educativa.

Para garantir a legitimidade do artigo 62, um conjunto de regulações foi criado pelos formuladores de políticas públicas, para assegurar às agências locais de FP a responsabilidade em formar os futuros professores para atuar na EB, dentre as quais, cito a Resolução nº 01/99 do CNE, que dispõe sobre os ISEs com a oferta dos Cursos Normais Superiores (CNSs), cursos de licenciaturas, programas de FCP e programas especiais de formação pedagógica (BRASIL, 1999c). Por essa Resolução, os ISEs encarregavam-se de formar professores ao magistério da EB, mediante a oferta de CNSs para FP da EI e anos iniciais do EF, bem como extensivos a cursos de licenciaturas, abrangentes às áreas de conhecimentos, destinados a formá-los para o exercício nos anos finais do EF e do ensino médio.

A letra do dispositivo legal retirou das universidades o *locus* da FIP, tradicionalmente associado ao Curso de Pedagogia, ao dividir e delegar maior responsabilidade aos ISEs e os cursos por eles mantidos. Coube ao Curso de Pedagogia, ofertado pelas universidades, somente o papel de formar os especialistas e gestores para atuarem nas administrações e no trabalho técnico das unidades escolares, ainda que os cursos de licenciaturas das áreas de conhecimento científico tenham sido mantidos e ofertados pelas IPES e centros universitários, posteriormente tal política foi revista.

Nesse sentido, tratou-se de adequar as IES à nova lógica do capital em um movimento de oficialização de instituições não universitárias de natureza privada, como os ISEs e os CNSs, os quais desaguaram no processo de certificação acelerada em longa escala e

na formação em serviço, até às consequências mais danosas como a proletarização, precarização e intensificação do trabalho dos professores formadores.

A criação dos ISEs e dos CNSs significou uma duplicidade de responsabilidades, ao envolver os dois *locus* formativos, mas com características, objetivos e finalidades distintas. Seria inquestionável se ambos desenvolvessem projetos formativos sólidos, baseados na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (RODRIGUES; MENDES, 2013), tripé desenvolvido nas licenciaturas administradas pelas IPES. Entretanto, não foi o que ocorreu, pois os Institutos, na generalidade, realizavam propostas de formação ancoradas tão somente no ensino simplistas, muitas delas de curta duração e aligeiradas, para responder a demanda do projeto hegemônico neoliberal, baseados em formar mão de obra rápida e barata para ocupar os postos profissionais do mercado de trabalho.

Bazzo (2004), ao comparar os ISEs do início do século XX e os ISEs garantidos na legislação vigente, assegura serem eles diferentes quanto aos fins e objetivos a que se propuseram. Ela afirma serem as aspirações dos professores pela formação em nível superior, uma luta histórica iniciada no estado de SP com a proposta de cursos pós-normais, desenvolvidos pela Escola Normal da Praça, que tinham como objetivo promover o aperfeiçoamento docente, os quais deram origem aos cursos superiores de FP secundários, oriundos da Reforma Francisco Campos, em 1931, e posteriormente, foram transformadas em Instituto Pedagógico de São Paulo, que naquele contexto, conviviam com o Curso Normal, *locus* de FIP do curso primário e o curso de aperfeiçoamento responsável por formar especialistas em nível pós-normal (inspetores, delegados de ensino, diretores e professores da Escola Normal).

Embora a exigência da Lei nº 9.394/96, pela FIP em nível superior, no Brasil, algumas ações formativas ainda foram garantidas para legitimar a formação de nível médio/modalidade Normal, pois o governo FHC, em seu 1º mandato, institucionalizou o Programa de Formação de Professores em Exercício (PROFORMAÇÃO) entre os anos de 1997 e 2004. Programa vinculado à SED/MEC, constituiu-se em um curso de formação em serviço, desenvolvido em parceria com os estados e municípios responsáveis por formar professores em nível médio com habilitação no magistério, na modalidade Normal, em exercício nos diversos sistemas públicos de ensino, especificamente, nos anos iniciais do EF, classes de alfabetização ou EJA. Funcionou na modalidade EaD, em período de férias escolares e encontros de finais de semana, com o desenvolvimento de atividades pedagógicas nas escolas dos cursistas e distribuídas por todo o período letivo.

O Programa utilizou-se de materiais instrucionais, atividades individuais e coletivas, serviço de apoio à aprendizagem baseado em tutoria e plantão pedagógico, realizado pela equipe de professores formadores das agências formadoras. As atividades individuais eram amparadas em guias de estudos, memorial, prática pedagógica, projeto de trabalho. As atividades coletivas, no começo, eram presenciais, realizadas e orientadas por professores nas agências formadoras, no início de cada módulo, para preparar o cursista ao estudo e atividades do semestre, com uma CH de 76 horas, acrescentada de encontros quinzenais aos sábados, reforço para as provas bimestrais e feira de cultura e ciência.

O PROFORMAÇÃO, além do art. 62 da Lei 9.394/96, fundamentou-se no Parecer 03, de 11 de março de 2003 (BRASIL, 2003a) e na Resolução CNE/CEB, nº 1, de 20 de agosto de 2003 (BRASIL, 2003c), em prol dos direitos dos profissionais da educação com formação de nível médio, na modalidade Normal, ao atuar na EI e nos anos iniciais do EF, a qual gera a prerrogativa ao exercício profissional nesses níveis e etapas.

O Parecer 03/2003, garantia a todos os professores legalmente habilitados em nível médio, na modalidade Normal, o exercício do magistério com direito a exercer a profissão docente na esfera da habilitação específica, uma vez terem assegurados o reconhecimento de seus títulos profissionais por toda a vida, de forma irreversível e como prerrogativa de seu patrimônio pessoal (BRASIL, 2003a).

Da mesma forma, o art. 2º da Resolução CNE/CEB, nº 1/2003, garantiu as credenciais profissionais em nível médio, na modalidade Normal, a partir de iniciativas formativas dos sistemas de ensino, os quais envidaram esforços para realizar programas de capacitação a todos os professores em exercício sem a formação mínima, e aqueles que as possuísem seriam contemplados com formação em nível superior (BRASIL, 2003c).

Tal fundamentação legal garantiu a possibilidade de atuação com formação mínima, em que milhares de professores em exercício da docência nos níveis iniciais de escolarização, não se encontravam na condição formativa exigida, mas a preocupação era assegurar a legitimação de continuarem com o direito de lecionar sem perderem seus empregos, em decorrência de possuírem apenas a formação em nível médio.

É importante destacar outra ação formativa aos professores de nível médio/modalidade Normal, o Programa Pró-Infantil, implantado pela SED/MEC, em 2005, já no governo Lula, destinado à FP em exercício na EI, desenvolvido na modalidade semipresencial, em parceria com os estados e municípios, construído com base na concepção do PROFORMAÇÃO. A intenção era formar professores leigos, atuantes na EI, sem formação mínima para o exercício profissional nessa etapa de ensino.

Ainda que sejam marcantes as iniciativas em melhorar a FP, percebo nesses programas, ações pontuais de caráter compensatório sem diálogo e interrelações entre si, muitos deles resumidos a cursos em serviço de CH aligeirada e certificados em massa, contudo, sem priorizar o conhecimento teórico do campo epistemológico da educação e sua mediação pedagógica. As concepções desses programas estavam sustentadas na epistemologia da prática e na pedagogia das competências, focadas no trabalho pedagógico do professor, com conteúdos resultantes de abordagens instrumentalistas e pragmáticas do conhecimento, apartando-se da formação teórica, crítica, epistemológica e científica, inerentes das ciências da educação, conforme discorri no escopo da seção 3.4 desta tese.

Nas políticas de FP do governo FHC, o professor ocupa destaque e notoriedade ao ser atribuído a ele grande responsabilidade para a impulsionar a qualidade da educação, pois é culpabilizado pelos resultados não satisfatórios, eximindo o Estado e suas entidades representativas do encargo de promover políticas públicas para a melhoria da FIP. Na contemporaneidade, esse destaque refere-se ao estabelecimento da cultura do desempenho e da performatividade, que paulatinamente vai instilando nos professores um comportamento em que assumem toda a responsabilidade pelos problemas relacionados ao seu trabalho e garantem o bem-estar das instituições e o adoecimento docente (SANTOS, 2004).

Para Oliveira (2009, p. 201), a cultura da performatividade consiste em um princípio da gestão baseada na qualidade total com estabelecimento rigoroso de relações “funcionais entre o Estado e o meio ambiente externo e interno. Ela caracteriza uma forma de direção indireta ou a distância que substitui a intervenção e a prescrição pela fixação de objetivos, mecanismos de prestação de contas, *accountability* e comparações” intensamente germinadas nas reformas educacionais do início da década de 1990.

Nos tempos atuais, a defesa da FIP é fortalecida pelos movimentos sociais, pela luta das entidades acadêmicas e científicas, como ANFOPE, ANPED, FORUMDIR e ANPAE, as quais atuam em rede na defesa dessa formação, fundamentada na concepção histórico-social pautada no paradigma relacional entre cultura, sociedade e educação. Nessa concepção, as transformações sociais, produtivas e do trabalho, são refletidas dialeticamente no trabalho do professor, vislumbrado pela “complexidade do conhecimento, pela crítica, pela reflexão-ação, pela criatividade, pelo reconhecimento da identidade cultural dos envolvidos nos processos formativos e pelas relações estabelecidas na mediação entre formadores e aprendentes” (BRZEZINSKI, 2008, p. 1141-1142).

Além dos marcos regulatórios já mencionados, outros asseguraram a legitimidade de atuação profissional dos professores da EI e anos iniciais do EF formados em nível médio/

modalidade Normal, como o Parecer CEB/CNE nº 15, de 01 de junho de 1998, ao definir as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 1998); o Referencial para a Formação de Professores proposto pela SEF/MEC (BRASIL, 1999a) e aprovado pela Resolução CEB/CNE nº 2, de 19 de abril de 1999, ao instituir as DCNFDEIAIEF, nível médio, na Modalidade Normal (BRASIL, 1999b), nos PCNs (BRASIL, 1997a), por pareceres emitidos pelos Conselhos Estaduais de Educação (CEEs) das unidades federativas; além das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da EB (DCNFIPEB), nível superior, aprovado pela Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002) e do Parecer CNE/CP nº 9/2001 que a dispõe (BRASIL, 2001a).

Esses marcos regulatórios foram de grande repercussão aos professores, eles compõem o arranjo de orientações oficiais de ajustes curriculares dos diferentes cursos de FIP iniciados no final da década de 1990, que exigia novas diretrizes curriculares para os cursos de graduação no Brasil, lastreadas pelo Parecer CP/CNE nº 04/97 (BRASIL, 1997a). Elas carregaram na sua essência a flexibilização curricular, ao adequar o curso de FIP aos novos perfis de professores a serem formados em um cenário de crise do sistema capitalista.

Para Kuenzer (1998), tal flexibilização está entrelaçada às novas bases materiais de reestruturação produtiva, globalização, neoliberalismo fortemente demarcada no final do século XX e traduzidas no PP que assegura a formação de intelectuais dirigentes e trabalhadores da educação. Nesse sentido, a compreensão crítica da realidade e a participação coletiva são imprescindíveis para a construção de alternativas, ao articular educação, FIP e processos de relações democráticas.

Mesmo com a exigência da LDB vigente, pela formação em nível superior, os profissionais com formação em nível médio/modalidade Normal eram uma realidade a ser observada em todos os sistemas educacionais no território brasileiro, uma vez que a grande maioria de professores ainda se encontrava sem a formação superior exigida legalmente.

As DCNFDEIAIEF, em nível médio, na modalidade Normal, aprovada em 19 de abril de 1999, e a FIP da EB em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena aprovada em 18 de fevereiro de 2002, asseguraram um modelo curricular expresso pela pedagogia das competências e do aprender a aprender para dar conta de formar os professores para a nova exigência do mundo em transformação, preocupação precípua para a implementação das reformas estruturais em diversos países mundo afora, inclusive no Brasil.

A Resolução CEB nº 2, de 19 de abril de 1999, assegura as competências exigidas aos professores no artigo 1º, quando demarca a inclusão delas na proposta pedagógica de cada escola (§ 2º). No artigo 3º e § 1º ao caracterizá-las com as habilidades na organização das

propostas pedagógicas do Curso Normal a serem estruturadas em áreas ou núcleos curriculares. Na garantia do domínio dos conteúdos curriculares (§ 3º) e no artigo 5º, a partir da integração com a formação básica, geral e comum, no currículo do Curso Normal como condição necessária ao exercício da cidadania plena (BRASIL, 1999b).

Por sua vez, o Parecer CNE/CP nº 9, de 8 de maio de 2001 (BRASIL, 2001a), que trata das DCNFPEB, materializa a pedagogia das competências para a FIP no Brasil ao assegurar a tônica da aprendizagem a ser construída ao longo da vida, tendo o professor se ajustado ao trabalho produtivo a partir do saber fazer, da prática. No aspecto profissional, coincide com um repertório de conhecimentos percorridos pela cultura geral e profissional, sobre crianças, jovens e adultos, sobre a dimensão cultural, social, política e econômica da educação. Conteúdos das áreas e conhecimento que são objetos de ensino, conhecimento pedagógico e o advindo da experiência. Nesse último caso, significa afirmar que o conhecimento

[...] não pode ser construído de outra forma senão na prática profissional e de modo algum pode ser substituído pelo conhecimento “sobre” esta prática. Saber – e aprender – um conceito, ou uma teoria é muito diferente de saber – e aprender – a exercer um trabalho. Trata-se, portanto, de aprender a “ser” professor (BRASIL, 2001a, p. 49, grifo do autor).

Nessa lógica, percebo a supervalorização da prática do saber fazer pelo trabalho, em detrimento às concepções que a sustentam, como se a prática não estivesse imbricada na teoria e não fosse processo interdependente, ou seja, a prática sempre é fundamento da teoria por remeter o horizonte de desenvolvimento e progresso do conhecimento (VÁZQUEZ, 1977). Nesse caso, as competências estão a serviço de novos processos de produção demandados ao professor, que é imputado de adquirir conhecimento técnico, tácitos e saberes construídos na prática, assentados em novas concepções de trabalho baseado na flexibilidade, repassadas pelos intelectuais neoliberais como sinônimos de autonomia, responsabilidade, polivalência.

Na Resolução CNE/CP nº 1/2002, as competências na FIP estão asseguradas no artigo 3º como concepção nuclear na orientação do curso (inciso I) e na coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor (inciso II), especificamente nos conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências (alínea c) com forte lastreio da prática (BRASIL, 2002). Freitas (2002), ao analisar as políticas de FIP no período de 1992-2002, centra-se nas mudanças curriculares canalizadas em pleno campo da luta

política e da luta de ideias, situado na realidade histórica, determinada e defendidas em torno de projetos diferenciados, antagônicos e contra hegemônicos.

Para Freitas (2002), o documento final das referidas DCNFPEB, aprovado em 8/5/2001, pela Resolução CNE/CP nº 1, e homologado pelo ministro da Educação, Paulo Renato de Souza, em fevereiro de 2002, na mesma medida em que criou os ISES, representou o projeto hegemônico oficial da profissão docente ao materializar o novo perfil de futuros professores a serem formados. Esse perfil camufla as facetas da regulação e fragmentação do trabalho pedagógico, as competências como política de formação e instrumento de avaliação, a certificação de competências e a avaliação dos professores, assim como a organização administrativa e pedagógica das instituições. Entretanto, em contraposição ao projeto hegemônico oficial, concordo com Freitas (2002), quando defendendo a concepção de educação e de FIP assentada na formação humana, emancipadora, omnilateral, autonomia e o aprimoramento pessoal em uma abordagem histórico-social.

Outra política educacional gestada na década de 1990 foi o PDE. Porém, durante as décadas seguintes passou por mutações entre os governos de FHC e Lula, mas ainda carregando nas suas entranhas muitas situações polêmicas geradoras de debates, entre elas, as metas implementadas pelo Plano no âmbito da FP, as quais sofreram resistência de parcela significativa da comunidade educacional e da sociedade civil organizada. O movimento de resistência desencadeou sérias críticas por parte das instituições em defesa da escola pública e da FP, como a ANFOPE e ANPED, intelectuais ligados à área e as alas progressistas, como Savianni (2007), Bayer e Mainardes (2012), Freitas (2002), entre outros.

Bayer e Mainardes (2012), ao analisarem os antecedentes históricos, políticos, econômicos e ideológicos do PDE, afirmam ser o Brasil, desde meados da década de 1990, marcado por reformas educacionais justificadas no sentido de reverter os altos índices de fracasso e evasão escolar. No entanto, tais reformas, à medida em que procuraram equacionar os problemas educacionais, com a aprovação dos PCNs e implantação de um sistema de avaliação, também impulsionaram a reconfiguração das relações entre Estado, escola e comunidade, alegadas pelo discurso de modernização do país.

Esse período coincide com as gestões do presidente FHC (1995-1998/1999-2002), e de Paulo Renato de Souza a frente do MEC. Entre as medidas tomadas estão a já anunciada aprovação da LDB nº 9.394/96, a criação das Leis do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF) - Lei nº 9.429/96 (BRASIL, 1996c), e do PNE - Lei nº 10.172/2001 (BRASIL 2001b).

A era FHC foi fortemente marcada por valores, interesses, motivações e estratégias de ação influenciadas por inclinações de caráter político e ideológico, em estreita congruência com os interesses do grande capital local e internacional, alinhados a matriz neoliberal. As reformas educativas empreendidas contaram com o aparato propagandístico da mídia, dos documentos oficiais decorrentes de encontros educacionais, nacionais e internacionais, os quais propagaram a ideia de melhoria da educação brasileira, com destaque para os programas de FIP.

Em síntese, as políticas de FIP da era FHC retrataram o *locus* de formação nas universidades, faculdades, centros universitários e ISEs. Retratarão o âmbito da formação ora em nível médio ora superior, e a orientação curricular baseada na pedagogia das competências e do aprender a aprender, ao formar o professor com perfil à aquisição de competências e habilidades técnicas, conforme já discorreremos no escopo desta tese.

Nesse sentido, prevaleceu a preocupação economicista em diminuir os custos e o foco passou a ser a população em situação de vulnerabilidade social. No campo da educação foi priorizada a formação da população de 7 a 14 anos para garantir as condições diminutas de acesso ao mercado de trabalho, seguindo as orientações dos OI. Embora na prática tais pretensões não se materializaram a contento e chocaram-se com a dura realidade do país, mergulhado na recessão e instabilidade econômica, à época.

Decerto, as questões políticas, econômicas e ideológicas conflitaram com o projeto alternativo em defesa do ensino público e gratuito para todos os brasileiros, defendidos pelos movimentos sociais, sindicatos e associações docentes, iniciado quando das discussões em torno do conteúdo a ser proposto no Capítulo da Educação Nacional durante a Assembleia Constituinte, antecedente à aprovação da CF de 1988. Mais adiante, em movimentos contra hegemônicos estabeleceu-se debates em diversos seminários, congressos, encontros e conferências de caráter crítico-transformador.

No final do governo FHC, foi realizada, no Brasil, a Conferência Regional denominada “O desempenho dos professores da América Latina e Caribe: novas prioridades”, com lugar em Brasília, no período de 10 a 12 de julho de 2002, coordenada conjuntamente pela UNESCO, Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL), Organização dos Estados Americanos (OEA), Conferência Regional dos Ministros de Educação e Ministros encarregados do Planejamento Econômico, com a participação de representantes dos Ministérios da Educação da Argentina, Brasil, Chile, El Salvador, México, Nicarágua, Paraguai, Uruguai e Suriname.

As deliberações nela tomadas estão contidas em 14 pontos recomendados no evento, dentre eles a notoriedade de reconhecer a importância central da formação e capacitação docente para o alcance da qualidade da educação a todo o povo latino-americano e caribenho. Não obstante, os debates foram centrados na avaliação do trabalho docente, ou seja, nos aspectos regulatórios, exames teóricos e práticos, na massificação da FP-tutores, na utilização das novas TICs nas escolas como ferramenta de desenvolvimento profissional do professor, frustrando as expectativas de avançar nas discussões e nas proposições inovadoras para melhoria dos processos formativos docente, em uma perspectiva omnilateral.

Nesse contexto, a formação e a avaliação do trabalho docente despontam como fruto das políticas pontuais acatadas nos dispositivos da legislação educacional brasileira, com candente evocação às DCNFIPEB, e à proposta do sistema nacional de certificação de competências docentes, alinhavadas com as exigências e orientações dos OI como já anunciado, na contramão do que vinha sendo proposto pelo movimento progressista dos profissionais da educação.

A subseção 3.4.2 a seguir tratará das políticas de FIP desencadeadas na década de 2000 no Brasil, em que é possível constatar tentativas de ruptura com o modelo implantado e uma massiva continuidade de todo o processo construído na década anterior, sobre o viés da regulação da FIP e das reformas para garantir o êxito do projeto reformista até então em desenvolvimento no país.

3.4.2. As regulações na política de formação inicial de professores: continuidades e descontinuidades da reforma a partir de meados da segunda década de 2000

O objetivo desta subseção é discutir as políticas de FIP da EI e anos iniciais do EF no Brasil, bem como identificar nelas as concepções, conceitos, modelos e práticas formativas a partir da década de 2000, precipuamente as implementadas nos governos Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006/2007-2010) e Dilma Rousseff (2011-2014/2015-2016), as quais por vezes são continuidades das ações arquitetadas no governo FHC, e por outras, são tentativas de afastamento delas, sem contudo efetivar real rompimento. Também é considerada na subseção sequente as recentes políticas em estudo no período pós golpe de Estado (LOWI 2016; BASTOS, 2017), no governo Michel Temer (2016-2018) e Bolsonaro (2019 – 2020).

Com efeito, a discussão dessas políticas também me possibilitam perceber o conjunto de ações empreendidas no campo da FP que antecederam e coincidiram com a criação do PARFOR, da FIP desenvolvida por ele no âmbito da educação superior, em meio a continuidade de luta em defesa da construção de um projeto formativo alternativo, e aos embates travados pelas

entidades representativas da classe de professores da educação brasileira, os quais chocam-se com as propostas oficializadas pelo governo federal, disseminadas entre os entes federativos e ainda coadunadas com as orientações dos OI.

No transcurso da década de 2000, nas gestões de Lula e Dilma Roussef, outras regulações da FIP foram aprovadas e repercutiram de forma significativa, nas agências formativas de professores, cito algumas:

- a) Criação do PDE e o Plano de Metas CTE (BRASIL, 2007b);
- b) Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (PNFPMEB) - Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 (BRASIL, 2009a);
- c) Reconfiguração das funções da CAPES - Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007 (BRASIL, 2007d);
- d) Criação do PARFOR - Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 e a Portaria Normativa nº 09, de 30 de junho de 2009 (BRASIL, 2009b);
- e) Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (DCNFINSFC) - Resolução CNE/CP nº 2, de 1 de julho de 2015 (BRASIL, 2015);
- f) Disposição sobre a política nacional de formação dos profissionais da educação básica (PNFPPEB) - Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016 (BRASIL, 2016a);

Essas regulações foram tomadas no sentido de acelerar o processo de mudanças na educação brasileira, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, em regime de colaboração entre municípios, estados e DF. Sublinho a implantação do PDE, anunciado no Decreto nº 6.094/2007, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007b), como primeira ação a ser tomada pelo governo federal como expressão de uma política educacional, e nela a contemplação da FIP como eixo de prioridade.

Esse Decreto dispõe sobre a implementação do Plano de Metas CTE e é subsidiado pelo livro intitulado *O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas*, lançado em outubro de 2007 pelo Ministro da Educação Fernando Haddad, no governo Lula. Foi organizado em torno de quatro eixos norteadores: educação básica, educação superior, educação profissional e alfabetização⁴⁰, e estruturado em seis pilares, a

⁴⁰ O PDE contempla ainda 40 ações, em “um grande guarda-chuva que abriga praticamente todos os programas em desenvolvimento pelo MEC” (SAVIANI, 2007, p. 1233), das quais a EB possui 24 ações elencadas no(a): FUNDEB, Transporte escolar, IDEB, Luz para Todos, Piso do Magistério, Formação, Biblioteca na Escola, Educação Profissional, Proinfância, Salas Multifuncionais, Censo pela Internet, Saúde nas Escolas, Olhar Brasil,

saber: i) visão sistêmica da educação, ii) territorialidade, iii) desenvolvimento, iv) regime de colaboração, v) responsabilização e vi) mobilização social (BRASIL, 2007b).

Com relação à educação superior, o PDE contempla cinco ações assim especificadas: Educação Superior, Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), Pós-Doutorado, Professor equivalente e Acessibilidade. A educação profissional foi contemplada com oito ações anunciadas pelo (a): Incentivo à Ciência, Estágio, Programa Extensão Universitária (PROEXT), Programa de Consolidação das Licenciaturas (PRODOCÊNCIA), Concurso, Formação da Saúde, Leitura para Todos e Iniciação à Docência. Para a área da alfabetização foi lançada a ação Brasil Alfabetizado.

A questão da FP para a EB está contida no primeiro tópico do segundo capítulo do livro mencionado, sobre o título de *O Plano de Desenvolvimento da Educação como programa de ação* (BRASIL, 2007b), aliada à garantia do piso salarial nacional. A FIP é um dos pontos principais do PDE para a valorização dos profissionais da educação, por ser uma questão urgente para o governo Lula, estratégica, e reclama por resposta nacional. O governo federal, então, propõe a UAB e o Programa Institucional de Bolsa a Iniciação Docente (PIBID), como ações profícuas no processo de FIP da EB para os sistemas públicos de ensino. Esse último foi disposto pelo Decreto nº 7.219, de 24 de julho de 2010 (BRASIL, 2010d), e introduz alterações no Decreto 6.755/2009, que institui a PNFPMEB (BRASIL, 2009a).

De acordo com a análise do governo de então, a UAB e o PIBID⁴¹ são apresentados como estratégias governamentais que alteraram o quadro da FP naquela época, ao enlaçar educação superior e EB, e prostraram-se como o embrião de um sistema nacional público de FP em meio a mudanças nos setores do MEC, como as novas atribuições delegadas à CAPES, as quais submeto à apreciação na subseção 4.1.

O PDE contribui para a UAB dialogar com os objetivos do PNE, ao ampliar a certificação mínima a todos os professores, por exigência da LDB nº 9.394/96, mediante programas de formação em serviço, em regime de colaboração entre a União, os estados e os municípios, em consonância com as diretrizes e parâmetros curriculares, assim como o desenvolvimento de programas de EaD, via cursos semipresenciais modulares, para fins de cumprimento do que destaca Saviani (2007, p. 1224), ao afirmar que as intenções do governo

Mais Educação, Educação Especial, Guia de Tecnologias, Coleção Educadores, Dinheiro na Escola, Inclusão Digital, Gosto de Ler, Livro do Analfabetismo, PDE Escola, Nova CAPES e Provinha Brasil (BRASIL, 2007a).

⁴¹ A UAB é um sistema voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no Brasil (BRASIL, 2006c). Já o PIBID é uma ação de FP com o objetivo de ofertar bolsas de iniciação à docência, aos licenciandos de cursos presenciais inseridos em estágio nas escolas públicas, e que se comprometam com o exercício do magistério na rede pública após graduarem-se (BRASIL, 2007b).

eram garantir “oferta de cursos de formação inicial e continuada de docentes da educação básica, esperando atingir aproximadamente dois milhões de professores”.

Para Gatti, Barreto e André (2011), a criação da UAB significou uma das mais importantes medidas do governo federal, à época, pela dimensão assumida em congregar várias IPES, Secretarias de Educação, setores do MEC como a Diretoria de Educação a Distância (DED), ligada à CAPES e Secretaria de Educação a Distância (SED) do MEC. A UAB é estruturada por meio das TICs e mediada por ambientes virtuais de aprendizagem colaborativa. Configuração que recebeu muitas críticas pelo fato de muitos cursistas dessa modalidade não terem sido formados para o manuseio delas e, em outros casos, devido às péssimas estruturas e sinais de acesso à internet em muitos polos de formação.

Para Freitas (2003), não se trata de ser contra o uso das tecnologias nos processos formativos, mas compreender que elas pertencem ao conjunto da sociedade e por isso deve estar a serviço de todos, por serem novas formas de linguagem, de trabalho, presentes em nossas vidas, na vida da escola e dos professores (FREITAS, 2003). Portanto, a autora e a ANFOPE defendem o uso das TICs na FIP, no sentido da totalidade do homem e da realidade a que ele está inserido. Para ela, tal compreensão não tem sido a tônica da maioria dos cursos de EaD em funcionamento no Brasil (FREITAS, 2007).

Para corroborar ao entendimento de Freitas (2007), apresento os dados do Censo da Educação Superior do ano de 2012 (INEP, 2013a), contidos na Tabela 4, demonstrativos da evolução histórica de matrículas na modalidade EaD, no período de 2001 a 2012 no Brasil.

TABELA 4 – Matrículas EaD no Brasil (2001-2012)

Ano	Total Matrículas EaD	Total Matrículas EaD Licenciaturas	Total Matrículas EaD Licenciaturas IES Públicas	Total Matrículas EaD Licenciaturas IES Privadas
2001	5.359	5.359	5.359	-
2002	40.714	38.811	34.322	4.489
2003	49.911	47.191	39.804	7.387
2004	59.611	51.459	35.989	15.470
2005	114.642	78.402	43.430	34.972
2006	207.206	149.808	37.746	112.062
2007	369.766	215.728	47.889	167.839
2008	727.961	341.118	101.492	239.626
2009	838.125	420.094	97.523	322.571
2010	930.179	426.241	102.984	323.257
2011	992.927	429.549	104.785	324.764
2012	1.113.850	449.966	108.820	341.146

FONTE: Censo da Educação Superior de 2012 (INEP, 2013a).

Diante dos dados apresentados, chama atenção o ano de 2001, por não haver matrículas em licenciatura EaD nas IES privadas, enquanto nas IES públicas a oferta e as matrículas nas licenciaturas ainda se encontravam em fase embrionária, muito provavelmente em razão dessa modalidade de ensino ter custo alto para ser implementada, o que certamente elevaria o desembolso de recursos financeiros para sua execução.

Entre os anos de 2002 e 2005, observo as IES públicas na liderança em número de matrículas nas licenciaturas EaD, comparadas com as IES privadas, com casos elevados em até 29.833 (86,9%), no ano de 2002, e 32.417 (81,4%), em 2003. Em 2002, do total de 38.811 matrículas nas licenciaturas EaD, 88,4% estavam concentradas nas IES públicas, e em 2003, do total de 47.191 vagas, 84,3% pertenciam às licenciaturas das IES públicas. Nos anos de 2004 e 2005, há um aumento significativo nas matrículas em licenciaturas EaD nas IES privadas, com 8.083 (52,2%) e 19.502 (55,8%) novas efetivações, respectivamente. Conquanto, tal aumento não tenha chegado a superar o número de matrículas nas licenciaturas EaD das IES públicas que, em 2004, atingiu 35.989 (69,9%) do total das 51.459 matrículas, e em 2005, embora tenha sofrido uma queda para 55,4% do total de 78.402 matrículas nas licenciaturas em EaD, continuou a superar as IES privadas em 8.458 matrículas, correspondente a 19,5%.

O panorama apresentado começa a alterar-se no ano de 2006, com o efeito da regulamentação da EaD, em que detecto o aumento de matrículas em licenciaturas EaD nas IES privadas, em 77.090 vagas (220,4%), e o decréscimo de 5.684 vagas (13,1%), nas públicas, em comparação à 2005. Não é sem razão a constatação de que a modalidade da EaD no ensino superior privado tornou-se uma grande oferta educacional rentável, a maioria ligado a grandes grupos econômicos com financiamento de capital na bolsa de valores e alta lucratividade.

Contudo, em 2007, houve o incremento nas matrículas das licenciaturas ofertadas pelas IES públicas, devido o funcionamento de turmas da UAB, com 10.143 novas matrículas, significando o aumento de 26,9%, em movimento progressivo até o ano de 2012, com exceção do declínio de 3.969 (4,9%) no ano de 2009, influenciado, em parte, pela institucionalização do PARFOR presencial, em que a opção de acesso às licenciaturas ampliou-se. Todavia, ao comparar esses dados com o aumento de matrícula nas IES privadas no mesmo ano, percebo maior incremento no número de novas vagas (77.090, 68,8%) em relação a 2005. O aumento progride nos anos subsequentes, entre os anos de 2007 e 2012, resultando no acréscimo de 103,3%, traduzindo-se em 17.330 novas matrículas na esfera privada.

Para Sardelich (2013), o público atendido pelas instituições privadas é composto, em sua grande parcela, por alunos das classes menos favorecidas, possui aparato das TICS como aliada para comportar grande número desses alunos e a consequente transferência de responsabilidade para o domínio da iniciativa privada, bem como a desoneração do serviço público em uma política formativa, incrementada desde a década de 1990, de aumento de contingente para atender os sistemas de ensino da EB, calcada na desvalorização profissional, precarização das condições de trabalho e enfraquecimento da formação.

Ainda assim, as pretensões expostas no PDE, quanto a formação desenvolvida pela UAB, sofreram críticas acentuadas em alguns estudos (FREITAS, 2007; MASSON, 2009, 2012; BARRETO, 2015), por não ter logrado êxito ao que se proponha quando lançou o desafio em qualificar mais de 700.000 mil professores leigos e sem formação em nível superior. Havia compreensão do aumento quantitativo no número de vagas em cursos de licenciaturas em nível superior, característica peculiar das políticas de expansão do ensino superior fomentado pelo sistema UAB, o que significou a persistência de formações aligeiradas de cunho eminentemente mercadológicos. Nesses estudos é defendida a posição do movimento de educadores de que os programas de FP à distância devem ser antecidos pela FI presencial, com a inserção dos alunos no espaço acadêmico universitário, *locus* onde são articulados ensino, pesquisa e extensão (MASSON, 2012).

Assim como Masson (2012), Freitas (2007) observa ser a ampliação do número de vagas na modalidade EaD um fenômeno que carrega em sua essência ações contemplativas, para adequar a FIP às modificações do trabalho produtivo do capital e também reduzir custos, visto que “introduz os *tutores, mediadores da formação*, supervisionados por docentes universitários, alterando radicalmente a concepção e o caráter do trabalho docente no ensino superior” (FREITAS, 2007, p. 1209).

É por essa razão que a autora, com base nos dados do Censo do Ensino Superior de 2011 (INEP, 2011), revela que a UAB está muito aquém da demanda, exemplifica o Curso de Pedagogia e afirma existir apenas 12% ofertado na modalidade EaD na esfera pública, muitos deles ministrados por redes não pertencentes ao sistema UAB/PARFOR. Ou seja, “são sobretudo as professoras dos anos iniciais – e é melhor que sejam assim chamadas, porque são mulheres na maioria absoluta – as que têm sido compelidas a buscar a formação superior nos cursos EaD das instituições privadas” (BARRETO, 2015, p, 686).

Naquele momento, Masson (2012) indagava se a UAB seria considerada um programa temporário ou se transformaria em políticas públicas de FP em todo território brasileiro. Hoje posso afirmar, ao passar mais de uma década de existência do Programa, a

segunda opção como concretizada por dois motivos. O primeiro, pela manutenção do programa nos anos posteriores e o segundo, sobretudo, após ser anunciada pelo governo federal como integrante da política de FP, em 28 de fevereiro de 2018, no Palácio do Planalto, em Brasília, e assegurar o investimento em torno de R\$ 1.000.000,00 (um bilhão de reais) em programas de formação de professores como o PIBID, no Programa de Residência Pedagógica (PRP) e na UAB, conforme afirmação do Ministro da Educação Mendonça Filho, ao revelar que os montantes desses recursos “vão garantir 45 mil vagas para o PIBID, 45 mil vagas para o PRP e 100 mil vagas na UAB” (MEC, 2018).

O PIBID⁴² também é mencionado no PDE como uma ação de FP e por ser um programa institucional proposto para as licenciaturas, porém os cursos priorizados em sua primeira versão foram os das áreas de ciências naturais e matemática, por serem mais carentes de professores, particularmente, nas disciplinas física, química, biologia e matemática, conforme registrado nos editais lançados pela CAPES⁴³. O Programa consiste na oferta de “bolsas de iniciação à docência aos licenciandos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que se comprometam com o exercício do magistério na rede pública, uma vez graduados” (BRASIL, 2007b, p. 17).

A exigência legal por FIP em nível superior, até o final da década da educação (2007), para atuação na EI e os anos iniciais de escolarização, em que só se admitiria no exercício do magistério professores habilitados em licenciatura ou formados por treinamento em serviço, levou algumas prefeituras, por meio de convênios, a contratarem cursos de FP em exercício. Outras contrataram IES públicas e privadas para atenderem a demanda por esta formação. No Brasil, significou o desencadeamento do fenômeno de universitarização da FP, em um intenso processo de aligeiramento na FIP, o qual foi transformado em um precário processo de certificação, cujo resultado foi a incontrolada disputa por diplomas em detrimento da qualificação e melhoria do exercício profissional (FREITAS, 2002, 2003; NUNES; MONTEIRO; SANTOS, 2008). Nesse fenômeno expandiram-se a oferta de cursos de

⁴² O programa é desenvolvido em regime de colaboração a ser efetivado por meio de assinatura de Acordo de Cooperação Técnica (ACT), firmado entre a CAPES, as SEEs ou órgão equivalente e as IES. No caso de participação de escolas da rede pública de educação é firmado Termo de Adesão (TA) ao ACT. A ação do PIBID objetiva contribuir para a elevação do IDEB previsto no Plano de Metas CTE do PDE (BRASIL, 2007b).

⁴³ Os editais do PIBID publicados até o ano de 2018 foram: Edital MEC/CAPES/Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), de 12/12/2007 (CAPES, 2007); Edital CAPES/DEB/PIBID nº 02/2009, de 25 de setembro de 2009 (CAPES, 2009); Edital nº 018/2010/CAPES – PIBID, de 14 de abril de 2010 (CAPES, 2010a); Edital nº 001/2011/CAPES, de dezembro de 2010 (CAPES, 2010b); Edital CAPES nº 011/2012, de 19 de março de 2012 (CAPES, 2012a); Edital nº 061/2013, de 02 agosto de 2013 (CAPES, 2013b) e Edital nº 7/2018, de 01 de março de 2018 (CAPES, 2018a).

Pedagogia, muitos desenvolvidos via modalidade EaD, principalmente em instituições privadas, como venho analisando.

A Tabela 5 e o Gráfico 1, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP), ilustram no decorrer da segunda metade da década de 2000, a evolução de matrículas nos cursos de graduação, em destaque Pedagogia, e a distribuição do número de matrículas de graduação por grau acadêmico e modalidade de ensino no ano de 2009, em que registro o crescimento vertiginoso de matrículas em cursos superiores na modalidade EaD no Brasil.

TABELA 5 - Evolução do número de matrículas dos dez maiores cursos em número de matrículas, segundo a Classificação de Cursos – 2005 a 2009

Cursos	Ano					Δ% [2005-2009]
	2005	2006	2007	2008	2009	
Administração	730.898	813.948	887.752	1.050.704	1.102.579	51
Direito	565.705	589.351	613.950	638.741	651.730	15
Pedagogia	441.659	465.267	492.493	536.204	573.898	30
Engenharia	264.894	285.207	314.192	357.132	420.578	59
Enfermagem	153.359	186.955	213.237	224.742	235.804	54
Ciências Contábeis	175.205	180.792	203.136	238.081	235.274	34
Comunicação Social	199.350	209.366	230.606	238.055	221.211	11
Letras	198.782	201.283	202.383	220.322	194.990	[2]
Educação Física	159.484	172.369	184.213	187.285	165.848	4
Ciências Biológicas	112.773	126.788	133.575	144.384	152.830	36

Fonte: INEP. Censo da Educação Superior, MEC/DEED (2009)

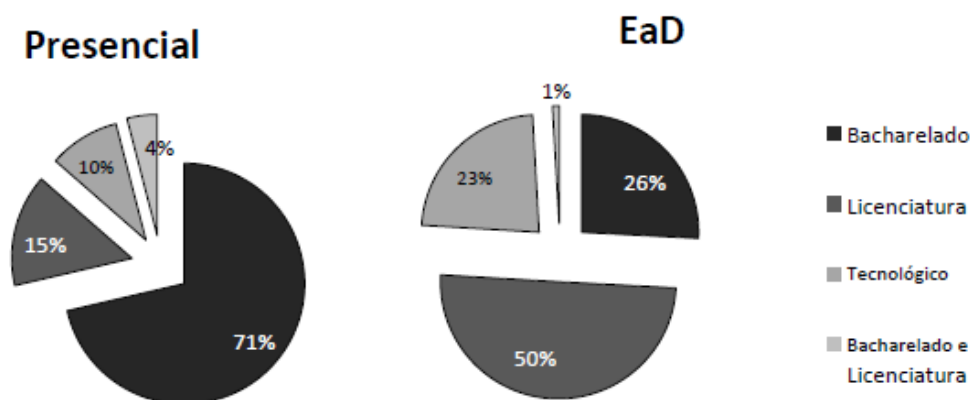
É de meu interesse analisar o Curso de Pedagogia que em cinco anos salta de 441.659 matrículas para 573.898, um aumento de 132.239 matrículas, um percentual de 30%. Observo, também, casos de matrículas concentradas em áreas específicas, como ciências sociais aplicadas (Administração, Direito, Ciências Contábeis) e educação (Pedagogia, Letras, Educação Física e Ciências Biológicas). No último caso, é percebido grande procura em função da área educacional requerer uma demanda constante de mão-de-obra, exigindo-se formar elevada quantidade de profissionais para ingressar no mercado de trabalho em que as condições de formação, os fins e as qualidades desses cursos são questionáveis.

Ao comparar a distribuição do número de matrículas na graduação por grau acadêmico e modalidade de ensino no ano de 2009, no Gráfico 1, percebo a acentuada supremacia dos cursos de bacharelados na modalidade presencial, com 71% das matrículas realizadas; seguidos dos cursos de licenciaturas, com 15%; dos cursos tecnológicos, com 10% e dos cursos de bacharelados/licenciaturas, com 4%. Na modalidade da EaD, 50% são matrículas em cursos de licenciaturas, 26% nos bacharelados, 23% nos cursos tecnológicos e 1% nos cursos de bacharelados/licenciaturas.

Sinalizo que os cursos mais procurados na modalidade presencial continuam sendo Administração, com 874.076 matrículas, correspondente a 17,1%, Direito, com 651.600 matrículas, e percentual de 12,7%, Engenharia, com 419.397 matrículas, correspondente a 8,2% e Pedagogia, com 287.127, e percentual de 5,6% das matrículas. Já na modalidade EaD, os cursos de Pedagogia são mapeados com 286.771 matrículas e 34,2%, Administração com 228.503 matrículas e percentual de 27,3%, Serviço Social e Orientação com 68.055 matrículas para um percentual de 8,1% e Letras com 49.749 matrículas e 5,9% (INEP, 2009).

Destarte, é comprovado o aumento dos cursos da área da educação em EaD, no período analisado, excepcionalmente os cursos de licenciaturas, muitos deles realizados fora do espaço universitário, em faculdades e centros universitários isolados, comprovando-se a avalanche de oferta desses cursos em várias instituições formativas, com grande crescimento no setor privado. Uma clara política de expansão da FIP, embora, de caráter duvidosa, conforme os estudos neste campo vêm denunciando (FREITAS, 2002, 2003; NUNES; MONTEIRO; SANTOS, 2008).

GRAFICO 1 - Distribuição do número de matrículas de graduação por grau acadêmico e modalidade de ensino – Brasil (2009)



Fonte: Censo da Educação Superior (INEP/MEC/DEED, 2009).

Em síntese, o aumento de matrículas detectado nas licenciaturas em IES privadas na modalidade EaD deve-se em muito pela flexibilização curricular do ensino superior e na esfera pública pela criação da UAB, por meio do Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006 (BRASIL, 2006c). Ainda que seja visível a expansão de matrículas e cursos de FIP em nível superior, na modalidade EaD ou presencial, na rede pública nas últimas décadas não foi possível diminuir a demanda de FIP no Brasil. O Censo Escolar da EB (2006) demonstra a quantidade de funções docentes, a demanda por formação em nível superior e a atuação por nível de escolaridade no Brasil, expostos nas Tabelas 6 e 7.

TABELA 6 – Funções docentes e demanda de formação em nível superior – Brasil (2006)

Nível de ensino	Total	Sem nível superior	Leigos
Ed. Infantil	403.919	230.518	11.261
1ª a 4ª	840.185	355.393	8.533
5ª a 8ª	865.655	125.991	518
Ed. Fundamental	1.705.840	481.384	9.056
Médio	519.935	23.726	22
Total	2.629.694	735.628	20.339

FONTE: Censo Escolar da Educação Básica (MEC/INEP, 2006).

Os dados da Tabela 6, do período em análise, denotam que do total 2.629.694 funções docentes exercidas por professores na EI, no EF e ensino médio dos sistemas educacionais do Brasil, cerca de 28,7%, equivalente a 755.967 professores, encontravam-se fora das exigências estabelecidas pela legislação vigente, isto é, sem formação em nível superior, correspondente a 27,9 % e na condição de leigos com 1%.

Contudo centrar-me-ei somente nos dados alusivos à EI e anos iniciais do EF por estarem relacionados com o objeto de estudo da tese. Assim, no caso específico da EI, do total de 403.919 funções docentes, noto 57,1% de professores sem nível superior e 2,8% de professores leigos. Nos anos iniciais do EF, do total de 840.185 funções docentes, 42,3% eram de professores sem nível superior e 1,1% eram de professores leigos, demonstrando uma demanda por formação ainda muito expressiva.

De certo que os dados quando analisados, por região, revelam disparidades regionais se considerar a extensão dos diversos sistemas de ensino distribuídos pelo território brasileiro. A tabela 7 ao ilustrar a quantidade das funções docentes segundo os níveis de ensino e de formação docente por regiões no Brasil, é capaz de sinalizar desigualdades e prioridades de investimentos entre os sistemas de ensino.

TABELA 7 – Funções docentes segundo os níveis de ensino e de formação docente e regiões – Brasil (2006)

Níveis de ensino		Brasil	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste
Infantil	Total	403.919	27.520	124.123	167.696	61.894	22.686
	Sem nível superior	230.518	21.083	95.581	77.488	27.130	9.236
	Leigos	11.261	847	5.226	2.486	2.185	517
1ª a 4ª	Total	840.185	79.076	267.752	315.214	118.300	59.843
	Sem nível superior	355.393	51.431	173.476	81.470	33.274	15.742
	Leigos	8.538	1.701	4.666	906	637	628
5ª a 8ª	Total	865.655	63.582	239.657	360.797	137.946	63.694
	Sem nível superior	125.991	16.551	73.255	17.798	10.693	35
	Leigos	518	120	289	31	43	35

Níveis de ensino		Brasil	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste
Médio	Total	519.935	32.145	124.561	243.317	82.572	37.340
	Sem nível superior	23.726	1.124	13.598	5.516	1.973	1.515
	Leigos	22	8	7	0	6	1

Fonte: Censo Escolar da Educação Básica (MEC/INEP, 2006).

Em termos quantitativos, do total de 403.919 funções docentes na EI no Brasil, visualizo na ordem decrescente que na rede de ensino do Sudeste concentra-se o maior número de professores, com 167.696 correlatos a 41,5%; seguido do Nordeste com 124.123 e 30,7%; Sul com 61.894 e 15,32%; Norte com 27.520, equivalente a 6,8% e Centro-Oeste com 22.686 e 5,6%.

No entanto, ao analisar as demandas formativas por nível de ensino no Brasil, encontro professores sem nível superior na EI, num total de 230.518, dos quais 95.581 concentravam-se na região Nordeste com 41,5%; seguido do Sudeste com 77.488 e 33,6%; Sul com 27.130 e 11,8%; Norte com 21.083, correspondente a 9,1% e Centro-Oeste com 9.236 e 4%. Porém se apreciar os mesmos dados por proporcionalidade em relação ao total por território na educação infantil, o Nordeste permanece no topo de maior demanda por formação, com 77% para o quantitativo de 95.581; seguido do Norte com 76,6%, equivalente a 21.083; Sudeste com 46,2% e quantitativo de 77.488; Sul com 43,8% e 27.130 e Centro-Oeste com 9.236 e percentual de 4%.

Do total de 840.185 professores de 1ª a 4ª série atuantes nos cinco territórios brasileiros, ficaram assim distribuídos, em termos quantitativos: a maior concentração continua no Sudeste com 315.214 e 37,5%; posteriormente está o Nordeste com 267.752 para 31,9% dos casos; seguidos do Sul com 118.300 e 14,1%; Norte com 79.076, equivalente a 9,4% e Centro-Oeste com 59.843, correlatos a 7,1%. Conquanto os 355.393 professores de 1ª a 4ª série sem nível superior que clamavam por formação no território brasileiro, em termos de maior quantitativo, a ordem dos dados mantém-se em relação à EI, mas com o Norte a superar o Sul. Isso feito, ilustro que 173.476 correspondiam a 14,5% no Nordeste; 81.470 com percentual de 23% no Sudeste; 51.431 no Norte e percentual de 14,5%; Sul com 33.274 e percentual de 9,4% e Centro-Oeste com 15.742 e percentual de 4,4%.

Em termos de proporcionalidade por território, os dados revelam existir no Norte 51.431 para um percentual de 65%; no Nordeste, 173.476 para um percentual de 64,8%; no Sul, 33.274 e percentual de 28,1%; no Centro-Oeste, 5.742 e percentual de 26,3% e no Sudeste, 81.470 para o percentual de 25,9%. O número de professores leigos na EI tem o quantitativo de 11.261; o Nordeste liderava com 5.226 professores e 46,4%; Sudeste com

2.486 professores e 22,1%; Sul com 2.185 professores e 19,4%; Norte com 847 professores e 7,5%; Centro-Oeste com 517 professores e 4,6%.

Nos anos iniciais do EF, de um total de 8.538 professores leigos, o Nordeste também encontra-se no topo da demanda por formação, com 4.666 professores e 54,7%; seguidos do Norte com 1.701 professores e 20%; Sudeste com 906 professores e 10,7%; Sul com 637 professores e 7,5%; Centro-Oeste com 628 professores e 7,4%.

Diante desses dados, é notório ser ainda grande a demanda por FIP em nível superior em todo o território brasileiro, nomeadamente nas regiões Norte e Nordeste do Brasil. Como constatado, há um número ainda elevado de professores em exercício nas redes públicas sem formação em nível superior, mesmo depois de findada a Década da Educação no ano de 2007. Esta situação é um problema a solucionar na política de FIP para qualificar os professores em exercício nos sistemas de ensino brasileiro, de preferência, em licenciaturas presenciais em IES públicas, posto que a meta do PDE de formar todos os professores em nível superior não foi atingida a contento, até a presente data.

Frente ao exposto, parece-me esclarecedor a necessidade de mudança no *modus operandi* das políticas de FIP no Brasil, de modo que a expansão de matrículas e cursos está alicerçada na introdução de modelos e concepções baseados na pedagogia das competências, do aprender a aprender, tecnicistas e racionalizantes. Essas políticas têm-se reveladas ineficazes e os efeitos não tem atingido os resultados de qualidade desejados, ainda muito condicionados à avaliação em longa escala⁴⁴, sem, contudo, observar cuidadosamente as particularidades territoriais, locais e institucionais em que eles são implementados.

Como visto anteriormente, para o BM e a OCDE, o baixo rendimento dos alunos está condicionado a má FIP, uma vez que a solução estaria no investimento de modelos de formação em serviço com fins meritocráticos e mercadológicos, não obstante, a melhoria da FP no Brasil deve ser responsabilidade precípua da educação superior pública e ampliação do financiamento público sem o qual “[...] a busca de melhoria da qualidade da educação básica terá dificuldades de chegar a resultados significativos” (SAVIANNI, 2007, p. 1252).

⁴⁴ Para aferir o rendimento escolar e desempenho dos alunos, o MEC baseia-se nos indicadores do IDEB, diagnosticados a cada dois anos, com metas a serem atingidas até 2022, em 6.0 pontos; os quais são apreciados pelo SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e pela Avaliação Nacional do Rendimento Escolar, via Prova Brasil (INEP, 2017a). Outra ferramenta utilizada para avaliar o rendimento de aprendizagem dos alunos da Educação Básica é a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), que consiste na aferição de uma escala de pontos distribuídos em quatro níveis, a serem atingidos pelos estudantes em termos de proficiência em leitura e matemática. Em 2016, os dados revelaram que a maioria dos alunos do 3º ano do ensino fundamental das escolas da rede pública do Estado do Pará apresentam os piores desempenhos em proficiência de leitura e matemática (INEP, 2016).

Freitas (2003) e Brzezinski (2008), ao discutirem a certificação docente e FP, advertem acerca da continuidade na política educacional implementada nos doze anos (1995-2002) do governo do presidente FHC, a qual foi colmatada na regulação e na flexibilização do trabalho docente, asseguradas desde a aprovação da LDB nº 9.394/96 e de todo o seu arcabouço legal complementar. Entretanto, sinalizam as mencionadas autoras que as rupturas começam a ser desencadeadas a partir da segunda metade da década de 2000.

Nesses termos, o quadro mais evidente da continuidade na política da FIP é a manutenção, em nível médio/modalidade Normal, para a EI e anos iniciais do EF; flexibilização da formação docente por meio de formação e complementação pedagógica para qualquer bacharel atuar no magistério; retomada da concepção de formação em serviço muito difundida na década de 1960; aproveitamento de estudos como fundamentos da formação do profissional da educação; institucionalização dos ISEs como espaço preferencial para a FP; regulamentação da certificação de professores como mecanismo de avaliação e premiação dos professores, ancorados em “*expertises* estrangeiros, entre eles os da França, cuja especialidade era questões de currículo, FP e certificação de competências” (BRZEZINSKI, 2008, p. 1154).

Como desfecho do supracitado quadro, observo práticas formativas, no estado da PA, em cursos de FIP que legitimam o magistério como ocupação e não como profissão; o esvaziamento da formação teórica e epistemológica; praticismo com foco na experiência; dicotomia entre teoria e prática; retirada de responsabilidade das universidades e dos centros de educação como principais *loci* de FP; reforço da noção de competência individual para determinadas tarefas e não para o trabalho, entendido como totalidade rica de múltiplas e complexas relações.

Capitaneado por essa avalanche de acontecimentos mencionados anteriormente, o governo brasileiro segue as recomendações da Conferência Regional de 2002⁴⁵, realizada no Brasil, ao assegurar a diversificação da FP em instituições de ensino pós-secundária, superior em ISEs e CNSs privados com alegação de reduzir os altos custos nas universidades. Tal prerrogativa ressoa contraditória ao se retirar o financiamento na esfera pública e injetar na iniciativa privada como tem acontecido na história de nosso país, inclusive nos dias atuais. Dentre os principais mecanismos de repasse de recursos públicos para instituições privadas, destaco o Sistema S; os convênios da EI e EE; o Programa Universidade para Todos

⁴⁵ Trata-se de uma Conferência Regional de Educação Superior (CRES) que reúne representantes de países da América Latina e do Caribe para discutir as políticas da educação superior nesses países. Em 2002, realizou-se durante o governo FHC, no período de 10 a 12 de julho de 2002, em Brasília, com o tema: “O desempenho dos professores da América Latina e Caribe: novas prioridades”, e contou com a participação dos representantes dos Ministérios da Educação de Argentina, Brasil, Chile, El Salvador, México, Nicarágua, Paraguai, Uruguai e Suriname (FREITAS, 2003).

(PROUNI) e Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) que, no ano de 2014, chegou a atingir 0,58% do PIB, percentual correspondente a 56% de todo financiamento da União para manter e desenvolver o ensino brasileiro (PINTO, 2016).

No governo Dilma, dois marcos legais foram aprovados no campo da FIP, quais sejam: a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, ao definir as DCNFINSFC (BRASIL, 2015) e o Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016 (BRASIL, 2016a), ao dispor sobre a política nacional de formação dos profissionais da EB (PNFPEB).

Alguns destaques na Resolução CNE/CP nº 2/2015, é o acréscimo das questões voltadas aos cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura, de forma articulada com as licenciaturas, defesa de uma educação humana e emancipadora; os cursos de FIC de professores, articulados com as políticas de valorização do magistério, colaboração dos entes federados; respeito pela diversidade nacional e autonomia pedagógica das instituições formadoras; garantia de conteúdos articulados pelo enfoque interdisciplinar, investigativo e reflexão crítica sobre a prática.

Outras questões permanecem, como a preparação ao exercício da docência e a FCP, a partir de uma visão ampla da educação escolar, currículos e cursos organizados pelos núcleos de formação geral, aprofundamento e diversidade de estudos e estudos integradores. No campo da valorização profissional, observo a preocupação em assegurar, na Resolução, as responsabilidades que os sistemas de ensino devem ter para com o quadro dos professores, principalmente com o cumprimento do PCCR nas redes de ensino (BRASIL, 2015).

O teor da Resolução CNE/CP nº 2/2015 traz a síntese dos fundamentos da educação brasileira construídos ao longo de três décadas em debates e fóruns de ampla participação dos educadores; princípios, fundamentos e definições basilares da FIC de professores nas etapas e modalidades da EB, regime de colaboração e responsabilização do Estado; garantia da educação inclusiva a todos os alunos, evidenciando a diversidade étnico-racial, de gênero, religiosa, em todas as gerações (BAZZO; SCHEIBE, 2019).

Porquanto a possibilidade de implantação da EaD e o uso das TICs no processo formativo, a concepção de currículo compartimentalizado e fragmentado em disciplinas com CH ora práticas ou teóricas, ora teórico-práticas, sem a preocupação de articulá-las em sua totalidade, são alguns ranços herdados de antigas políticas de FIP, característicos das recomendações dos OI.

Bazzo e Scheibe (2019), ao fazer a retrospectiva histórica da FP no Brasil, resgatam a memória de luta e participação dos educadores, pela implantação de um sistema nacional de educação com lugar para um subsistema de formação e valorização do magistério, as quais

estão garantidas na Resolução CNE/CP nº 2/2015, mesmo que pese as tentativas de usurpá-las da trajetória de resistências em prol da qualidade das condições existenciais do magistério. Acrescentam, as autoras, que a demora no seu processo de implantação/implementação, nas instituições formadoras, começou a sofrer interferência política, sobretudo, em decorrência das mudanças nos altos escalões do governo federal e do MEC durante o período pós-golpe, procrastinando-a em nome de interesses particulares e de classe.

A demora alicerçava-se na justificativa de que a Resolução CNE/CP nº 2/2015 era complexa e de pouco entendimento no interior dos cursos. Por esse motivo, três dispositivos legais foram aprovados (BRASIL, 2017g, 2017h, 2019c), alterando a referida Resolução e desarticulando os trabalhos de implementação dos projetos de formação em curso em muitas universidades; em algumas em processo de instalação desses projetos, noutras tais trabalhos não chegaram a ser instalados e perderam-se pelo longo da trajetória.

O Curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA está situado no último caso, pois ainda estava funcionando com a DCNCP/2006 (BRASIL, 2006e), como analisei na seção 5 desta tese, a ponto de não avançar para instalar o GT responsável pelas adequações necessárias para reorientar o currículo, em atendimento a Resolução CNE/CP nº 2/2015, pois recentemente foi aprovada a Resolução CNE/CP nº 2/2019 que definiu as DCNFIPEB e instituiu a BNC para a FIP da EB (BRASIL, 2019d). O conjunto dessas leis e os reflexos na FIP passo a discuti-las na subseção 3.4.3.

3.4.3. As recentes regulações na política de formação inicial de professores: pactuação com a agenda de reformulação do Estado

As recentes regulamentações na FP, no Brasil, resultam das transformações de ordem político-ideológicas e de pactuação com a agenda do capital internacional, entre as vésperas e após o processo de *impeachment* da presidente Dilma Rousseff, em 31 de agosto de 2016, e condução de Temer ao poder. O resultado desse processo, no campo da formação docente, materializou-se na:

- a) Proposta de alteração do Art. 22, da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que trata das DCNFINSFC - Parecer CNE/CP nº 10/2017, aprovado em 10 de maio de 2017 (BRASIL, 2017g);
- b) Alteração do Art. 22, da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, por meio da Resolução nº 1, de 9 de agosto de 2017, do CNE/CP (BRASIL, 2017h);

- c) Alteração do Art. 22, da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, com aprovação da Resolução nº 3, de 3 de outubro de 2018, do CNE (BRASIL, 2018e);
- d) Alteração do Art. 22, da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, por meio da Resolução CNE/CP nº 1, de 2 de julho de 2019 (BRASIL, 2019c);
- e) Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, ao definir as DCNFIPEB e instituir a BNC para a FIP da EB (BNC-Formação)(BRASIL, 2019d).

A Resolução CNE/CP nº 2/2015 recomendava às instituições formadoras o período de dois anos, a contar da data de sua publicação, para os cursos de FP fazerem a transição aos novos dispositivos legais, ou seja, até 1º de julho de 2017, o que não foi efetivado em decorrência da aprovação do Parecer CNE/CP nº 10/2017 (BRASIL, 2017g) e da Resolução nº 1/2017 (BRASIL, 2017h), utilizadas estrategicamente para procrastinar a implantação daquela Resolução. Com isso, passou a vigorar a seguinte redação:

Art. 1º Alterar o prazo, previsto no Art. 22, da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que passa a ter a seguinte redação: Art. 22 Os cursos de formação de professores, que se encontram em funcionamento, deverão se adaptar a esta Resolução no prazo de 3 (três) anos, a contar da data de sua publicação. Art. 2º Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário (BRASIL, 2017h, 2017h. grifo do autor).

Por sua vez, a Resolução nº 3/2018 (BRASIL, 2018e) traduziu-se na segunda tentativa de adiamento de implantação/implementação da Resolução CNE/CP nº 2/2015, ao prorrogar o prazo em mais um ano, passando para 1º de julho de 2019, nos seguintes termos:

Art. 1º Alterar o prazo, previsto no Art. 22, da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que passa a ter a seguinte redação: Art. 22 Os cursos de formação de professores, que se encontram em funcionamento, deverão se adaptar a esta Resolução no prazo improrrogável de 4 (quatro) anos, a contar da data de sua publicação. Art. 2º Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, ficando revogada a Resolução CNE/CP nº 1, de 9 de agosto de 2017, e demais disposições em contrário (BRASIL, 2018e, grifo do autor).

As tentativas de prorrogação de prazos lograram êxito, ao mesmo tempo em que as articulações de forças políticas conservadoras constituíram-se dentro do MEC e CNE, a fim de encaminharem a construção de uma nova legislação para a FP da EB em contradição aos princípios e fundamentos assegurados na Resolução CNE/CP nº 2/2015, resultado do esforço coletivo e processo democrático em que foi planejada. Tanto que no mandato do presidente

Bolsonaro, no dia 02 de julho de 2019, foi aprovada a Resolução nº 1/2019, com a vigência da seguinte redação:

Art. 1º A Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, passa a vigorar com a seguinte alteração: Art. 22 Os cursos de formação de professores, que se encontram em funcionamento, deverão se adaptar a esta Resolução no prazo máximo de 2 (dois) anos, contados da publicação da Base Nacional Comum Curricular, instituída pela Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, publicada no Diário Oficial da União (DOU), de 22 de dezembro de 2017. Art. 2º Fica revogada a Resolução CNE/CP nº 3, de 3 de outubro de 2018. Art. 3º Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação (BRASIL, 2019c, grifo do autor).

É importante mencionar que a aprovação da Resolução nº 1/2019 revoga a Resolução nº 3/2018 (BRASIL, 2018e) ao condicioná-la à BNCC, revelando o espelho daquilo que seria a mais nova DCNFIPEB/BNC-formação, até a presente data. Portanto é evidente ser essa mudança de rumo nas políticas de FP da EB brasileira a mais recente legislação para a formação docente, pois está

determinada pela agenda global da manutenção do capitalismo [...] favorável às orientações dos grupos empresariais, interessados em formar um trabalhador que lhes fosse submisso, a partir [...] de um currículo [...] mínimo e muito distante de uma base curricular que lhe propiciasse formação capaz de desenvolver sua autonomia e criticidade (BAZZO; SCHEIBE, 2019).

Nesse sentido, não poderia deixar de destacar nesta tese, a homologação das recentes DCNFIPEB para a EB, aprovadas no final do ano de 2019, por considerar uma medida impactante na FIP e, ao que tudo indica, surtirão efeito devastador ou de resistência no interior das universidades, a depender do posicionamento da comunidade acadêmica das IPES do país, nos cursos de licenciaturas da UEPA e, em destaque, no Curso de Pedagogia Regular e, caso tenha sua continuidade, no PARFOR. Com efeito, no dia 06 de novembro de 2019, foi embrionado o projeto de Resolução das DCNFIPEB e, em pouco mais de um mês, foi aprovada pelo MEC, no âmbito do CP do CNE, a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 ao definir as DCNFIPEB e instituir a BNC para a FIP da EB (BNC-Formação)(BRASIL, 2019d) dissociando-se da luta dos movimentos sociais em defesa da qualidade da educação e da FP.

Nessa Diretriz, está anexada a proposta de BNC da FIP da EB ao retomar e instituir as competências gerais e específicas a serem consideradas por todas as modalidades de licenciaturas, conforme as Resoluções nº 2, de 22 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2017f) e nº 4, de 17 de dezembro de 2018 (BRASIL, 2018a), instituidoras da BNCC da EI, EF e ensino médio. Para Freitas (2019c), esta Diretriz referenciou-se no modelo australiano de FP, devido

ser um país com bom desempenho nas avaliações do PISA, ainda que tenha sofrido queda de desempenho entre os anos de 2003 a 2016. A realidade deste país em muito diferencia-se do Brasil, como o fato das escolas e universidades públicas, lá, serem pagas. A interferência da iniciativa privada na educação vem recebendo repulsa por parte dos professores, alunos, pais e sociedade australiana ao lutarem contra o processo de privatização naquele país⁴⁶.

A Resolução da nova Diretriz anuncia no art. 3º as competências gerais a serem estabelecidas pela BNCC, complementada com a BNC-formação anexa a ela, competências, as quais, estão subscritas em dez itens contemplativos aos aspectos mais amplos de conhecimentos, grande parcela deles relacionados ao uso das TICs no processo de formação e a prática docente. No art. 4º estão escrutinadas as competências específicas a serem adquiridas na formação e estão divididas em três dimensões: 1) conhecimento profissional; 2) prática profissional e 3) engajamento profissional. Essas dimensões e competências específicas constam também na BNC-formação ao estarem esmiuçadas em um conjunto de doze competências e sessenta e duas habilidades, muitas delas fundamentadas nos procedimentos da regência, conhecimentos das áreas de estudo vinculadas aos componentes da BNCC nas etapas e modalidades de ensino, prioridade de competências em Língua Portuguesa e metodologias inovadoras para resolução de problemas (tecnológicas, conexão ensino e pesquisa, avaliação em larga escala com fins em resultados e gestão da prática docente) (BRASIL, 2019d).

A BNC-Formação (BRASIL, 2019d) enfatiza ainda, nos art. 5º e 6º, a construção de um currículo voltado para FIP da EI ao ensino médio, competência do trabalho, aproveitamento da formação e de experiências anteriores, bem como ressalta a ideia de desenvolvimento profissional e docente, com fundamentos encetados pela prioridade da prática (a partir do início do curso), experiências de aprendizagem, protagonismo dos alunos, matriz de competências, conteúdos interculturais e como princípios norteadores dos saberes e práticas da profissão, acesso ao conhecimento, informações sobre a cultura, entre outros, são acenados.

Em relação a estrutura curricular da FIP, assegurada no art. 11, está mantida a CH mínima de 3.200h, porém com a distribuição de três grupos: grupo I (800h) com os conteúdos comuns ao currículo nacional; grupo II (1.600h) com a novidade dos conteúdos específicos

⁴⁶ Sobre a privatização do ensino, consultar FREITAS, H.C.L. AUSTRÁLIA: **luta contra privatização**. Blog da Helena - Publicado em 23/07. 2015. Sobre a educação australiana, consultar AUSTRÁLIA. **Australian Professional Standards for Teachers**. AITSL. 2009.

das áreas da BNCC e grupo III (800h), coadunando com a prática pedagógica direcionada a situações reais de trabalho na escola a ser desenvolvida por meio do ESUp. (400h) e outras 400h de conteúdos e componentes curriculares do grupo I e II. No grupo I são os marcos legais do currículo; didática e seus fundamentos; metodologias, práticas de ensino ou didáticas específicas com início no 1º ano (incisos e alíneas do art. 12) e no do grupo II, aprofundamento de estudo, a efetivar-se entre o 2º e o 4º ano, estando as habilidades assentadas nas áreas de conhecimento, uso das TICs, desenvolvimento profissional, metodologias e estratégias de ensino, avaliação, entre outros (incisos e parágrafos do art. 13).

Na argumentação de Bazzo e Scheibe (2019), a aprovação de uma nova Diretriz em 2019 era precoce, uma vez que as prerrogativas legais da Resolução CNE/CP nº 2 (BRASIL, 2015) ainda não haviam se efetivado em grande parcela das universidades, em função de postergação e manobras constantes, culminando em reformulações com a predominância dos interesses de grupos privatistas dentro do MEC, defensores da formação com premissas neoliberais, empresarial, mercadológica e da manutenção do *status quo*.

Os Conselheiros do CNE, responsáveis pela aprovação das DCNFIPEB/BNC-Formação, compõem uma teia de conexões ligada aos grandes grupos privatistas do ensino superior (Kroton, Ser Educacional, Anhanguera Educacional S.A, Sistema Educacional Brasileiro, Unieuro/Ceuma, Faculdade EaD UNYLEYA e Estácio de Sá); fundações (Bunge e Ioschpe); institutos (Natura, Braudel, Tim de Educação e Ayrton Senna); OI (OCDE e UNESCO); aparelhos do Estado (MEC, INEP, CNPq, CAPES, CEEs); movimentos educacionais (Todos pela Educação); Organizações Sociais (Centro Nacional de Pesquisa em Energia e Materiais ligada ao Future-se) (EVANGELISTA; FIERA; TITTON, 2019).

No âmbito da UEPA, atrevo-me a afirmar que nem todas as licenciaturas adequaram seus currículos a tal Diretriz, como foi o caso do Curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA, usurpando da comunidade acadêmica momentos que deixaram de ser experienciados, a fim de que fosse aferida avaliação sobre ele e dos resultados alcançados.

Para Freitas (2019a), a aprovação da Resolução sobre BNC da Formação significou um retrocesso histórico se comparado às DCNs de 2015, principalmente por ter excluído do texto as diretrizes da FCP e valorização dos profissionais do magistério, deixando de fomentar a perspectiva de uma política nacional de FP. Isto é claro nos escrutínios do Parecer do CNE, de 04/11/2019, ao aventar que “a formação continuada de professores da Educação Básica apresenta uma maior complexidade em termos da diversidade da oferta, suas diretrizes de formação serão objeto de legislação própria (Parecer e Resolução) por parte deste CNE” (BRASIL, 2019e, p. 1).

Há consequência sobre a aprovação da DCNFIPEB e BNC-Formação da EB, ao afetar a autonomia das instituições universitárias, por impossibilitar a elaboração de propostas curriculares próprias. Outra consequência pactua com a agenda neoliberal e mercantil dos OI, ao estreitar as proposições de caráter tecnicista e praticistas, confrontando-se com a possibilidade de construção da formação solidificada no campo das ciências da educação e das ciências pedagógicas, construídas pelas universidades (FREITAS, 2019b).

Conquanto, alerta a autora, ser perceptível mobilizações na América Latina para inversão desse modelo instalado em alguns países, como é o caso do Chile, onde os movimentos dos educadores denunciam o processo da privatização da educação pública e pressionam as autoridades instituídas para desregulamentar o pagamento de taxas no ensino público.

Esse país tem servido de laboratório experimental das políticas neoliberais desde a década de 1980, no auge do período ditatorial de Pinochet, que foram assessoradas pelo economista brasileiro Paulo Guedes, atualmente ministro da economia brasileira do governo Bolsonaro, e com as mesmas intenções de aqui implementá-las mediante a padronização da educação, intensificação das provas nacionais de caráter censitário, aumento das consequências para as escolas conforme os resultados dos estudantes e aplicação de avaliação docente individual para todos os professores (FREITAS, 2019b). Tais políticas tiveram continuidade no Chile, com as reformas educativas de 2016, aceleradas nos dias atuais, com perspectivas de ampliação a outros países latino-americanos, como é o caso do Brasil.

No entanto, por trás do cenário de aprovação das DCNFIPEB e da BNC-formação da EB, está a institucionalização de um projeto educacional subordinado aos interesses do capital com ensejos de superação da crise, que se arrasta desde a década de 1970. Esta equação faz parte da reforma educativa e do Estado, em curso no Brasil, ao culminar com “a retirada de direitos sociais, reforma trabalhista, entre inumeráveis outras formas de aniquilamento da classe trabalhadora” (EVANGELISTA; FIERA; TITTON, 2019, p. 7).

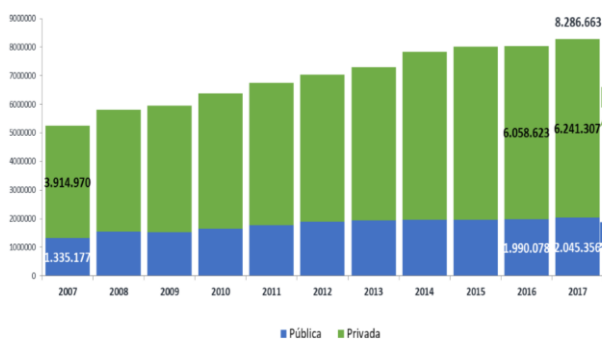
Obviamente que houve reação dos movimentos progressistas, dentre eles a ANFOPE, posicionando-se contra a aprovação das DCNFIPEB e da BNC para a FIP da EB. Este processo histórico em defesa da Resolução nº 2/2015 e rejeição a essas novas Diretrizes é relatada por Bazzo e Scheibe (2019) ao resgatarem o incansável papel da ANFOPE. Em primeiro lugar, ao reivindicar o arquivamento dos pareceres de revisão e atualização das DCNFIPEB e a BNCC quando ainda estavam em discussão no CNE; implementação da Resolução CNE nº 2/2015, sem alterações e acompanhamento de sua materialização junto às

IES, pois estavam em processo de implementação e sem elementos da avaliação de seu impacto (ANFOPE, 2019a).

Posteriormente, a ANFOPE, ao emitir nota de repúdio à aprovação da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as DCNFIPEB e institui a BNC para a FIP da EB (BNC-Formação)(BRASIL, 2019d), em face do CNE não ter considerado os argumentos das entidades representativas dos educadores; não ter havido nenhuma discussão mais ampliada em torno dela; por descaracterizar da concepção crítica, plural e emancipadora de FP, historicamente construída pela Associação e demais organizações educacionais progressistas e democráticas. Tais medidas significaram o desmonte do processo e desrespeito com as IES, professores, alunos dos cursos de licenciaturas que não envidaram esforços para construir seus projetos institucionais de FIP, ao incidir na anulação dos avanços propostos pela Resolução 02/2015 (ANFOPE, 2019b).

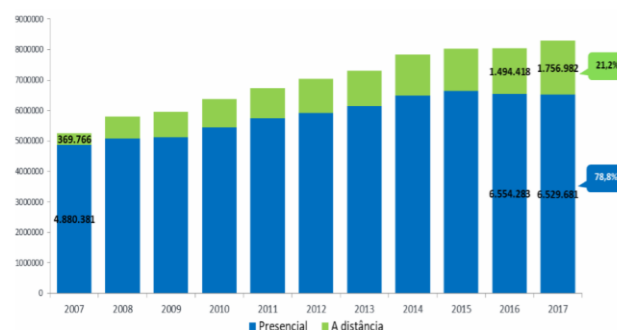
A regulamentação desses dispositivos legais refletiram no crescimento de matrículas na esfera privada e modalidade EAD, em um movimento em evolução no Brasil, desde a década de 2000 até o final da segunda década do século XXI, cada vez mais intensificado devido a estagnação de vagas na esfera pública, oriunda de precários investimentos, contingenciamento de recursos públicos, transferência de parcela desses recursos para a esfera privada; como bem clarifica a evolução de matrículas por categoria administrativa do Gráfico 2 e 3, respectivamente.

GRAFICO 2 - Percentual de Matrículas em Cursos de Graduação da Rede Pública, por Categoria Administrativa (2007/2017)



Fonte: Censo da Educação Superior (MEC/DEED, 2017)

GRAFICO 3 - Número de Matrículas em Cursos de Graduação, por Modalidade de Ensino (2007/2017)



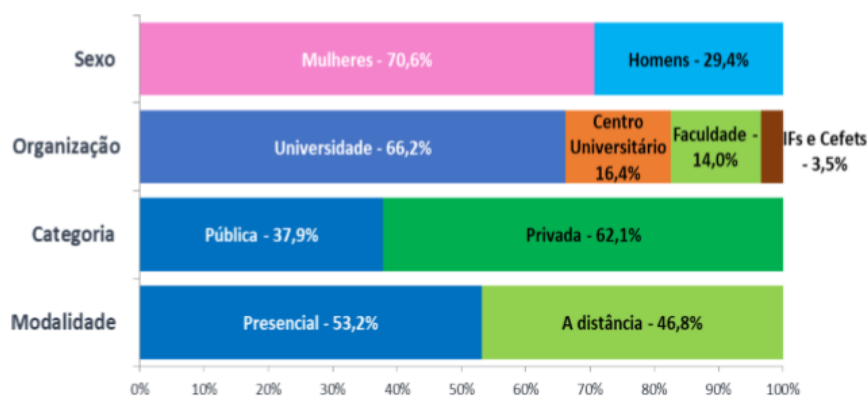
Fonte: Censo da Educação Superior (MEC/DEED, 2017)

Em um período de dez anos (2007-2017), as matrículas nos cursos de graduação passaram de 5.250.147 para 8.286.663, um aumento de 36,5%. Deste total, o número de matrículas na esfera privada cresceu em 2.326.337 (59,4%), ao evoluir de 3.914.970 para 6.241,307. No ano de 2017, significa afirmar que 75,3% do total de matrículas concentravam-

se na esfera privada. Em contrapartida, é registrado na rede pública uma progressão de 1.335,177 para 2.045.356 matrículas, um aumento de 710.179 (53,2%), sendo que do total das matrículas em cursos de graduação no ano de 2017, destaca-se que 24,7% estavam concentradas nessa esfera.

Nas modalidades de ensino, no mesmo período, do total de 8.286.663 matrículas efetivadas em cursos de graduação, houve um crescimento em 1.387.216 na modalidade EaD, passando de 369.766 para 1.756.982, com o aumento de 375,2%. Já na modalidade presencial, houve uma evolução em 1.649.300 matrículas, de 4.880.381 ao quantitativo de 6.529.681 e crescimento de apenas 33,8%.

GRAFICO 4 - Número de Matrículas em Cursos de Graduação em Licenciatura, por Sexo, Organização Acadêmica, Categoria Administrativa e Modalidade de Ensino – 2017



FONTE: Censo da Educação Superior (MEC/DEED, 2017).

É possível observar no Gráfico 4 o ano de 2017, ao registrar 37,9% das matrículas em instituições públicas e 62,1% em IES privadas; 66,2% realizadas em Universidades; 16,4% em Centro Universitário; 14,0% em Faculdades e 3,5% em Institutos Federais e CEFETs. Também observo 53,2% dessas matrículas concentradas na modalidade presencial e 46,8% em EaD, ao passo que as licenciaturas ainda são dominadas pela maior participação de mulheres que de homens, pois enquanto o percentual de homens é de 29,4%, o de mulheres é de 70,6% de participação. Esse dado coaduna com o revelado nas pesquisas TALIS de 2007, 2013, 2018 (INEP, 2008, 2014, 2019; OCDE, 2019b), mais uma vez sendo comprovado o processo de feminização do magistério.

Retomo o artigo 62 da LDB nº 9.394/96 para explicar que mesmo diante da expansão do ensino superior no Brasil, o mesmo não logrou materialidade na política educacional, devido a interesses divergentes entre os setores públicos e privados, que redundaram alterações deste dispositivo legal. A Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que altera tal artigo

da LDB, ao dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências, passou a ter a seguinte redação:

Art. 62 - A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 2013a, grifo do autor).

Posteriormente, com a recente aprovação da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, artigo 7º, atribue nova redação ao art. 62 da LDB, a qual passa a vigorar no seguinte formato:

Art. 62 - A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 2017a).

Em referência a redação dada ao artigo 62, pela Lei nº 12.796/2013, houve apenas uma modificação quanto ao acréscimo de um ano aos quatro anos iniciais do EF, inclusive já prevista na Lei nº 11. 274, de 06 de fevereiro de 2006, ao alterar a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da LDB nº 9.394/96 e dispor sobre a duração de nove anos para o EF, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade (BRASIL, 2006b). Portanto persistiu a exigência de formação mínima para atuar na EI e anos iniciais do EF, coexistindo com a formação em nível superior. Conquanto, a possibilidade de ser ofertada a FIP no âmbito do ensino médio/modalidade normal, representou um retrocesso histórico (DIOGO; SOBZINSKI; MASSON, 2013).

No tocante a Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017a) faço minhas as asserções das autoras referenciadas e advirto ao perigo da supressão do dispositivo em que delegava-se às Universidades e aos Institutos os *loci* de formação, pois deixa em aberto para diversas interpretações, entre elas, a desobrigação das duas instituições como agências formadoras.

A FIP em nível médio/modalidade Normal, assegurado pelo artigo 62 da LDB nº 9.394/96 permanece como uma prerrogativa legal, apesar de desalentadora, atrasada e um arremedo dos institutos propostos pelos Pioneiros da Educação, intitulado por Bazzo (2004), como *o reverso da medalha*, por ser a legislação permissiva, ao reconhecer a formação mínima admitida em nível médio Normal para o exercício do magistério na EI e anos iniciais de escolarização. Uma política de letra morta, pois no Brasil não é mais ofertado este nível de

formação, sendo extinta pelos sistemas públicos de ensino da EB. No Pará foi extinta no ano de 2002 (NUNES; MONTEIRO; SANTOS, 2008).

No século XXI, a FIP, no Brasil, passa por um processo de retomada das concepções tecnicistas e pragmáticas, muito alardeadas na década de 1970, em um movimento que para Freitas (2003) e Kuenzer (2003), desloca o referencial de qualificação do emprego para a qualificação do indivíduo, na concepção neoliberal de competência comportamental, cujo cerne está na definição de linhas mestras da política de FP. Nesse caso, assegura-se em aportes legais como a Portaria nº 1.403/2003, que define o exame de Certificação de Professores (BRASIL, 2003b) em conformidade com a Rede Nacional de Formação Continuada de Profissionais da Educação Básica (RNFCPEB) e Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação (CPDEs), surgida no âmbito do Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores (SNCFCP) e criada pelo Edital nº 01/2003 da SEIF/MEC. Hoje, reconfigura-se em outros mecanismos como a própria BNCC.

Freitas (2007), ao analisar a política de FP no Brasil, no final da primeira década do século XXI, delineou a urgência na revisão total da LDB em vigência, do próprio arcabouço legal e de caráter neoliberal nela inerente, com vista à construção de uma política de valorização do magistério, ao considerar as lutas históricas em torno da profissão; trajetórias de vida, de carreira e a qualidade da escola.

Essa urgência é compatível à necessidade de rever as atribuições das instâncias responsáveis pela FIP, na garantia de focar os estudos no campo das Ciências da Educação, das teorias pedagógicas e epistemológicas em todos os processos formativos articulado, orgânico e sustentados nos princípios da BCN; revisão nos critérios de credenciamento e reconhecimento dos cursos de FP; jornada única, integral e de dedicação exclusiva com piso salarial, asseguradas na aprovação de diretrizes da carreira do magistério e criação de Centros de FP, no lugar dos polos da UAB, com a participação dos educadores das universidades.

Freitas (2007) sublinha alguns desafios a serem enfrentados para a melhoria do quadro em que o Brasil encontra-se para a construção da política de FP, a saber: ser configurada em uma política global de formação e valorização dos profissionais da educação, articulada entre FIC e condições de trabalho, salários e carreira; estar sustentada em uma concepção sócio-histórica situada a altura do tempo de homens e mulheres; garantia de igualdade de condições de acesso, permanência e sucesso a todos; ter caráter contínuo e de futuro; que contemplem todos os níveis e modalidades de ensino; ser pública, gratuita e de qualidade, entre outras, perspectiva ainda longe de ser alcançada na sua totalidade, principalmente pelo Curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA.

Para tal intento, compactuo com Evangelista, Fiera e Titton (2019), ao alertarem ser necessário recorrer às insurgências populares frente ao capital que a cada dia renova suas formas de violência e exploração na vida das pessoas, de forma a atuar no desmonte da farsa da produção do consenso entre projetos antagônicos e de interesses de classes.

Ao concluir essa seção, foi possível compreender que desde a metade do século XX, até os dias atuais, os OI, em especial o BM e OCDE, têm ocupado espaço na agenda da educação brasileira ao recomendarem ações formativas contidas em seus relatórios e empreendimentos de assessoria técnica, com forte influência política, econômica, ideológica, e ajustado à lógica de mercado e neoliberal. Dessas recomendações originam-se modelos hegemônicos de formação docente, consubstanciado em perversas relações de subserviência ao capital, à reforma do Estado e à reestruturação do modelo produtivo, assentados na TCH, confrontando-se com as propostas de caráter transformador e omnilateral alinhadas à matriz crítica, defendida pela comunidade de educadores progressistas brasileiros.

Tais recomendações culminam ainda, no Brasil e no estado do PA, com as reformas educacionais e de FIP, condicionadas a empréstimos financeiros, com a prioridade de atuação no EF em detrimento aos outros níveis e etapas do ensino, por demandar baixo custo; à capacitação e treinamento em serviço, via EaD, vinculados aos grandes grupos empresariais como Anhanguera, Anima, Estácio, Kroton e Ser, entre outras.

Foi possível entender também que, das recomendações do BM e OCDE, originam-se as políticas de FIP da EI e anos iniciais do EF, implementadas no Brasil e no PA, entre as décadas de 1990 até o final da segunda década de 2000, durante os governos de FHC, Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Roussef, Temer e, recentemente, Bolsonaro. Carregam em sua essência concepções, conceitos e práticas ainda ancoradas em modelos hegemônicos, cujas faces são traduzidas na pedagogia das competências, do aprender a aprender, de caráter racionalistas, tecnicistas, clássicas, academicistas.

No entanto, as expectativas geradas em torno das discursões iniciadas em 2007, tendo em vista a formulação de novas diretrizes, não lograram êxito em termos de mudanças na FIP, e hoje, mais ainda, por serem revestidas de ações ramificadas em outras reformas educacionais, com projetos da escola sem partido, notório saber, educação domiciliar, militarização das escolas, entre outras, pois “nenhuma perspectiva de humanização ou transformação social é agregada aos processos educativos, daí seu caráter reacionário e conservador” (FREITAS, 2018, p. 28).

É importante destacar também que esses modelos delegam ao professor, toda a responsabilização do processo educacional, transformando-o em protagonista para

empreender melhoria da qualidade da educação e da formação dos alunos, porém em um processo de reconversão docente, alargamento de suas funções, gerencialismo, no sentido de centralização na eficiência, eficácia e racionalização do trabalho docente. Por outro ângulo, observo, no cerne do processo hegemônico ora referenciado, lutas históricas travadas por parte de professores, de suas entidades representativas de classe e intelectuais, na tentativa de romper com os modelos e concepções subjacentes ao capital e o neoliberalismo, de forma a compactuarem na defesa de propostas alternativas de FIP em exercício.

Uma vez sinalizada a proposição para a valorização dos professores, compreendo que há um caminho a ser percorrido, ao tomar como ponto de partida as iniciativas empreendidas para melhor qualificar os professores e, nesta seara, encontra-se o PARFOR como fruto das políticas de FIP em nível superior no Brasil e no PA, que analisarei na seção 4 a seguir.

4. O PARFOR COMO POLÍTICA DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO BRASIL, PARÁ E UEPA: ANTECEDENTES, GÊNESE E MATERIALIZAÇÃO DO PLANO

Esta seção objetiva analisar, com base em documentos oficiais do PARFOR Brasil, PA e UEPA, triangulando com os dados empíricos e os referenciais teóricos adotados na tese. Para tanto, inicio com os antecedentes, a gênese e a materialização do PARFOR como política de FIP brasileira, ao destacar a luta em defesa da qualificação dos professores, os principais marcos legais e regulatórios legitimadores do Plano. Posteriormente discorro acerca das novas atribuições da CAPES na FP do magistério da EB; seguido dos Planos Estratégicos de Formação de Profissionais da Educação no contexto dos FORPROFs; a FIP no PA e na UEPA.

A construção da política de FIP no Brasil, em nível superior, é uma luta histórica desencadeada nos embates entre projetos diferenciados, com interesses contraditórios e de classes. Nos setores progressistas, a luta confunde-se com a própria trajetória de reivindicações dos profissionais da educação, representados pelas diversas entidades acadêmicas e científicas, que “erguem a bandeira” em defesa da educação de qualidade, pública, gratuita, socialmente referenciada, e são partícipes ativos e atuantes na construção dessas políticas, dentre as quais, Freitas (2003) destaca a ANFOPE, ANPED, FORUMDIR e ANPAE.

No movimento de luta em defesa de uma política de FIP que responda aos anseios públicos e da coletividade, a ANFOPE posiciona-se contra propostas pautadas em princípios neoliberalizantes e gerencialistas, muitas delas fundamentadas nas orientações dos OI, como BM, OCDE e FMI, pontuadas na seção 3, com a finalidade de

“capacitar” professores “dotados de competências” para exercer sua profissão. Essas políticas, algumas já vigentes, afetam a educação e promovem o desenvolvimento do mercado educacional a qualquer preço, estando muito distantes da finalidade da educação brasileira manifestada na CF/1988, na LDB/1996 e no Plano Nacional da Educação (2014-2024) (ANFOPE, 2016, p. 31-32).

Contudo as inúmeras modificações efetivadas nos cursos de licenciaturas nos últimos anos no Brasil, tais como a institucionalização das DCNFIPEB, com as Resoluções nº 1/2002 (BRASIL, 2002), nº 1/2019 (BRASIL, 2019c) e nº 2/2019 (BRASIL, 2019d), têm corroborado com a lógica receituária dos OI, quando estabelece na legislação vigente brasileira normas e diretrizes para formar os professores por meio de planos, projetos e

programas aligeirados, ao assumir múltiplas facetas dimensionadas entre a FIC e em serviço, com a premissa de inserção imediata dos futuros profissionais no mercado de trabalho.

As decorrências de tais modificações resvalam na FIP no Brasil, ao emergir da realidade demandas educacionais em que maiores responsabilidades de sucesso são atribuídas à escola e aos professores, motivo pelo qual afirmo ser indiscutível a revisão dos modelos convencionais e tecnicistas de FP, e dá certeza de refutar tais modelos em proposição aos que reverberam as multidimensionalidades e a interface com o contexto social mais amplo.

No cerne da mencionada conjuntura, situo a criação do PARFOR, em maio de 2009, ao constituir-se como parte integrante da PNFPMEB, institucionalizada pelo Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 (BRASIL, 2009a) e da Portaria Normativa nº 09, de 30 de junho de 2009 (BRASIL, 2009b), para atender, entre outras demandas, a exigência do art. 62, da Lei 9.394/96, assegurando a oferta de FIP em cursos superiores de licenciatura plena, realizados por universidades públicas para atuar na EB nos níveis da EI e EF (BRASIL, 1996a). Esses dispositivos legais têm como finalidade comum, a busca pelo regime de colaboração entre a União, os estados, o DF e os municípios para organizar e ofertar a FIC aos profissionais do magistério das redes públicas da EB, com a participação das IPES e Secretarias de Educação dos Estados (SEEs).

A participação dos entes federados no PARFOR efetiva-se por meio de ACT firmados entre a CAPES e as SEEs ou órgão equivalente, enquanto a participação das IES é efetivada por meio de assinatura de TA ao ACT. Por via do processo de cooperação, os FORPROFs são responsáveis por analisar a demanda por formação das redes estaduais e municipais, da mesma forma em que planejam, organizam e acompanham o desenvolvimento dela em cada unidade federada.

A PNFPMEB está ancorada no Plano de Metas CTE e configura-se como programa estratégico do PDE, o qual estabelece como objetivo central, desenvolver a qualidade da educação em um conjunto de ações e subações direcionadas à FIP no Brasil, como o PARFOR. Ainda que o PARFOR se configure como um Plano emergencial integrante da política pública de FIP, plausível aos olhos dos professores em exercício nas redes públicas de ensino, o mesmo está carregado de interesses político-econômicos e sujeito a mudanças em função do direcionamento ideológico, pelo grupo dirigente e das orientações por ele seguidas⁴⁷.

⁴⁷ Recentemente, em face da transição do cenário político brasileiro, no ano de 2016, algumas mudanças são vividas na política de FIP, de forma que no decurso final do ano de 2017, o governo Temer, por meio da CAPES, anunciou o Programa de Formação Inicial e Continuada para Professores da Educação Básica (PROFIC), em

Ferreira (2011), ao cotejar os objetivos da profissão docente do PARFOR, dentro das políticas orientadas pela OCDE e as iniciativas dos governos brasileiros, admite a interferência intencional desta Organização no âmbito da FIP. Para ela, o PARFOR faz parte das medidas tomadas pelo governo brasileiro sobre a influência da Organização, por estar inserido na categoria desenvolvimento e implementação de políticas para professores, cujos objetivos almejados são: envolver os professores no desenvolvimento e na implementação de políticas, desenvolver comunidades de aprendizagem profissional e melhorar a base de conhecimentos e apoio às políticas docentes.

O PARFOR foi concebido no 2º governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, como uma das ações formativas constitutivas dos programas especiais emergenciais do MEC (BRASIL, 2009b) e voltados aos docentes em exercício há, pelo menos, três anos na rede pública de EB na condição de: a) graduados não licenciados; b) licenciados em área diversa da atuação docente e c) de nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 2009a).

Baseado no inciso II, do artigo 11, do Decreto nº 6.755/2009 (BRASIL, 2009a), o PARFOR fomenta a constituição de turmas especiais em cursos regulares ofertados pelas IES aos professores, nas referidas condições descritas: a) não tenham formação superior ou que mesmo a tendo, queiram realizar curso na área/disciplina ou etapa em que atuam em sala de aula; b) atuem em área distinta da sua formação inicial e c) sejam graduados, mas não possuam grau em licenciatura. Conquanto a estratégia do Plano é estimular: a) a criação de turmas especiais em cursos de licenciatura ofertados pelas IES; b) a implementação de cursos de programas de segunda licenciatura, nos termos da Resolução CNE/CP nº 1/2009 (BRASIL, 2009g) e c) a oferta de programas especiais de formação pedagógica, nos termos da Resolução CNE/CP nº 2/1997 (BRASIL, 1997d; CAPES, 2012b, 2013b).

Os princípios pedagógicos do PARFOR confundem-se com os mesmos da PNFPMEB, assegurados no Decreto nº 6.755/2009, nos incisos I a XII, do artigo 2º, consubstanciado em doze pontos fundamentais:

I - a formação docente para todas as etapas da educação básica como compromisso público de Estado, buscando assegurar o direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade, construída em bases científicas e técnicas sólidas;

substituição ao PARFOR, até a conclusão das suas últimas turmas. Além das turmas de graduação, seriam ofertadas especializações em EI, Alfabetização, Português e Matemática (BRASIL, 2017). Porém, no dia 28 de fevereiro de 2018, outras diretrizes foram oficializadas pelo MEC, como a novidade do PRP, bem como a continuidade e ampliação do PIBID e da UAB (MEC, 2018). E finalmente, no dia 24 de Abril de 2018, em meio a pressão da comunidade científica e representativa dos professores, o governo brasileiro incluiu novamente o PARFOR na Política de FP (CAPES, 2018e).

II - a formação dos profissionais do magistério como compromisso com um projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais;

III - a colaboração constante entre os entes federados na consecução dos objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, articulada entre o Ministério da Educação, as instituições formadoras e os sistemas e redes de ensino;

IV - a garantia de padrão de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras nas modalidades presencial e à distância;

V - a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio de conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;

VI - o reconhecimento da escola e demais instituições de educação básica como espaços necessários à formação inicial dos profissionais do magistério;

VII - a importância do projeto formativo nas instituições de ensino superior que reflita a especificidade da formação docente, assegurando organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorrem para essa formação e garantindo sólida base teórica e interdisciplinar;

VIII - a importância do docente no processo educativo da escola e de sua valorização profissional, traduzida em políticas permanentes de estímulo à profissionalização, à jornada única, à progressão na carreira, à formação continuada, à dedicação exclusiva ao magistério, à melhoria das condições de remuneração e à garantia de condições dignas de trabalho;

IX - a equidade no acesso à formação inicial e continuada, buscando a redução das desigualdades sociais e regionais;

X - a articulação entre formação inicial e formação continuada, bem como entre os diferentes níveis e modalidades de ensino;

XI - a formação continuada entendida como componente essencial da profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da escola e considerar os diferentes saberes e a experiência docente; e

XII - a compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a informações, vivência e atualização culturais (grifos do autor).

Esses pontos traduzem a intenção de consolidar o PARFOR como política indispensável a melhoria da FIP em nível superior brasileira, com responsabilidade de implementação e manutenção pelo Estado em todos os níveis e modalidades, em regime de colaboração entre União e os entes federativos. Posto isso, a formação abrange o compromisso social, político e ético ao levar a efeito a cultura da escola como ponto de partida do Plano, e a valorização docente como mote do magistério. Aos princípios expostos são incluídos os objetivos específicos do PARFOR, quais sejam:

- Induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício nas redes públicas de educação básica, para que estes profissionais possam obter a formação exigida pela LDB;
- Promover a articulação entre as instituições formadoras e as secretarias de educação para o atendimento das necessidades de formação dos professores, de acordo com as especificidades de cada rede.
- Contribuir para o alcance da meta 15 do PNE, oferecendo aos professores em serviço na rede pública, oportunidade de acesso à Formação específica de nível superior, em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam;

- Incentivar o desenvolvimento de propostas formativas inovadoras, que considerem as especificidades da formação em serviço para professores da educação básica, buscando estratégias de organização de tempos e espaços diferenciados que contemplem esses atores;
- Estimular o aprimoramento dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) das licenciaturas, tendo por base as experiências observadas nas turmas especiais implementadas (CAPES, 2018b, grifo do autor).

Esses objetivos reforçam ser imprescindível a FIP em exercício em nível superior, sob a perspectiva da formação em serviço na linha da concepção dos OI, tal como analisado na seção 3, assim como realçam que tal formação deve atender às necessidades formativas a partir da realidade educacional das redes de ensino, o que corrobora para o fortalecimento do PPC dos cursos de licenciaturas. Em complementaridade aos objetivos do PARFOR, é crucial reforçar que a articulação entre EB e educação superior ocorre na interface construída entre a pós-graduação, as IES e a escola básica; na consolidação dos FORPROFs como instância de debate, organização e acompanhamento da FP em cada unidade da federação; e nas vivências, troca de experiências e saberes acumulados entre DFm e DEs (CAPES, 2012b, 2013a)

Desde o lançamento do Plano, em 2009, até o ano de 2012, já haviam sido firmados 27 ACT com os estados da federação e DF, assim como 142 adesões com IES de diferentes esferas administrativas, porém, nem todos materializaram a oferta de cursos nos primeiros anos de existência do PARFOR. No regime de colaboração, cabem aos sistemas estaduais e municipais de educação o suporte necessário para o desenvolvimento das atividades em comum acordo com as IES. À CAPES e ao FNDE é exigida a garantia das despesas por meio de dotações orçamentárias anuais. Após dois anos de implantação do PARFOR, foram registrados investimentos financeiros que “em 2011, estavam previstos 510 milhões de reais para bolsas a professores formadores e custeio de atividades” (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 55).

As referidas autoras analisam algumas experiências do PARFOR no Brasil e apontam condições asseguradas no Plano, a serem consideradas pelas instituições envolvidas no processo formativo dos professores. No entanto, detecto que entre as concepções defendidas e as práticas desenvolvidas, muitos aspectos deixaram de ser cumpridos no Curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA e outros surgiram durante a trajetória de formação, como os de ordens administrativas, financeiras, formativas e os relativos às particularidades dos territórios onde desenvolveram-se as formações, traduzindo-se em potencialidades a serem reafirmadas e em fragilidades a serem superadas. Esse último aspecto foi gerador de problemas e pode ser comprovado no Curso em estudo. Do ponto de vista didático-pedagógico do Curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA, os DEs destacam algumas fragilidades ao afirmarem que:

[...] nós temos professores que não acompanham o processo formativo, com trabalhos a avaliar pendentes na plataforma *moodle*. Aí a gente fica nessa tensão e a coordenação diz que, às vezes, já até perdeu contato com esses professores. Então, eu acho que essa política e organização do PARFOR precisam, também, ser reestruturadas para oferecer melhor condição para os alunos (DEs CONFIANÇA).

[...] falta de compreensão e organização do Curso, porque, muitas vezes, precisávamos de uma declaração, não podia, não tinha. As nossas avaliações nunca apareciam, existia a plataforma *moodle* com envio de nossos trabalhos e, às vezes, postávamos e não constava como recebido e avaliado (DEs SUPERANÇA).

[...] muitas vezes não tinha condições de ter aula dia de sábado na UEPA porque ficava tudo fechado: o banheiro, salas, sujeira, etc... A gente sentia muita dificuldade na realização de atividades neste dia (DEs MOTIVAÇÃO).

Em Relatório de Silva Júnior (2010), referenciado por Gatti, Barreto e André (2011), são apontadas algumas questões avaliadas no PARFOR da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). A primeira delas diz respeito à concepção de professor reflexivo, defendida no Plano do estado baiano como princípio pedagógico, e sua não efetivação no conjunto das ações desenvolvidas, salvo exceções em alguns componentes curriculares. Aliado a isso, questiona-se o tipo de reflexão defendida nesta formação, uma vez que restringe-se à sala de aula, de forma individual e deixa de ser fomentada em contextos mais amplos, crítico e continuado, Tal constatação é uma fragilidade e exige-me retomar os argumentos formulados por Giroux (1997), Contreras (2002), Martins e Duarte (2010), ao criticar o modelo de FIP muito propagada pela epistemologia da prática embasada no ideário de Schön (1993), e propagam a defesa na formação do profissional intelectual crítico.

Outra questão, avaliada por Silva Júnior (2010), acena em direção às propostas curriculares dos cursos da UNEB, devido ao plano curricular do PARFOR ter sido planejado em nível nacional para ser executado nas instituições formadoras com as devidas adequações às suas particularidades. No entanto, detecto estar a proposta formativa da UNEB desconexa das origens e vínculos funcionais dos professores das universidades e das redes de ensino às quais pertencem. Observo que as condições de trabalho do corpo de DfM, DEs com os contextos locais, territoriais e das experiências de trabalho distanciam-se da formação em tela. Essa situação de fragilidade também foi identificada no Curso de Pedagogia PARFOR/UEPA ao ser enfatizada no relato da DEs Confiança, ao expressar-se assim:

[...] eu olhava os conteúdos das disciplinas acadêmicas de forma estranha, que não tinham relação com o currículo escolar, por conta de alguns deles não contemplarem todo um conhecimento que não articula teoria com realidade, uma formação que o aluno precisa ter. Então, a questão do currículo passou a ser para mim um objeto de inquietação a partir da vivência do curso de Pedagogia.

Tal inquietação culminou, no ano de 2018, com a reformulação do PPC do Curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA e, com ela, a mudança da matriz curricular em decorrência de avaliação feita no âmbito do PARFOR, para atender a realidade dos municípios onde o Curso desenvolve-se como já destacado na Introdução desta tese.

Acrescenta-se ainda nesta avaliação, aspectos institucionais em que os cursos do PARFOR estão inseridos, em uma estrutura universitária departamentalizada que corrobora para a fragmentação do trabalho e da formação. Assim, Silva Júnior (2010), para potencializar o PARFOR, propõe a criação de Centros Regionais de Formação, Pesquisa e Desenvolvimento, com o papel inovador na UNEB em fazer conexão entre a FP da EB e a prática de estudos investigativos em educação. Conseqüentemente, tal proposição, também contribuiria para inovar os currículos dos cursos de FIP e as próprias estruturas administrativas, sobretudo, na UNEB, em que os critérios de gestão ainda estão muito engessados, conforme destaca o referido autor.

No Curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA também foi cotejado aspectos da gestão, os quais foram enfatizados nas entrevistas dos DEs, ao ser denunciado que:

[...] eu me senti um pouco desamparada em relação à coordenação do curso, só veio melhorar já no final do curso em função da mudança da coordenadora, o que chegou até nós muito tempo depois, devido à falta de proximidade entre a administração e os alunos da turma (DEs CONFIANÇA).

Sobre a infraestrutura, posso dizer que a gente não tinha um local certo para realização das atividades do curso e isso nos deixava desconfortáveis, pelo fato de existir alunos na nossa turma com problemas de limitações de saúde física. Então era ruim subir e descer, estar em salas de aula quentes, às vezes sem ar condicionado, outros locais faltava água, chovia e tinha goteira, ou seja, era um certo desconforto que a gente passava (DEs MUDANÇA).

[...] aqui no PARFOR, a maior dificuldade da gente é em relação a logística, a falta de estrutura para pesquisar e estudar, não tem uma biblioteca, um laboratório de informática, e para nós que não somos moradores do município e sim de outras cidades, sentimos muita dificuldade para realizar essas atividades tão necessárias durante o curso. (DEs REFLEXÃO).

[...] a questão da infraestrutura no município de Marituba não conseguiu contemplar nossas necessidades e fez com que não tivéssemos uma boa acomodação para realizar todas as atividades necessárias ao bom desempenho acadêmico. (DEs SERENIDADE).

Observa-se que a estrutura gestonária do Curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA deixou algumas lacunas quanto ao encaminhamento de questões de interesse dos DEs, muito em função das péssimas condições da estrutura físico-administrativa em que ela está assentada; a grande demanda de Cursos ofertados, dificultando o acompanhamento

pedagógico; equipe técnico-pedagógica reduzida; polos distantes da sede; pouca interlocução entre as instituições envolvidas no PARFOR; entre outras.

Da mesma forma que Gatti, Barreto e André (2011) mapeiam os aspectos potenciais e frágeis do PARFOR na UNEB, elas também o fazem, quando analisam o Relatório de Vosgerau (2010) sobre o PARFOR da Universidade Federal do Semiárido do Rio Grande do Norte (UFERSA), e avaliam que carecem, cautelosamente, serem revistos para a melhoria dos cursos e do próprio Plano, como a falta de estrutura nos polos onde os cursos são ofertados, a indefinição de competências e papéis das instituições envolvidas na formação, inexistência de apoio financeiro aos DEs, entre outros.

Com relação aos aspectos relevantes, é perceptível, na fala das autoras, a definição e a clareza dos papéis a serem desempenhados por cada instituição no sentido de consolidar o regime de colaboração, dentre eles os concernentes à competência da SEE do RN, da UFERSA, das escolas e da própria União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), ainda que se fazendo, no relatório de Vosgerau (2010), alusão a sua pouca participação no processo. É possível identificar, ainda, a existência de certa aproximação da Universidade com as escolas; os cursos não são aligeirados; os materiais didáticos e bibliográficos são atualizados; percebe-se a articulação do PARFOR com o FORPROF; há preocupação quanto ao grau de recuperação de estudos dos alunos em sua trajetória formativa; o conjunto de professores formadores é do quadro da Universidade, a maioria composta por mestres e doutores; e existe uma iniciativa da SEE em realizar censo educacional próprio para saber as reais necessidades de FP, além de enviar representantes das universidades para orientar as SEMEDs no trâmite processual dos critérios de validação da inscrição e seleção dos candidatos às vagas nos cursos do PARFOR, realidade ainda distante dos Curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA.

No entanto, esses aspectos relevantes não são características predominantes na UEPA, pois os DEs do Curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA reclamam por existir a falta de comunicação entre UEPA e escolas/SEMEDs, pois os módulos mesmo funcionando no período de recesso escolar, eles precisam ser autorizados a frequentarem o Curso; há concentração e intensificação de atividades que tornam o Curso aligeirado e cansativo; a recuperação de estudos ainda é uma situação a ser superada, pois em muitos casos os DEs tendem a se deslocarem de seus municípios para fazerem dependências de disciplina em outros, o que nem sempre é possível realizar presencialmente, mas somente pela plataforma *moodle*; a maioria dos DFms são de mestres e doutores do quadro efetivo do Curso e da

UEPA, havendo situações em que são professores externos à instituição que ministram aulas e, por vezes, especialistas.

No Relatório em análise, também são visualizados por Vosgerau (2010) alguns aspectos frágeis nas questões físico-administrativas, tais como: falta de estrutura do *campus*; ausência de coordenadores locais em diferentes *campi* universitários, execução do plano estratégico que não auxilia os gestores das escolas. No tocante às questões envolvendo os DEs, não existe um sistema acadêmico para atendê-los; há falta de alimentação, transporte, não há concessão de bolsas de estudo e ajuda de custo; não há liberação de alguns professores em formação para frequentarem os módulos dos cursos, sendo que, não raras vezes, eles são obrigados a pagar um professor substituto com seus próprios proventos; e a obrigatoriedade de permanência deles nos *campi* quando da realização de visitas técnicas de coordenadores do PARFOR. No Curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA estas fragilidades são relatadas pelos DEs participantes da pesquisa e, muitas vezes, são recorrentes nos municípios sedes.

Com relação à questão pedagógica, Vosgerau (2010) detecta que alguns DEs dos cursos não atuam como professores regentes nos sistemas públicos de ensino; DFm atuando sem experiência em cursos de licenciatura; prevalência de CH nas disciplinas específicas em detrimento às pedagógicas, com fortes marcas mais para o bacharelado do que para licenciatura; os estágios são realizados como mera formalidade técnica e não como espaço de feitura de novas aprendizagens e novos saberes. Essas questões configuraram-se, também, em problema muito assinalado pelos DEs do Curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA, pois muitos deles não estão em sala de aula e os DFms não possuem experiência docente em licenciaturas.

Retomo a implantação do PARFOR, pois a mesma foi feita via DED, responsável pela oferta de cursos de FIC na modalidade a distância; pela Diretoria de Educação Básica, alterada pelo Decreto nº 7.692, de 2 de março de 2012 (BRASIL, 2012) e, depois, pelo Decreto nº 8.977, de 30 de janeiro de 2017 (BRASIL 2017i), a qual passou a ser denominada de Diretoria de Formação dos Professores da Educação Básica (DEB). Conquanto a sigla e o trabalho foram mantidos por serem avaliados pelos gestores do MEC, como diretrizes já consolidadas pela CAPES e instituições parceiras.

Os gestores do MEC partiram da premissa de que a DEB é coadjuvante da política de valorização do magistério em um conjunto articulado e orgânico que atraia novos profissionais e mantinha na rede de ensino os já atuantes. Para tanto, ficou encarregada pela gestão, organização, fomento e acompanhamento da execução dos cursos de FIP na

modalidade presencial, com auxílio da Plataforma Freire⁴⁸. Essa Plataforma foi reestruturada em decorrência de avaliação do PARFOR, em 2011, com o objetivo de facilitar o acesso e otimização das ferramentas de navegabilidade para melhoria da gestão e acompanhamento do Plano, ao conceder efetiva participação das SEMEDs, dos FORPROFs e das IES, principalmente, nos aspectos de planejamento de demanda, oferta, pré-inscrição, seleção e matrículas.

A Plataforma Freire recebeu esse nome em homenagem ao educador Paulo Freire, em face de ter sido declarado o patrono da educação brasileira em 2012. Porém no ano de 2019, arbitrariamente e sem uma consulta aos educadores, o governo Bolsonaro, por meio da CAPES, alterou o nome para Plataforma CAPES da EB, alegando que a mesma ampliou seus raios de abrangência. Tal alteração gerou críticas da comunidade educacional, com diversos manifestos de repúdio, os quais alegam a motivação político-ideológica ou afirmam ser a mudança um tipo de provocação que não tem nada a ver com política pública (REVISTA FÓRUM, 2019).

Entre os dados de demanda, oferta e matrículas no Plano, até 2012, é visualizado o crescimento pela procura dos cursos que, na ótica do governo federal, significou uma ação formativa favorável à ampliação das oportunidades de acesso à educação superior de professores em serviço, em particular nos municípios localizados no interior do Brasil, pois segundo a análise dos gestores do MEC, na ocasião, representou uma política de redução das desigualdades regionais em concordância com as macropolíticas do governo federal (CAPES, 2012b).

De acordo com dados estatísticos contidos nos Relatórios da CAPES (2012b, 2013a), entre os anos de 2009 e 2012, registra-se, no Brasil, 62.198 professores efetivamente matriculados nos cursos do PARFOR. Do total dessas matrículas, o território do Norte

⁴⁸ A Plataforma Freire é um sistema disponibilizado pela CAPES com a finalidade de constituir uma base de dados que abrigue o currículo dos professores da EB, dos docentes e dos estudantes de cursos de licenciatura, pesquisadores e estudantes de programas de pós-graduação que atuam com educação básica e com a formação de professores para esse nível de ensino, dos gestores e de outros profissionais que atuam na escola básica, dos secretários de educação das redes de ensino ou órgão equivalente, entre outros profissionais que desenvolvam ou participem de programas, atividades, estudos e pesquisas relacionados à missão institucional da CAPES de subsidiar o MEC na formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades de suporte à formação de profissionais de magistério para a EB; e realizar a indução, o fomento e o acompanhamento de programas e ações destinadas à FIC dos profissionais de magistério, bem como de estudos e pesquisas para a EB; permita à CAPES realizar a gestão e o acompanhamento dos programas de FP da EB; disponibilize às redes de ensino informações sobre os profissionais do magistério, com o intuito de facilitar o planejamento e a elaboração de políticas locais de FIC para esses profissionais; oportunize aos profissionais do magistério da EB a socialização de suas produções técnicas e acadêmicas, fomentando a revisibilidade desses profissionais e sua conexão com a comunidade acadêmica (CAPES, 2018f).

apresentou o maior número de alunos matriculados com percentual de 48,54%; seguido do Nordeste com 39,05%; Sul com 7,12%; Sudeste com 4,01% e Centro-Oeste com 1,29%.

No ano de 2013, a expectativa era de ascensão da demanda, uma vez terem as vagas sido solicitadas em uma quantidade de 361.020, das quais 78,92% era demanda da rede municipal e 21,08% da rede estadual. Desse total, 71,07% das vagas solicitadas são para cursos de Primeira Licenciatura; 26,31% para Segunda Licenciatura e 2,62% para Formação Pedagógica. No entanto, de acordo com os dados revelados na Tabela 8, ao comparar as matrículas efetivas (cursando) de 2012, com o início do PARFOR em 2009, observo o aumento de 125% (8.072 novas vagas) e, entre os anos de 2012/2013, uma queda significativa de 44,77% (8.019 vagas a menos).

TABELA 8 - Distribuição das matrículas em turmas do PARFOR, implantadas por ano de oferta (2009-2013)

Oferta	Cursando	Desvinculados	Falecidos	Trancados	Transferidos	Formados	Total
2009	6445	2.535	5	6	0	1.043	10.034
2010	20.074	3.321	10	75	1	1.013	24.494
2011	10.206	1.890	9	110	0	104	12.319
2012	14.517	2.169	2	111	0	29	16.828
2013	6.499	46	0	0	0	0	6.545
Totais	57.741	9.961	26	302	1	2.189	70.220

FONTE: Plataforma Freire (2013).

Os dados percentuais denotam uma taxa de evasão alta, com 14,19% de DEs desvinculados dos cursos, e uma expressiva taxa de frequência entre os anos de 2009 a 2013 nos cursos do PARFOR, com 70.220 professores matriculados, dos quais 82,23% permaneciam cursando; 0,43% trancaram matrículas; 0,04% faleceram e 3,12% já haviam formado. A taxa de evasão apresenta-se como um problema a ser equacionado, pois está associada ao formato da matriz curricular dos cursos ofertados, bem como pela falta de apoio aos professores em formação, os quais frequentam os cursos em feriados, finais de semana, período de férias, recessos escolares e na maioria dos casos precisam descolar-se de seus municípios às “localidades onde as atividades acadêmicas são desenvolvidas, no entanto, com poucas exceções, não recebem qualquer tipo de apoio das redes às quais estão vinculados” (CAPES, 2013a).

Essas constatações coadunam-se com os dados empíricos desta tese, fruto dos questionários aplicados e das entrevistas realizadas com os DEs dos municípios de Belém, Marituba e Vigia no estado do PA, entre os anos de 2017 a 2020. Com relação ao apoio financeiro os questionários respondidos pelos DEs revelam que 78,96%, 86,36% e 82,14% respectivamente declaram não receber nenhuma ajuda financeira para custear as despesas de

manutenção no período de oferta do Curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA. Por outro lado, 21,04%, 9,09% e 3,57% dos DEs dos respectivos municípios declaram receber ajuda financeira das prefeituras que mantêm vínculo empregatício para custear as despesas de manutenção no período em que estiveram participando do Curso, mas em nenhum caso são oriundas de bolsas do PARFOR, às quais teriam direito segundo a legislação vigente (BRASIL, 2006a; BRASIL, 2010a; BRASIL, 2017c; CAPES, 2017).

Sobre os aspectos da estrutura, organização e funcionamento em que o Curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA foi ofertado nos municípios em questão, as falas dos DEs entrevistados traduzem tais aspectos, ao revelarem as condições existenciais e materiais por eles enfrentadas para manterem-se frequentando o PARFOR, pois

As coisas no PARFOR aconteceram muito rápido, em período de férias, aliado ao cansaço vindo do trabalho, às vezes o trabalho não fica muito bem elaborado, por conta do tempo hábil que nós não temos, e faltou muito apoio também por parte da coordenação (DEs RESISTÊNCIA).

O PARFOR correspondeu parcialmente por conta de ser um curso ofertado em períodos pontuais, e para nós que estamos trabalhando, temos que sair de sala de aula para vir estudar em janeiro e julho, totalizando uma carga horária muito extensa. Nós nos sentimos muito sobrecarregados, sem tempo de descansar e de nos prepararmos para retomar a jornada do primeiro e segundo semestre. Então, essa intensidade do curso e do trabalho fizeram com que as expectativas não fossem tão positivas em relação a questão acadêmica e profissional, realmente (DEs CONFIANÇA).

Contudo se considerar o parâmetro da evolução histórica de matrícula no PARFOR no Brasil, entre os anos de 2009/2013, registro contradições nos dados revelados, na Tabela 8, ao serem confrontados com a realidade das turmas e municípios pesquisados. As evasões, em nível de Brasil, por exemplo, giram em torno de 15%, o que se torna possível investigar as razões além das supracitadas, cujas condições reais ocultadas precisam ser reveladas. Nas turmas de Pedagogia/PARFOR/UEPA, mesmo mergulhados nos problemas já evidenciados, cerca de 90% dos DEs estão frequentando o Curso; os 10% de evasão são decorrentes particularmente de falecimentos e desistências por diversos motivos, entre eles, o financeiro e o empregatício. O que não deixa de ser um dado positivo, se for comparado aos revelados em nível nacional.

Por esfera administrativa, entre 2009 e 2013, há um total de 70.220 professores da rede pública matriculados em 2.145 turmas, implantadas em todo o território brasileiro. As matrículas nas IES federais têm supremacia sobre as estaduais, municipais e privadas. Das vagas ativas mantêm-se 56,80% do total de matrículas em vigência até 2013, seguidas das

estaduais com 38,07%, das privadas com 4,95% e das municipais com 0,17%, conforme ilustra a tabela 9.

TABELA 9 - Distribuição das matrículas em turmas do PARFOR, implantadas por ano de oferta (2009-2013)

Esf. Adm.	Cursando	Desvinculados	Falecidos	Trancados	Transferidos	Formados	Total
Federais	32.799	3.274	14	168	1	1.074	37.330
Estaduais	21.978	5.389	12	9	0	1.102	28.490
Municipais	109	80	0	7	0	0	196
Privadas	2.855	1.218	0	118	0	13	4.204
Totais	57.741	9.961	26	302	1	2.189	70.220

FONTE: Plataforma Freire (2013)

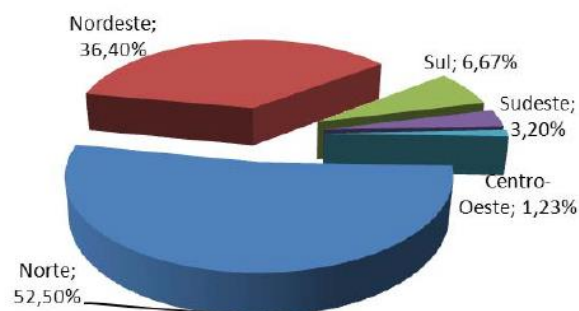
Em relação a distribuição de matrículas no PARFOR, por região, o Norte continua a liderar o *ranking* do número de matrículas efetuadas, com o percentual de 48,86%, seguido do Nordeste com 38,18%; do Sul com 7,76%; do Sudeste com 3,81% e o do Centro-Oeste com 1,38%. Essa liderança e sequência quantitativa se sobressai, também, nas matrículas ativas ao enfatizar o Norte com 52,50%; Nordeste com 36,40%; Sul com 6,67%; Sudeste com 3,20% e Centro-Oeste com 1,23%. Esse panorama pode ser demonstrado na Tabela 10 e no Gráfico 5.

TABELA 10 - Distribuição Regional das matrículas (2009-2013)

Região	Percentual de matrícula por Região
Norte	48,86%
Nordeste	38,18%
Centro-Oeste	1,38%
Sul	7,76%
Sudeste	3,81%
Totais	100,00%

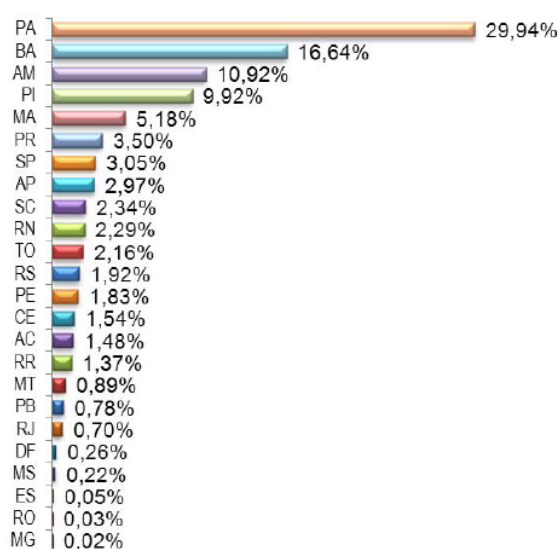
FONTE: Plataforma Freire (2013) in (BRASIL, 2013).

GRÁFICO 5 – PARFOR: percentual de matrículas ativas, por região (2013)

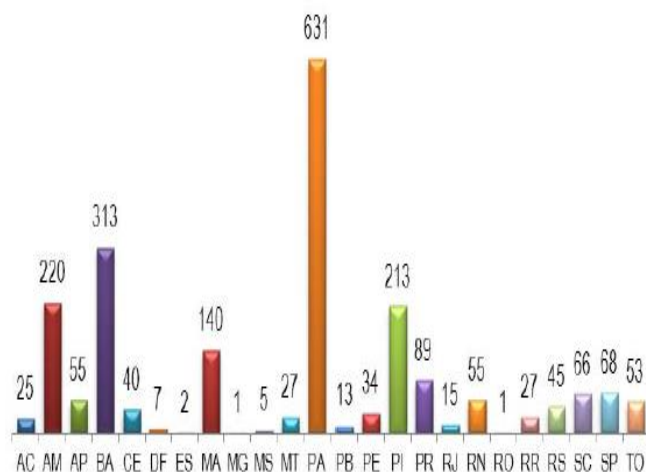


FONTE: Brasil (2013).

Ao analisar os dados por estado, de 2009 a 2013, o Gráfico 6 revela que o PA está no topo de oferta de vagas no PARFOR com 29,94% das matrículas, na sequência vem os estados da BA com 16,64%; AM com 10,92%; PI com 9,92% e MA no patamar de 5,18%. Tal fenômeno acontece, segundo o Educacenso de 2012, em decorrência dos estados supracitados possuírem um percentual elevado de docentes sem formação superior em torno de 20,87% e 43,31%. Nesse contexto, o PARFOR tem oportunizado o acesso à licenciatura a esses professores de forma a amenizar a grande demanda de docentes sem formação em nível superior. Se considerar a distribuição das 2.145 turmas nos cinco anos de vida do PARFOR nos estados brasileiros, observo, no Gráfico 7, que 29,42% concentraram-se no estado do PA; 14,60% no estado da Bahia; 10,26% no estado do Amazonas e 9,93% no estado do Piauí.

GRÁFICO 6 – Percentual de matriculados por UF (2009-2013)

FONTE: Brasil (2013).

GRÁFICO 7 – Distribuição das turmas por UF (2009-2013)

FONTE: Brasil (2013).

Enfatizo que até 2013, foram implantadas turmas do PARFOR em 24 unidades federativas. Essas turmas oportunizaram o acesso de professores aos cursos de licenciaturas nas diversas áreas do conhecimento, com exceção dos estados de AL, SE e Goiás (GO). Acrescento, também, que do total de 70.220 matrículas, efetuadas entre os anos de 2009 a 2013 no território brasileiro, 58.876 foram em turmas localizadas nos municípios e 11.377 nas capitais, ambas com 83,85% e 16,15% respectivamente. Isso significa sinalizar que o PARFOR tem caracterizado-se como uma ação promotora da interiorização da FIP em nível superior.

Entre os anos de 2016 e 2018 a CAPES atualizou os dados do PARFOR apresentados anteriormente com relação a demandas geradas nas redes de ensino, matrículas efetuadas, número de turmas implantadas e participação das IES, informações que apresento na Tabela 12, extraída do PARFOR presencial no site da CAPES (2018b).

TABELA 11 - Dados numéricos do PARFOR acumulados desde o seu lançamento (2009-2018)

Turmas implantadas até 2016	2.903
Matriculados (2009 a 2016)	94.727
Turmas concluídas até 2017	2.315
Turmas em andamento em maio/2018	588
Formados	44.843
Cursando em maio/2018	22.506
Instituições participantes	103
Municípios com turmas implantadas	510
Municípios com professores matriculados	3.300

FONTE: CAPES (2018b).

Ao comparar os dados das Tabelas 8 e 11, é perceptível visualizar uma diferença, a mais, de 24.507 matrículas entre os anos de 2013 a 2016. Em termos percentuais significa que até 2016, houve um aumento de 35% em relação ao ano de 2013. Outro aumento detectado foi o número de turmas implantadas no mesmo período, que passou de 2.145 para 2.903, significando uma elevação de 35,38%, correspondente a 758 novas matrículas. Se considerar a distribuição das IES participantes desde a implantação do Plano, percebo um aumento gradativo no decorrer dos anos, ao começar com 32 IES em 2009; 79 em 2010; 86 em 2011; 92 em 2012 e 96 em 2013. Já o ano de 2018 atingiu um patamar de 103 IES segundo dados oficiais da CAPES (2018b).

No ano de 2018, a demanda por cursos de FIP em exercício no PARFOR foi de 22.993 novas vagas, sendo concentradas no Norte 12.308; seguidas do Nordeste com 9.448; Sul computando 610; Sudeste com 370 e Centro Oeste perfazendo 190. Só no Curso de Pedagogia a demanda foi de 13.539. Desse quantitativo o Norte atingiu 7.521; o Nordeste com 5.046; o Sul com 508; o Sudeste com 307 e o Centro Oeste com 142 (CAPES, 2018d).

Esses dados denotam um expressivo crescimento, e com marcante concentração de matrículas no Norte e Nordeste do Brasil, pelo fato de ainda existir demanda muito grande por FIP para leigos sem formação em licenciatura. Contudo para compreender as particularidades do PARFOR faz-se necessário analisá-lo correlacionado a outras ações materializadas pelos entes federados e pelo MEC, constituintes da política nacional de FIP no Brasil.

4.1. A CAPES e as novas atribuições na formação de professores do magistério da educação básica

As primeiras pretensões de criação de uma instância nacional responsável pela qualificação de recursos humanos, para o ensino superior no Brasil, remontam de meados do século XX. A CAPES foi implantada em 11 de julho de 1951, pelo Decreto nº 29.741 (BRASIL, 1951), como resultado da Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. De acordo com registros da própria CAPES, a instituição foi gestada com o objetivo de assegurar a formação de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados, que visam ao desenvolvimento do país. Portanto origina-se atrelada à ideia de desenvolvimentismo, de cunho economicista, conforme anunciado e debatido na terceira seção da tese.

A CAPES torna-se fundação pela Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992, na gestão do Presidente da República do Brasil, Fernando Collor de Melo e do Ministro da Educação José Goldemberg, inicialmente com a finalidade exclusiva de subsidiar o MEC na formulação de

políticas para pós-graduação, coordenar e avaliar os cursos desse nível e estimular, mediante bolsas de estudo, auxílios e outros mecanismos, a formação de recursos humanos altamente qualificados para a docência de grau superior, a pesquisa e o atendimento da demanda dos setores públicos e privados em conformidade com o art. 2º da anunciada Lei (BRASIL, 1992).

No artigo 6º, da citada Lei, a estrutura organizacional da fundação CAPES era constituída pelo Conselho Superior (CS); Diretoria, composta pelo Presidente e pelos Diretores, e o Conselho Técnico-Científico (CTC). Todavia, as pretensões de modificações nas competências e na estrutura organizacional da fundação CAPES acontecem uma década depois, no governo Lula, ao ser consubstanciado o PL nº 7.569-D, de 30 de novembro de 2006, de iniciativa do MEC (BRASIL, 2006d). As razões do Ministro da Educação Fernando Haddad, pelas pretensas modificações, fundamentam-se, entre outras coisas, em ampliar as competências da CAPES à formação de profissionais de magistério da EB; garantir a articulação da União com estados, municípios e DF por meio da qualificação dos programas de FP e profissionais de magistério; valorização da escola, do magistério e o investimento no trabalho docente como mecanismos para melhorar a qualidade da EB e a criação de condições para sua universalização.

Não obstante, o objetivo da proposta foi institucionalizar programas de FIC para qualificar os profissionais da EB por meio de desenvolvimento de políticas educacionais inovadoras, em efetiva integração com a educação superior, a fim de efetivar a estratégia da CAPES em atuar na sistematização e consolidação dos programas governamentais nesse nível, para criar condições para potencializá-los no território brasileiro.

A proposta de reestruturação da CAPES também impulsionou a criação de novos cargos e previu a alteração dos artigos 1º e 2º da Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, de forma a modificar as competências da Coordenação e aprimorar os critérios de concessão de bolsas para professores envolvidos em programas de formação a distância, posteriormente ampliado aos programas de formação presencial (BRASIL, 2006a).

Com a aprovação da Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007, a fundação CAPES é reconfigurada e novas responsabilidades lhes são atribuídas, precipuamente, ao coordenar e regular todo o processo de FIC no território brasileiro por meio de programas formativos, não apenas em nível de pós-graduação, mas contemplando a graduação com partilha de responsabilidades entre os entes federativos (BRASIL, 2007d). Dessa forma, a CAPES passa a desempenhar a função de agência reguladora da FP em todos os níveis e modalidades de ensino do território brasileiro.

Na mencionada reconfiguração, o CS e a Diretoria são mantidos na estrutura dos órgãos de direção da fundação, porém, o CTC é substituído pelo Conselho Técnico-Científico da Educação Superior e pelo Conselho Técnico-Científico da EB conforme apregoado nos incisos III e IV, do artigo 6º, da mencionada Lei nº 11.502/2007 (BRASIL, 2007d). Além da DED, foi agregada à sua estrutura organizacional a Diretoria da Educação Presencial (DEP). Imerso nessa reconfiguração, nova estrutura organizacional é construída na medida em que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de FIC de professores para a EB.

Anteriormente, a legislação brasileira, Lei nº 11. 273/2006, exigia aos requerentes de concessão de bolsas de estudo e pesquisa estarem em efetivo exercício no magistério da rede pública de ensino (BRASIL, 2006a), posteriormente foi acrescida pelos incisos I e II da Lei 11.502/2007, a condição de que seriam concedidas bolsas a quem desempenhassem as funções de formadores, preparadores e supervisores em cursos FIP em serviço da EB, ainda não titulados, tanto em nível médio quanto em nível superior, e à FCP da EB (BRASIL, 2007d); e inciso III da Lei nº 11.947/2009, ao requerer para tal a participação de professores em projetos de pesquisa e de desenvolvimento de metodologias educacionais na área FIC de professores para a EB e para o sistema UAB (BRASIL, 2009d).

É acrescida a finalidade, no âmbito da EB, de induzir e fomentar, em regime de colaboração com os estados, os municípios, o DF e exclusivamente mediante convênios com IES públicas ou privadas, a FIC de profissionais de magistério, respeitada a liberdade acadêmica das instituições conveniadas, preferencialmente na modalidade presencial mediatizado pelo uso da EaD na FIP e, especialmente, com recursos da EaD na FCP. Com efeito, ao não fixar a obrigatoriedade da modalidade presencial, os diversos modelos e concepções de formação passam coexistir à medida que as demandas crescem e a oferta diversificada de formação tende a ganhar terreno, principalmente, os de cunho privatista, de interesse mercadológico e regulador.

Nas ponderações de Freitas (2007), a institucionalização da nova CAPES é resultado da reconfiguração do Estado, precedente das mudanças do capitalismo, refletido na necessidade de regulação no campo da educação e da FP. À época, a autora conjecturava algumas hipóteses sobre as bases para o desenvolvimento da regulação da CAPES na FP no Brasil, dentre as quais, sublinho o recorte de algumas delas: 1) flexibilização da formação, através da institucionalização dos programas emergenciais para FP; 2) retomada da proposição dos ISEs, e das concepções que nortearam sua criação – pela criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs) e a ampliação dos polos da UAB, com a

retirada da formação da ambiência universitária; e 3) a reconfiguração da FIP em serviço, a distância. Sou levado a concordar com a autora, quando suspeitava da institucionalização de programas emergenciais para FIP como a manutenção e ampliação do PIBID e da UAB, acrescida pelo PRP, lançadas após 11 anos, no governo Temer, em 2018.

Ressalto que o PARFOR, no governo Temer, teve um decréscimo na oferta de vagas e quase é extinto (CAPES, 2018d). No PA foram destinadas apenas 33 vagas, destas, apenas 6 foram para turmas do Curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA, mas o Plano foi mantido depois de pressão dos educadores e entidades por meio do movimento nomeado Resiste PARFOR, e manteve-se como plano emergencial de FIP em exercício. Quanto a UAB, atrevo-me admitir que a EaD está em processo de transformar-se em política de Estado para a FIP, de forma massiva, conforme já anunciava Freitas (2007, p. 1218), “retirando-a dos centros de educação, faculdades e da ambiência universitária, deslocando-a para os espaços do trabalho – para a EB e a escola, nos polos presenciais nos municípios”.

Na nova engenharia da CAPES para a FIP, coube a divisão de responsabilidades, acordos e contrapartidas entre governos e instituições. De um lado os estados e municípios disponibilizam polos de apoio presencial para a realização das formações, as universidades públicas ofertam cursos de licenciatura e de especialização, principalmente em localidades onde não existam oferta de cursos presenciais. Nesse contexto, envolvendo os entes federados e as instituições formativas, os FORPROFs assumem lugar de destaque na construção dos Planos de FP de suas federações.

4.2. Os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente e os Planos Estratégicos de Formação de Profissionais da Educação

Na teia das relações envoltas ao PARFOR, cabem às SEEs e DF instituírem os FORPROFs, constituídos de representações da área da educação, responsáveis pela elaboração de Plano Estratégico de Formação de Profissionais da Educação, os quais estão assegurados no art. 5º, do Decreto nº 6.755/09, e devem contemplar diagnóstico e identificação das necessidades de formação de profissionais do magistério e da capacidade de atendimento das instituições públicas de educação superior envolvidas; definição de ações a serem desenvolvidas para o atendimento das necessidades de FIC, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, com atribuições e responsabilidades de cada partícipe, assumida a especificação dos compromissos, inclusive financeiros (BRASIL, 2009a).

O Decreto, no artigo 4º, assegura que os objetivos da PNFPMEB devem ser alcançados por intermédio da criação de FORPROFs, por regime de colaboração entre os

entes federativos do Brasil e por ações programadas do MEC. Para tanto, planos estratégicos são formulados e instituídos em cada estado e DF. São integrantes dos FORPROFs com assento garantido: o Secretário de Educação do estado ou do DF que preside, e mais um membro indicado pelo Governo do estado ou do DF; um representante do MEC; dois representantes dos Secretários Municipais de Educação, indicados pela respectiva seção regional da UNDIME; o dirigente máximo de cada IPES com sede no estado ou no DF, ou seu representante; um representante dos profissionais do magistério indicado pela seccional da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE); um representante do Conselho Estadual de Educação (CEE); um representante da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME) e, quando houver, um representante do Fórum das Licenciaturas das Instituições de Educação Superior Públicas. Vale informar que na composição dos FORPROFs, os professores da EB não têm assento e voz, configurando-se a falta de representatividade dessa categoria no Fórum, o que precisa ser reparado.

De acordo com as prerrogativas da Portaria nº 883, de 16 de setembro de 2009, são atribuições dos FORPROFs, entre outras, articular as ações voltadas ao desenvolvimento de programas e ações de FIC planejadas pelos membros; coordenar a elaboração e avaliar as prioridades e metas dos programas de FIC aos profissionais do magistério e demais questões pertinentes; bem como propor mecanismos de apoio complementares ao bom andamento dos programas de formação, principalmente no referente à aplicação de recursos financeiros do tesouro dos estados e municípios (BRASIL, 2009e).

Os FORPROFs e o Comitê Gestor da Política Nacional de FIC de Profissionais da EB, criado pela Portaria nº 1.087, de 10 de agosto de 2011 (BRASIL, 2011), são iniciativas fundamentais para o enfrentamento das políticas de formação e avaliação docente, as quais são contingenciadas na meritocracia e tutoria, em que as premiações dos professores são condicionadas ao desempenho dos alunos nos testes e pacotes estandardizados, como as recomendadas pela OCDE, conforme debati na seção 3 desta tese.

A esse Comitê, de natureza deliberativa, é atribuída a responsabilidade por formular, coordenar e avaliar as ações e programas do MEC, da CAPES e do FNDE, no âmbito da PNFPMEB com assento representativo das diversas secretarias e órgãos do MEC⁴⁹, bem como as atribuições transversalizantes às demandas dos cursos ofertados (organização,

⁴⁹ Os órgãos são: Secretaria de Educação Básica (SEB); Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI); Secretaria de Educação Superior (SESU); Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC); Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE); CAPES e FNDE.

planejamento, financiamento, monitoramento e avaliação), aos planos estratégicos elaborados pelos FORPROFs, entre outras. (BRASIL, 2011).

Para Masson (2012), a constituição dos FORPROFs foi uma condição imputada pela PNFPMEB. Ela recorda o ensejo do governo federal, no ano de 2008, em criar um Sistema Nacional Público de Formação dos Profissionais do Magistério (SNPFPM), sob responsabilidade da CAPES, para aglutinar as várias ações desempenhadas pelo MEC. Embora a ideia fosse plausível ao governo, algumas críticas foram feitas por vários profissionais da educação, universidades e entidades representativas, entre elas, estão as de dimensão e abrangência, inclusão ou não das instituições formadoras comunitárias e privadas dos profissionais do magistério no Sistema; a qualidade dos cursos ofertados, até a manutenção da noção de competências na FP. Por iniciativa do CTC-EB da CAPES optou-se por substituir o SNPFPM pela Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da EB, para contemplar apenas as instituições públicas responsáveis pela formação dos profissionais do magistério.

Compreendo que a representatividade de diversos segmentos da sociedade nos Fóruns como as SEEs, MEC, CEE, sindicatos, UNDIME e universidades, significa a garantia de debates que melhor qualificam as ações empreendidas no âmbito do PARFOR de forma democrática e participativa.

No estado do PA, o FORPROF foi instalado no dia 14 de novembro de 2009, como instância estadual colegiada, com caráter propositivo, consultivo e deliberativo em consonância com as já mencionadas prerrogativas da Portaria nº 883, de 16 de setembro de 2009 (BRASIL, 2009e), cabendo-lhe empreender ações para que o Plano se realizasse em todo o estado do PA, sob a coordenação da IES que oferta os cursos.

De acordo a Portaria nº 82, de 17 de abril de 2017, que aprova o regulamento do PARFOR, o qual funciona com a implantação de turmas especiais por meio da oferta de cursos de licenciatura aos professores em função docente na rede pública da EB, sem formação superior e com formação fora da etapa ou disciplina exercida em sala de aula. Também são ofertados cursos de segunda licenciatura aos professores já detentores de grau em licenciatura, com função docente na rede de ensino, com interesse em graduarem-se em outra licenciatura para qual não possuem formação e, por fim, cursos de formação pedagógica aos professores com cursos superiores, mas não em licenciatura, e que estejam em exercício na função docente na rede pública da EB (BRASIL, 2017b).

No decorrer do processo de constituição das turmas, os estados e municípios, por intermédio de representação legal, são responsáveis pela validação das pré-inscrições e o

credenciamento dos professores em exercício a comporem as turmas na plataforma Freire, após a realização de processo seletivo; acompanhar as atividades, o desempenho acadêmico, taxa de evasão, e em conjunto com as IES definir estratégias no sentido de reduzir as desistências na esfera de cada rede de ensino. É plausível lembrar que as SEEs ao aprovarem a participação do professor no curso de formação, garante a liberação para frequentá-lo nos dias e horários fixados no PPC, sem prejuízo de suas atividades profissionais e remuneração (BRASIL, 2017b).

Desde o início da implementação do PARFOR, o FNDE e a CAPES preveem a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de FIC de professores para a EB, nomeadamente: participantes (professores em formação), tutores, formadores e participantes de projetos de pesquisa e de desenvolvimento de metodologias de ensino, nas dimensões da FP da EB, coordenadores gerais, adjunto e de curso. (BRASIL, 2006a; BRASIL, 2010a; BRASIL, 2017c; CAPES, 2017). Para tanto, os entes federados aderem ao referido Plano mediante celebração de instrumento técnico, em que constem os correspondentes direitos e obrigações. Contudo o apoio financeiro em muitos locais em que os cursos do PARFOR tem funcionado, não passaram de letra morta na legislação vigente. Como exemplo, constato que os direitos, como o apoio financeiro, não foram assegurados aos participantes do Curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA, conforme mencionado na seção anterior.

Em estudos realizados por Darcoletto e Masson (2012); Cunha, Silva e Brito (2017), sobre a atuação dos FORPROFs na FIP, são reveladas as repercussões dessa instância no tocante às deliberações nos estados do PR e PA. Para os primeiros autores, a criação dos FORPROFs no Brasil foi um passo importante na realização de ações na FIP da EB. Por certo, além de ser um espaço de discussão coletiva entre os diferentes sujeitos da ação formativa, foi um avanço para muitos estados e municípios da federação, que antes do PARFOR tentavam resolver as carências da formação apresentando como solução a oferta de cursos por IES, submetendo-os a contratos com empresas privadas, cuja responsabilidade incidia, não pelas políticas do Estado, mas muito pela iniciativa do próprio professor em busca da sua formação.

As autoras afirmam, ainda que pese os avanços com a criação dos Fóruns, existem muitas questões suscetíveis de revisão a avançar em busca de maior articulação e construção do sistema integrado de FP no Brasil. Entre os avanços está a construção de espaço de debates, deliberações e tomada de decisões na FP nas unidades federativas do Brasil, inclusive no PA.

O anúncio da PNFPMEB, em 2008, pelo governo brasileiro, além de causar uma série de questionamentos quanto a organização, impulsionou os entes federados a organizarem o processo de FIP em exercício de forma colaborativa e ao mesmo tempo autônoma. Alguns questionamentos foram apontados por Darcoletto e Masson (2012). O primeiro foi quanto aos mecanismos de acompanhamento para avaliar os padrões de qualidade dos cursos ofertados pelo PARFOR, pois foi delegada apenas a incumbência de execução, avaliação e revisão do plano estratégico em um papel ínfimo de fiscalização. Tampouco a obrigatoriedade da formação acontecer na modalidade presencial foi acatada, ao passo que a aceitabilidade de realizar-se na modalidade a distância foi garantida.

Outro ponto suscetível de indagações, destacado pelas autoras, foi a composição do Fórum, desagradando a comunidade docente, ficando a prerrogativa da presidência sobre o comando da SEE, de forma a confirmar a gerência do governo. No caso do estado do PR, a tomada de decisão sobre os desígnios da FP no âmbito do Fórum assenta-se na concepção de gestão conservadora, centralizada nas instâncias e interesses do governo. Destarte, o que prevalece é uma representatividade dos segmentos com pouca participação, e obstaculizadora da emancipação política e humana (DARCOLETO; MASSON, 2012).

Cunha, Silva e Brito (2017) compactuam com Darcoletto e Masson (2012), em suas análises sobre a institucionalização do FORPROFs no Brasil e os reflexos da atuação no estado do PA. Na avaliação dos autores, o Fórum do PA tem se destacado de maneira efetiva na consolidação do PARFOR, ao possibilitar a formação em nível superior de milhares de professores atuantes nas diversas escolas das esferas municipais e estadual, assim como por apresentar particularidades de destaque no cenário nacional. Para os autores, fundamentados em estudo de Bastos (2013), a aprovação da Portaria nº 883/2009, que estabelece as diretrizes nacionais para o funcionamento dos FORPROFs, é uma prerrogativa legal por eles desenvolvida e, ao mesmo tempo, é uma estratégia do governo federal para garantir a operacionalização da FIP, bem como um mecanismo para que o Plano local não distancie-se das concepções anunciadas pela CAPES.

O FORPROF do PA, de acordo com Cunha, Silva e Brito (2017), é responsável por cumprir a organização da FIC dos profissionais do magistério das redes públicas de ensino de EB. Na ocasião da instalação do Fórum no PA, foi realizada a aula inaugural, ministrada pela prof^a Dra. Helena Freitas, intitulada *Plano Nacional de Formação: compromissos com a profissionalização e valorização dos quadros do magistério*, a qual demarcou o início das atividades dos cursos do PARFOR, tendo em vista o detalhamento que apresento na subseção

4.3.1, como desdobramento da política de FIP, em nível superior, no estado do PA e no Curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA, cuja trajetória histórica decorre a partir da década de 1990.

4.3. As políticas de Formação de Professores no estado do Pará

No território brasileiro e paraense, a política de FP é marcada pelas particularidades das instituições envolvidas e dos sujeitos interlocutores no processo formativo, ao implementarem formas de oferta e funcionamento com respeito às histórias e trajetórias próprias por elas construídas. No estado do Pará, em particular, alguns estudos têm contribuído ao debate da FIP para os anos iniciais do EF, como os de Nunes (1995), Camargo (2004) e Albuquerque (2007), entre outros.

Camargo (2004), ao realizar estudo sobre as políticas públicas de FP para as séries iniciais do EF no estado paraense, no limiar da década de 1990 e início da primeira década do ano 2000, toma como ponto central as reformulações curriculares nos cursos de FP das IES do PA, nomeadamente a UFPA, UEPA e Universidade da Amazônia (UNAMA). Nesse estudo, a autora destaca que as reformulações curriculares nestas IES foram construídas ao serem travadas disputas de projetos em meio às tensões, divergências e convergências em torno de novas propostas curriculares para a FIP.

De um lado, observa a autora, uma tendência nutrida nos discursos, documentos e orientações oficiais analisados e incorporados pelos sujeitos das IES, de modo a interferir nos espaços onde desencadeavam-se tais reformulações, as quais foram determinantes na incorporação dos princípios orientados ao novo currículo que formaria os futuros professores em nível superior às séries iniciais do EF no PA. Por outro lado, as influências dos movimentos sociais tiveram papel de destaque no processo de reformulação, ao disseminar outras ideias para a construção de um currículo em uma perspectiva crítica, com forte influência da ANFOPE (2011), que historicamente defende um currículo de BNC, do trabalho pedagógico e docente, permeados aos princípios comuns em nível de Brasil, mas também com respeito às particularidades das territorialidades estaduais e locais.

No contexto da UEPA, as pesquisas de Nunes (1995) e Albuquerque (2007) demonstram preocupações em desvelar questões imanentes à FIP no estado do PA, tendo como foco o Instituto Superior de Educação do Pará (ISEP), como *locus* exclusivo da FP da EI e anos iniciais do EF, criado na última década do século XX. Em decorrência de decisão política e mudança na gestão do poder executivo do estado do Pará, à época, o Instituto foi extinto em 1993.

Em pesquisa realizada na primeira metade da década de 1990, Nunes (1995) propôs analisar o PP daquele Instituto, que absorvia o Curso de Formação de Professores para Pré-Escolar e 1ª a 4ª série do EF, ao revelar, por meio das narrativas dos professores e alunos, as concepções teórico-metodológicas asseguradas na letra do referido projeto, que sofriam tensões quando confrontadas com as condições objetivas, materiais e humanas no âmbito do próprio ISEP, bem como nos desafios enfrentados para efetivá-las na ambiência de sala de aula do sistema educacional. É válido ressaltar, que o ISEP ofertava FIC aos professores da rede pública de ensino do PA e aos que desejavam ingressar na carreira docente.

O conjunto das condições e os desafios postos foram constatados pela autora, quando afirmou ser diferenciada e inovadora a formação desenvolvida pelo ISEP nos aspectos da organização curricular, metodológica e do trabalho docente, dentre outras dimensões apreendidas à luz da indissociabilidade entre teoria-prática, ensino-pesquisa, formação do professor pesquisador, produção e socialização do conhecimento via processos investigativos, ancorados por princípios científico e educativo.

Todavia, a falta de unidade no entendimento da proposta pedagógica subjacente ao projeto de formação; as práticas pedagógicas diferenciadas e até mesmo contraditórias dos professores formadores; as ausências de práticas docentes coletivas aliadas às concepções teórico-político e ideológicas divergentes, constituíram-se em alguns impedimentos à efetivação do projeto de formação, tal como fora pensado pelo seu idealizador Pedro Demo, uma vez que tais aspectos foram pouco trabalhados com o corpo docente e gestão do Curso de FIP para as séries iniciais da EB, mantido pelo ISEP, posteriormente, em 1993, pela FEP, depois UEPA.

Albuquerque (2007), ao investigar o Programa de Interiorização da UEPA e a relação com as políticas oficiais de FIP brasileira e paraense, do final da década de 1990, evoca forte lembrança do movimento de interiorização do Curso de Formação de Professores para Pré-Escolar e 1ª a 4ª série do EF, mediante contratos com as prefeituras dos municípios paraenses. Em algumas ocasiões, o referido Curso era desenvolvido de forma aligeirada, em condições físicas e estruturais precárias de oferta, muitas vezes resumido às atividades de ensino descoladas de uma política formativa consistente, como destaca a autora.

Evoco a situação ora mencionada, pois a influência do PDET (BRASIL, 1993) nacional no estado PA, ao destacar a necessidade da expansão da FIP no interior do estado, o poder executivo paraense deixou de assumir a responsabilidade para com o investimento público nesse campo da educação (PARÁ, 1994b). Essa atitude cedeu espaço para a entrada da iniciativa privada na oferta de cursos de FIP no interior do estado, alguns, sobretudo, na

modalidade de EaD administradas por instituições privadas, muitas delas motivadas por interesse mercadológico. Afinal, essa expansão transformou-se em um negócio promissor, devido ao número de professores a serem formados no ensino superior no Pará.

Registro que apesar do modelo de FIP ser mantido pela UEPA por meio do Curso de Formação de Professores para Pré-escolar e 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental, ele foi extinto na capital/Belém em 2007, mas foi mantido durante a primeira década de 2000, somente para atender as demandas das prefeituras, ofertados aos professores em exercício com os recursos financeiros do FUNDEF e, em alguns casos, do FUNDEB, intensificando o Projeto de Interiorização do ensino superior nessa IES.

Ainda nesse período de tempo, outras propostas pontuais de FIP emergiram por iniciativa do governo do estado do PA como o “Programa de Capacitação e Habilitação de Professores Leigos”, coordenado pela Diretoria de Recursos Humanos (DRH) e Centro de Treinamento de Recursos Humanos “Prof. Arthur Porto” (CTRH), da SEDUC/PA, consistindo na capacitação de cerca de 5.099 professores leigos, com o EF incompleto e completo, perpassando pelos que possuíam ensino médio sem magistério, até aqueles com o ensino médio e superior sem licenciatura. Os referidos cursos foram ofertados entre os anos de 1998 a 2006, pelas instituições empregadoras e formativas, as quais ficaram na responsabilidade do DRH e CTRH/SEDUC, UFPA, UEPA e UNAMA (CARVALHO, 2013).

É percebido que a concepção de FP, defendida pelo governo do estado do PA, coadunava-se com o modelo clássico, criticados por Candau (1996), Monteiro (2002), Veiga (2012), ao resumir o processo formativo em ações pontuais de atualizações, capacitações, aperfeiçoamentos, treinamentos e reciclagens; organizadas nas estruturas superiores de poder e disseminadas por meio de pacotes prontos e acabados, executados nas redes de escolas das SEEs e SEMEDs, muito alinhavado com as concepções e modelos formativos propagados pelos OI, com vista a dar vazão ao receituário neoliberal e capitalista, como analisei nas subseções 3.1, 3.2 e 3.3 desta tese.

Expectativas de anúncio de nova política para a FIP no estado do PA, com a aprovação da Lei nº 8.186/2015 (PARÁ, 2015), que aprova o PEE, não logrou êxito, pois ficou resumida apenas ao inciso IX, do artigo 2º, ao admitir serem as diretrizes assumidas neste Plano viabilizadas pela valorização dos profissionais da educação. No entanto, as metas e estratégias do Plano compactuaram com a visão de formação defendidas pelo BM e OCDE ao priorizarem insumos e prédios escolares, posto que estabeleceram “como prioridade o acesso e permanência, com espaços adequados, formação para os professores, material didático, participação dos pais na escola, entre outros” (PARÁ, 2014, p. 39).

No PEE/PA, o PARFOR é mencionado na meta 15, estratégia 15.17, ao propor a articulação com a IES e por meio da FIP de 421 profissionais da educação da REE e de 14.256 profissionais da educação das Redes Municipais de Ensino do estado do PA, em simetria com os dados do CEFOR, ao serem preenchidas 15.269 vagas no Curso de Pedagogia, no período de 2009 a 2018, ofertadas pela UEPA, UFPA, IFPA, Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA) e UFOPA, em 69 municípios paraenses (PARÁ, 2019a).

Nesse cenário, constato que a proposta de FIP mais expressiva no estado do PA foi o PARFOR, regulamentado para professores em exercício da docência, por meio de adesão em nível federal no ano de 2009, desenvolvida em um terreno de contradições, tensões, conflitos e divergências de várias estirpes. Apesar da política de FIP do PARFOR, situo as pesquisas monográficas de Bastos (2013), Santos (2015), Oliveira (2016), Freires (2017), todas desenvolvidas no âmbito do PPGED da UEPA e da UFPA, constituindo-se em um campo profícuo de pesquisa científica e acadêmica.

Freires (2017), ao vislumbrar os reflexos da formação docente pelo PARFOR na prática pedagógica de DEs em exercício nas redes de ensino públicas do estado do PA, preocupa-se em investigá-los no cerne da conjuntura social, política e econômica marcantes nas atuais políticas de FP do Brasil. A citada autora revela ser a formação em Pedagogia, vivida pelos estudantes do PARFOR, a oportunidade do repensar das práticas pedagógicas e as mudanças de postura frente aos desafios de sala de aula. Ainda que destaque algumas mazelas permanentes no percurso de FP, consoantes aos módulos realizados no período de recesso escolar com intensificação de atividades/disciplinas, acarretando o aligeiramento na formação; falta de articulação entre teoria e prática, ao deixar de considerar as teorias estudadas às realidades de sala de aula, que certamente possibilitariam a problematização e a resignificação do trabalho docente.

Nesse estudo, ressalta Freires (2017) que a política de FP no Brasil está a serviço do capital em íntima relação com o reordenamento produtivo na lógica neoliberal, ao ser impulsionada pelos OI que assumem o papel de orientadores e conselheiros no processo de reformas empreendidas no Estado e, conseqüentemente, na educação para adaptar-se ao mundo globalizado e às demandas do sistema produtivo. O resultado da lógica exposta é a flexibilização, intensificação, controle e regulação do trabalho docente, baseada em uma formação técnico-pragmática e desprovida de uma base sólida e consistente.

Por tudo, a intenção da construção de um Plano de Formação Docente no estado do PA, em caráter cooperativo e colaborativo entre os sistemas de ensino e IPES, remonta da metade da primeira década de 2000, em decorrência dos índices de processo escolar

detectados na EB, resultado das frágeis políticas governamentais de FIP em nível local e nacional, alardeadas desde a década passada com um quadro desalentador de professores leigos (PARÁ, 1994a).

As tentativas em construir uma política de FIP no estado do PA, em sintonia com a política nacional, mesmo que por vezes equivocada, são levadas adiante, por exemplo, com o protocolo SEDUC/IES, assinado em dezembro de 2006, em colaboração com a UEPA, UFPA e Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) do PA, hoje Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFPA) - PA. A assinatura do protocolo compôs o projeto de governo do PA, de Simão Jatene (PSDB), que tinha como objetivo propor ações que visassem promover o desenvolvimento da qualidade da EB das redes públicas de ensino do estado.

Como consequência do Protocolo-IES, foi realizado o 1º encontro, em 28 de junho de 2007, já no governo Ana Júlia Carepa (PT), com a intenção de ouvir os representantes das IES e, a partir de suas proposições, construir ações integradas de formação para o estado do PA. No dia 13 de junho de 2008, em atendimento à solicitação da SEE, o protocolo reuniu os representantes da IES e deliberou encaminhamentos para a elaboração do Plano de Formação Docente, para enfrentamento dos baixos índices educacionais e da FIP apontados pelo IDEB/MEC, à época.

A Tabela 12 ilustra o estudo exploratório sobre o professor brasileiro, tomando-se por base os resultados do Censo Escolar da EB de 2007, e publicados em 2009. Esses resultados revelavam existirem no Brasil, atuando na EB, 1.882.961 professores. Destes, 1.160.881 (61,7%) possuíam nível superior com licenciatura, formação exigida para atuar na EB segundo legislação educacional vigente, sendo os cursos de Pedagogia, Letras/Literatura/Língua Portuguesa, Matemática e História os mais recorrentes na FIP dos referidos professores, com percentuais de 29,2%; 11,9%; 7,4% e 6,4%, respectivamente. Ressalto que em muitas localidades do PA ainda é reconhecida a admissão de professores formados pelo curso de magistério/nível médio/modalidade Normal, em razão das vicissitudes e disparidades sociais existentes na diversidade do território brasileiro, principalmente no Norte e Nordeste, o que traduz o percentual de 25,2% de professores com essa formação (MEC, 2009), conforme debatido na subseção 3.4.1.

Outro dado a considerar na Tabela 12, é o total de professores leigos em exercício laboral nos anos iniciais de escolarização, excluindo-se os com formação pelo curso de magistério/nível médio/modalidade Normal e licenciatura, que ao serem somados apresentam-se em 135.734 (43,60%), da seguinte forma: creches com 17.046 (17,80%); Pré-escolas eram 31.552 (13,10%); anos iniciais do EF registravam 87.136 (12,70%), apontando a necessidade

de formação para esse público, e a necessidade de extirpar a categoria de professores leigos da conjuntura educacional do Brasil e do PA. Em detalhe, apresento na Tabela 12 o conjunto dos dados analisados.

TABELA 12 - Escolaridade e formação dos professores da Educação Básica, segundo a etapa de ensino (2007)

Etapas de ensino	Total	Formação de Professores da educação básica									
		Nível Fundamental		Nível Médio				Nível superior			
				Médio		Normal ou magistério		Com licenciatura		Sem licenciatura	
		Número	%	Número	%	Número	%	Número	%	Número	%
Educação Básica	1.882.961	15.982	0,8	103.341	5,5	479.950	25,2	1.160.881	61,7	127.877	6,8
Creche	95.643	2.896	3,0	9.465	9,9	43.027	45,0	35.570	37,2	4.685	4,9
Pré-escola	240.543	3.239	1,3	14.837	6,2	99.435	42,3	109.556	45,5	13.476	5,6
Ensino fundamental anos iniciais	685.025	5.515	0,8	38.623	5,6	221.468	32,3	376.421	54,9	42.998	6,3
Ensino fundamental anos finais	736.502	3.872	0,5	32.767	4,4	120.592	16,4	540.496	73,4	38.775	5,3
Ensino médio	414.555	441	0,1	12.196	2,9	14.785	3,6	360.577	87,0	26.556	6,4

Fonte: MEC/INEP/DEED (2007).

Ao detalhar os dados apresentados pelo Censo Escolar (2007) de professores em exercício laboral nos anos iniciais de escolarização no Brasil, os mesmos chamam atenção ao revelarem que do total de 95.647 (5,08%) professores de Creches, 78.597 (82,20%) possuíam formação exigida para exercer o magistério, dos quais 43.027 (45%) apresentavam o ensino em nível médio no magistério/modalidade Normal e 35.570 (37,20%) possuíam formação superior em licenciatura. Na Pré-escola eram 240.543 professores (12,77%), correspondente a 87,80% com formação exigida pela legislação educacional vigente, sendo 109.556 (45,5%) no curso Normal ou Magistério e 99.435 (42,30 %) em licenciatura.

Já nos anos iniciais do EF, foram registrados 685.025 (36,38%) professores, distribuídos em um total de 597.889 (87,20%) com a formação mínima exigida por lei para lecionar nesses anos, ou seja, 221.468 (32,30%) com formação pelo curso de magistério/nível médio/modalidade Normal e 376.421 (54,90%) em licenciatura.

Na conjuntura apresentada, ressalto que o Curso de Pedagogia tem sido a opção de formação mais adequada para o exercício do magistério nas Creches, Pré-escolas, anos iniciais do EF e, nesse mesmo Censo, foi registrado que a metade (50,1%) dos professores, atuantes nos anos iniciais de escolarização, eram licenciados no Curso de Pedagogia.

A Tabela 13 mostra o panorama dos dados gerais de professores dos anos iniciais de escolarização no Brasil, de acordo com localização territorial e sexo.

TABELA 13 - Número de Professores do Ensino Regular no Brasil e por Região Geográfica, segundo os anos iniciais de escolarização e Sexo – 2007

Etapas de ensino	Sexo	Professores no Brasil e por Região Geográfica					
		Brasil (%)	Norte (%)	Nordeste (%)	Sudeste (%)	Sul (%)	Centro-Oeste (%)
Creche	Total	95.643 (100%)	3.571 (3,73%)	20.315 (21,24%)	44.523 (46,55%)	21.503 (22,48%)	5.731 (5,99%)
	Feminino	93.675 (97,94 %)	3.482 (3,64%)	19.923 (20,83%)	43.516 (45,50%)	21.168 (22,13%)	5.586 (5,84%)
	Masculino	1.968 (2,06%)	89 (0,09%)	392 (0,41%)	1.007 (1,05%)	335 (0,36%)	145 (0,15%)
Pré-escola	Total	240.543 (100%)	19.420 (8,07%)	76.845 (31,95%)	97.918 (40,71%)	32.061 (13,33%)	14.299 (5,94%)
	Feminino	231.096 (96,07%)	17.995 (7,48%)	73.865 (30,71%)	95.088 (39,53%)	30.603 (12,72%)	13.545 (5,63%)
	Masculino	9.447 (3,93%)	1.425 (0,59%)	2.980 (1,24%)	2.830 (1,18%)	1.458 (0,61%)	754 (0,31%)
Ensino Fundamental - Anos iniciais	Total	685.025 (100%)	60.032 (8,76%)	204.229 (29,81%)	266.907 (38,96%)	102.100 (14,91%)	51.757 (7,56%)
	Feminino	624.850 (91,22%)	49.195 (7,18%)	184.774 (26,97%)	249.018 (36,35%)	95.287 (13,92%)	46.576 (6,80%)
	Masculino	60.175 (8,78%)	10.837 (1,58%)	19.455 (2,84%)	17.889 (2,61%)	6.813 (0,99%)	5.181 (0,76%)

Fonte: Adaptado pelo autor com base em MEC/INEP/DEED (2007).

Ao ser analisado o número de professores por territorialidade e em escala descendente, os dados do Censo Escolar de 2007 apontam, que do total 95.643 professores atuando em Creches no Brasil, 44.523 (46,55%) localizavam-se no Sudeste; 21.503 (22,48%) no Sul; 20.315 (21,24%) no Nordeste; 5.731 (5,99%) no Centro-Oeste e 3.571 (3,73%) no Norte. Na Pré-escola foram computados no Sudeste, 97.918 (40,71%); Nordeste, 76.845 (31,95%); Sul, 32.061 (13,33%); Norte, 19.420 (8,07%) e Centro-Oeste, 14.299 (5,94%). Nos anos iniciais do EF, 266.907 (38,96%) estavam situados no Sudeste; Nordeste com 204.229 (29,81%); Sul perfazendo 102.100 (14,90%); 60.032 (8,76%) encontravam-se no território nortista e apenas 51.757 (7,56%) no Centro-Oeste.

Se analisar os mesmos dados tomando como referencial o sexo, é possível identificar que no Brasil eram 93.675 (97,94%) professoras e 1.968 (2,06%) professores atuando em Creches, que distribuídos por territorialidade ficaram, respectivamente, assim: Sudeste, 43.516 (45,50%) e 1.007 (1,05%); Sul, 21.168 (22,13%) e 335 (0,36%); Nordeste 19.923 (20,83%) e 392 (0,41%); Centro-Oeste, 5.586 (5,84%) e 145 (0,15%); o Norte com 3.482 (3,64%) e 89 (0,09%). No Brasil eram 231.096 (96,07%) professoras e 9.447 (3,93%) professores atuando na Pré-escola; sendo 95.088 (39,53%) e 2.830 (1,18%) no Sudeste; 73.865 (30,71%) e 2.980 (1,24%) no Nordeste; 30.603 (12,72%) e 1.458 (0,61%) no Sul; 17.995 (7,48%) e 1.425 (0,59%) no Norte; 13.545 (5,63%) e 754 (0,31%) no Centro-Oeste.

Nos anos iniciais do EF, no Brasil, os dados do referido Censo revelaram a existência de 624.850 (91,22%) professoras e 60.175 (8,78%) professores; no território sudestino, 249.018 (36,35%) e 17.889 (2,61%); no nordestino, 184.774 (26,97%) e 19.455 (2,84%); no

sulista, 95.287 (13,92%) e 6.813 (0,99%); nortista, eram 49.195 (7,18%) e 10.837 (1,58%); no centro-oestino, 46.576 (6,80%) e 5.181 (0,76%). Diante do exposto, é notório os dados do Norte estarem abaixo, se comparar com as informações dos demais territórios brasileiros, com destaque para o Sudeste, Sul e Nordeste. À época, o território Norte só ficava à frente do Centro-Oeste.

Na Tabela 14 interessa-me os dados do Norte, que ao serem submetidos à análise em sua particularidade, registraram que do total de 3.571 professores atuando nas Creches, 3.482 (97,51%) eram professoras e 89 (2,49%) professores; na Pré-escola estimava-se o total de 19.420 professores, sendo 17.995 (92,66%) do sexo feminino e 1.425 (7,34%) do sexo masculino; nos anos iniciais do EF, os dados revelam em torno de 17.995 (92,66%) professoras e 10.837 (8,05%) professores, ao computar 60.032 professores no total.

TABELA 14 - Número de Professores da Região Norte, segundo os anos iniciais de escolarização e Sexo – 2007

Etapas de ensino	Sexo	Professores Região Norte	
		Norte	(%)
Creche	Total	3.571	100
	Feminino	3.482	97,51
	Masculino	89	2,49
Pré-escola	Total	19.420	100
	Feminino	17.995	92,66
	Masculino	1.425	7,34
Ensino Fundamental -Anos iniciais	Total	60.032	100
	Feminino	49.195	81,95
	Masculino	10.837	8,05

Fonte: Adaptado pelo autor com base em MEC/INEP/DEED (2007).

Em todas as situações expostas nas tabelas 13 e 14, comprovo a tese da feminização do magistério, já anunciado por Veiga *et al.* (1997), em pesquisa realizada em Cursos de Pedagogia sobre realidades, incertezas, utopias durante a década de 1990 no Brasil, e por Nunes, Monteiro e Santos (2008) no estado do PA, ao debruçarem-se em estudo sobre política, motivações e aspirações profissionais dos alunos formados em curso de magistério/nível médio/modalidade Normal na década de 2000. No estado do PA, à época, existiam 65.028 professores atuando em toda a EB, sendo que 48.349 eram do sexo feminino e 16.679 do sexo masculino, correspondendo à 74,35% e 25,65%, respectivamente (MEC, 2007).

Passado uma década, é observado um aumento substancial no quadro de professores da EB em 221.314 (39,70%), segundo as notas estatísticas do Censo Escolar de 2017, uma vez que se apresenta da seguinte forma: na EI foi registrado a existência de 557.500

professores em exercício, dos quais 273.732 (49,10%) em Creches e 320.562 (57,50%) em Pré-escolas. Desse total, 374.640 (67,20%) possuíam nível superior completo, mas 367.392 (65,90%) em licenciatura; 47.387 (8,51%) estavam com o curso superior em andamento e 100.907 (18,11%) possuíam curso de magistério/nível médio/modalidade Normal. Foram identificados ainda 31.777 (5,71%) com nível médio completo e 2.785 (0,51%) com nível fundamental completo.

Nos anos iniciais do EF houve o acréscimo em 79.675 (10,46%) de novos professores em relação a 2007, sendo agora 761.700 professores atuando nesta etapa e desse total, 580.415 (76,20%) com nível superior completo, porém 566.705 (74,40%) com formação em licenciatura; 49.511 (6,50%) estavam com o curso superior em andamento e 98.259 (12,90%) possuíam formação pelo curso de magistério/nível médio/modalidade Normal. Também foram encontrados 33.515 (4,40%) professores com formação em nível médio regular ou inferior (MEC, 2018a).

Ressalto que os territórios nortista e nordestino continuam a apresentar o menor percentual de professores de EI com curso de magistério/ nível médio/modalidade Normal ou formação superior completa em licenciatura. Entretanto em pouco foi alterado o quadro, sobretudo, quando refere-se ao sexo, pois na EI, do total de 557.500 registrados, a maioria era de professoras com 538.545 (96,60%) e apenas 18.955 (3,40%) professores. Nos anos iniciais do EF, essa característica também é presente, pois para 10 dez professores, 9 são do sexo feminino (MEC, 2018a).

Para subsidiar as discussões no território paraense referencio os estudos de Carvalho (2013), Bastos (2013) e Brito (2014) que ao discutirem as políticas de FP no estado do PA, apontam três elementos estratégicos para a implementação de tais políticas, a saber: o FUNDEF, o FUNDEB e o PARFOR.

Na Tabela 15, apresentada em estudo realizado sobre as repercussões do FUNDEF e do FUNDEB na FIP na REE de ensino do PA, Carvalho (2013) chama a atenção que, antes da vigência desses fundos, o quadro total de 37.605 professores atuantes na EB em 1996, apresentava a seguinte situação: 3.952 (11,0%) concentravam-se no EF completo; 20.686 (55,0%) com magistério/nível médio/modalidade Normal; 2.577 (6,9%) possuíam o ensino médio. Com relação ao ensino superior, foi detectado que 9.750 (25,9%) possuíam licenciatura e apenas 640 (1,7%) eram graduados no ensino superior, mas não dispunham de licenciatura.

Entre a vigência do FUNDEF, até o final, no ano de 2006, houve um decréscimo no número de funções docentes na REE do PA, em 22,3%, pois das 37.605 registradas, em 1996,

passou para 29.211, devido à redução do quadro de servidores do estado. Desse total, 52 (0,2%) dispunham apenas do EF completo; 3.427 (11,7%) possuíam o ensino médio/modalidade Normal; 641 (2,2%) atingiram o ensino médio regular; 24.479 (83,8%) eram formados em licenciaturas e, apenas 612 (2,1%) tinham o ensino superior, mas não em licenciatura (CARVALHO, 2013). Porém em um movimento inverso, nota-se no mesmo ano, maior número de professores com licenciaturas e menor número de professores com ensino médio/modalidade Normal em relação a 1996. Esse panorama repete-se também com o FUNDEB.

Carvalho (2013) rememora que o FUNDEF foi criado pela Emenda Constitucional nº 14 (BRASIL, 1996b), regulamentado pela Lei nº 9.424/96 (BRASIL, 1996c) e pelo Decreto nº 2.264/97 (BRASIL, 1997c), mantido durante o período compreendido entre 1996 e 2006, em que foi possível aglutinar recursos financeiros aos estados e municípios, para investimento no EF. Também foi composto por 15% dos seguintes recursos provenientes do ICMS, Fundo de Participação dos Estados e do DF (FPE), Fundo de Participação dos Municípios (FPM); Imposto sobre Produtos Industrializados (IPI- Exp.) e da compensação financeira decorrente da desoneração das exportações asseguradas na Lei Kandir nº 86/96 (BRASIL, 1996d). No governo do PA, sob administração de Almir Gabriel (PSDB), “o FUNDEF passou a vigorar em 1º de julho de 1997, tornando o Estado ‘pioneiro’ na viabilização dessa reforma no financiamento do EF” (GEMAQUE, 2004).

Os 60% dos recursos deste Fundo foram aplicados prioritariamente na remuneração dos profissionais do magistério em efetivo exercício na rede pública de ensino e na FIP de leigos, durante os cinco primeiros anos de vigência dele. Além disso, os 40% restantes desses recursos foram aplicados em outras ações de manutenção e desenvolvimento do EF, entre elas, a FIP em nível superior, em licenciaturas, a partir de 2002. O referido Decreto que regulamentou o FUNDEF foi revogado pelo Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007, que passou a dispor sobre o FUNDEB (BRASIL, 2007e), ampliando tal fundo para o financiamento de todos os níveis e modalidades da EB e não tão somente ao EF.

É importante ressaltar que a criação do FUNDEF e FUNDEB contribuiu quantitativamente para o aumento do número de professores com formação em licenciatura plena, com a possibilidade de muitos gestores municipais investirem em FIC de professores de suas redes, com a contratação de universidades públicas e privadas por meio de recursos provenientes desses Fundos. Porém submeter avaliação para averiguar a procedência de qualidade dessas formações, torna-se necessário.

Carvalho (2013), ao analisar os três primeiros anos de funcionamento do FUNDEB, lembra ter sido ele criado pela Lei nº 11.494/2007, de 20 de junho de 2007 (BRASIL, 2007c), em que foi possível constatar, entre os anos de 2007 a 2009, certo aumento na FIP da EB, principalmente aos que possuíam apenas o ensino médio, os quais tiveram a oportunidade de graduarem-se em licenciaturas das diversas áreas do conhecimento. Em 2009, dos 16.468 professores em função docente, 13.797 (83,8%) já haviam se certificado em licenciaturas, levando-me a crer que deixaram a condição de professores de nível médio (regular ou modalidade Normal) ou, embora tendo a graduação, buscaram a formação em alguma licenciatura a ponto de não haver registro de professores sem licenciatura no quadro da SEDUC/PA nesse ano.

TABELA 15 - Número de funções docentes da educação básica, segundo o nível de formação na Rede Estadual de Ensino do Pará – 1996 a 2009

Série histórica	Total na rede estadual	Ensino fundamental		Ensino médio				Superior				
		Nº	%	Normal/magistério		Ens. Médio		Com licenciatura		Sem licenciatura		
				Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
1996	37.605	3.952	11,0	20,686	55,0	2.577	6,9	9.750	25,9	640	1,7	
1997	36.483	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
1998	29.601	977	3,3	15.082	51,0	2.192	7,4	9.982	33,7	1.365	4,61	
1999	30.863	1.082	3,5	13.756	44,6	2.192	7,4	9.982	36,9	2.397	7,77	
F U N D E B	2000	27.729	544	2,0	11.036	39,8	1.453	5,2	12.442	44,9	2.254	8,13
	2001	28.113	308	1,1	10.047	35,7	1.728	6,1	15.175	54,0	855	3,04
	2002	29.052	172	0,6	9.457	32,6	1.596	5,5	16.921	58,2	906	3,12
	2003	29.156	89	0,3	9.056	31,1	1.448	5,0	17.782	61,9	781	2,68
	2004	28.779	114	0,4	7.417	25,8	1.006	3,5	19.603	68,1	639	2,22
	2005	29.234	126	0,4	6.303	21,6	766	2,6	21.479	73,5	560	1,92
	2006	29.211	52	0,2	3.427	11,7	641	2,2	24.479	83,8	612	2,1
F U N D E B	2007	14.565	98	0,7	382	2,62	4.273	29,0	9.409	64,6	403	2,8
	2008	17.774	50	0,3	1.033	5,81	2.532	14,0	14.159	79,7	0	0
	2009	16.468	57	0,3	498	3,02	2.116	13,0	13.797	83,8	0	0

FONTE: Núcleo de Planejamento, Pesquisa, Projetos e Avaliação Educacional (NUPAE), Secretaria Adjunta de Ensino da SEDUC/PA – 1996 a 2009, in Carvalho (2013).

Porém faz-se necessário afirmar, que diante dos dados estatísticos apresentados na Tabela 15 sobre o PA, estão situadas as políticas governamentais de FIP instaladas no Brasil, precipuamente durante toda a era FHC (1995-2002) e ao adentrar ao governo Lula (2003-2010). Essas políticas estavam concatenadas com as propostas do BM, OCDE e FMI, que objetivava a reestruturação do Estado, do capital e da educação implementadas em vários países em desenvolvimento, entre eles, os da América Latina e Caribe. No Brasil, efetivou-se por meio de reformas condicionadas aos empréstimos financeiros, os quais refletiram, de

forma danosa, à nação ao mergulhar em uma imensa dívida externa junto aos OI e bancos privados. Portanto foram propostas de interesse e teor econômico, consubstanciadas nos princípios de produtividade, eficiência e qualidade total oriundas de orientações político-ideológicas hegemônicas e reveladas nos projetos educacionais e de FP desenvolvidos no Brasil (TOMMASI, 2000; ALTMANN, 2002; FONSECA, 1998, 2000, 2013; FIGUEIREDO, 2009), conforme analisados na seção 3 desta tese.

Tais projetos foram duramente combatidos por teóricos e por muitos outros alinhados com a matriz crítica (CASAGRANDE; PEREIRA; SAGRILLO, 2014; PANSARDI, 2011; SANTOS; LIMONTA, 2014) e contra hegemônica, ao defenderem modelos alternativos de FIP humanistas, ontológicos, emancipadores, autônomos, omnilaterais e socio-histórico, como Nunes (2000), Freitas (2002, 2003); Maués (2003, 2011); Masson (2009); Gatti e Barreto (2009); Gatti, Barreto e André (2011); Meszáros (2011); Gatti (2013a), entre outros.

Essas reformas no campo da FIP significaram o ajustamento à concepção neoliberal, ao deslocar a noção de qualidade do trabalho ao campo da competência comportamental do indivíduo, reconvenção e gerencialismo do professor, em uma base de sustentação legitimada por processos regulatórios e legais, estruturados em uma rede formativa e certificadora, referendadas a partir da pedagogia das competências e do aprender a aprender, a qual está calcada em concepções e modelos tecnicistas, racionalistas, clássicas e academicistas, quadro bem esclarecido outrora por Freitas (2003), Kuenzer (2003) e Triches (2017) ao analisarem o referido contexto histórico e educacional brasileiro.

No estado do PA, a política do FUNDEF permeou os dois mandatos governamentais de Almir Gabriel (1995-1998/1999-2002) e Simão Jatene (2003-2006), ambos do PSDB, porém fruto de alianças e coalisção com o Partido Democrático Trabalhista (PDT), PFL e PTB. À frente da SEDUC passaram os Secretários João de Jesus Paes Loureiro, Izabel Amazonas e Rosa Cunha.

Esses governos alinharam-se ao projeto de modernização do Estado brasileiro, encabeçado pelo governo federal, na pessoa de FHC, impulsionado ainda mais em decorrência da crise financeira em que estava mergulhado o governo do estado, com dívidas contraídas na Justiça Comum e do Trabalho junto a bancos, empreiteiras, fornecedores e prestadores de serviços, bem como aos servidores públicos. Neste último caso, havia um descontentamento do funcionalismo público do estado do PA com o governo anterior de Jäder Barbalho e Carlos Santos, ao deixarem como herança o não pagamento do 13º salário, em uma clara falta de compromisso na manutenção e funcionamento de serviços na área social, em destaque, a educacional, a qual vivia um quadro de elevado déficit escolar, evasão,

reprovação, repetência, e configurou-se como um dos grandes desafios a serem superados pelo governo estadual de Almir Gabriel, em todo o território paraense (CARVALHO, 2013).

Ainda para o autor referenciado, as medidas tomadas no estado do PA estavam em consonância com o intenso processo de reforma do Estado, defendidas na esfera nacional, como regulação do mercado com controle e redução dos gastos públicos; desestatização, terceirização e privatização dos serviços públicos; implementação do modelo gerencial na administração pública. Acrescento ainda, que esse processo foi alavancado a partir das recomendações dos OI, ao tomar como base de compreensão a globalização da economia, e na área social, a educação e a FIP seriam estratégicas para atingir os objetivos traçados por tais Organismos.

No período do FUNDEF, a política educacional do estado do PA foi orientada no sentido de preparar o Estado para o mundo globalizado, a fim de contribuir para a promoção do desenvolvimento econômico e social, com asserto aos princípios da eficiência e racionalização dos recursos e gastos públicos. No tocante aos aspectos da FIP, chamou atenção o elevado número de professores leigos, servidores temporários no quadro de pessoal da SEDUC; falta de professores para determinadas disciplinas no interior do estado e reduzidos programas de qualificação de pessoal. Essas questões traduziram-se em desafios postos no Plano Estadual de Educação (PEE) (PARÁ, 1999) e no PDET (PARÁ, 1994a), que precisariam ser superados, ao mesmo tempo em que remeteram às demandas de formação e valorização do magistério.

Porquanto o modelo de FIP adotado no estado do PA corroborou com o modelo propagado na esfera nacional e pelos OI, mas sofreram críticas de alguns estudiosos, por reduzirem-se a cursos de capacitação e/ou treinamento em serviço, (RODRIGUES; ESTEVES, 1993; TOMASSI, 2000; TORRES, 2000; MONTEIRO, 2002; PANSARDI, 2011; CASAGRANDE; PEREIRA; SAGRILLO, 2014), por vezes desenvolvidos à distância (FREITAS, 1999; GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2001; FREITAS, 2007; MASSON, 2012; SARDELICH, 2013) e transformaram-se em processos formativos certificadores e aligeirados, pela própria urgência em formar o quadro de professores do estado.

O FUNDEB adentrou o governo Ana Júlia, do PT (2007-2010), e sua gestão tinha como proposta a defesa de uma ideia de educação voltada à emancipação dos sujeitos, de forma ampla e crítica, capaz de instrumentalizá-los para viverem em sociedade, construir suas histórias e fortalecerem o projeto de sociedade radicalmente democrático. Por certo, constituíram-se em princípios que comporiam a base da política educacional do estado do PA. Essa política contrariou as implementadas nos dois mandatos de Almir Gabriel e no de Simão

Jatene, ao fazer o enfrentamento contra a concepção funcional e racionalista, em sintonia com interesses do capital e do modelo neoliberal de educação e de FP defendidas entre as décadas de 1990 e 2000, no PA (BRASIL, 2008). A defesa por uma nova concepção e princípios, mais tarde seriam incorporados pelo proposto PEE (PARÁ, 2010a).

Para Carvalho (2013), a gestão de Ana Júlia avançou em alguns aspectos, entre eles, a criação de cargos de provimento efetivo do Quadro de Pessoal da SEDUC e de cargos e de Técnicos em Educação, pela Lei 7.047/2007 (PARÁ, 2007a); a aprovação do Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação Pública do Pará (PCCR), por meio da Lei nº 7.442/2010 (PARÁ, 2010b); democratização da sociedade ao dar voz e participação nos debates, discussões sobre os rumos da educação no PA e na construção de proposições acerca dos problemas e soluções. No entanto, foi marcada por tensões e embates políticos no âmbito da SEDUC, e como consequência, a rotatividade dos Secretários Mário Cardoso, Iracy Gallo, Socorro Coelho, Luiz Cavalcante e Ana Lúcia Lima em um estreito espaço de tempo, comprometeu negativamente o avanço na construção da política educacional do estado, e gerou o enfraquecimento na relação com as entidades, como a UNDIME, e a gestão dos 143 municípios paraenses.

Não obstante, as intenções de mudanças e rompimento com o modelo defendido por seus antecessores, não surtiram efeito, uma vez terem sido algumas ações continuadas e desenvolvidas, como o processo de municipalização no estado, em um nítido descompasso entre o discurso e a ação, o qual foi esmerado em contradições, contrassensos e mazelas, como a continuidade da política de municipalização, aumento dos gastos públicos, não melhoria dos índices educacionais do PA, entre outros.

Porquanto a busca pela licenciatura, em que a qualidade foi muito questionada em função da forma, critérios e condições em que foi ofertada em diversas localidades do território paraense, materializou-se no fenômeno intitulado de universitarização dos professores em todo o território brasileiro, conforme anunciado na subseção 3.4.1. No estado do PA, tal episódio não foi diferente, como teceram Maués (2003), Nunes, Monteiro e Santos (2008).

Nunes, Monteiro e Santos (2008) alertavam, à época, que o aumento quantitativo dos cursos de licenciaturas no estado do PA contribuiu para a universitarização da FP, muito em função da extinção do curso de magistério/nível médio/modalidade Normal no PA em um efeito cascata, antes mesmo de findada a década da educação (1997-2007) e por exigência da legislação, principalmente os arts. 62 e 87 da atual LDB nº 9.394/96. Sustentam a autoras, que no estado do PA a decisão de extinção do referido curso foi referendada no ano de 2003, por

meio da Resolução do CEE - PA nº 271, de 02 de maio de 2000 (PARÁ, 2000), em meio a muitas controvérsias, equívocos e contradições. Toda essa circunstância histórica no estado do PA foi decisiva na corrida das IES formadoras por oferta de cursos superiores de forma desenfreada e de qualidade questionável, pois eram realizadas de forma aligeirada e centrada somente no ensino, mesmo aqueles ofertados nas universidades.

Para Maués (2003), o processo de universitarização dos professores está associado às exigências da globalização do mundo, em que o docente é considerado o coadjuvante para desempenhar novas funções diante da demanda da nova ordem mundial. Em muitos países como França, Inglaterra e Brasil, por exemplo, as reformas de FP iniciaram ao exigir a formação em nível superior, sobre o argumento de melhor qualificá-la ao elevá-la de patamar e aprofundar conhecimentos para o domínio do exercício do magistério.

No entanto, entre o discurso e a materialização da mudança, muitas situações foram conflitantes, tomaram rumos diferentes e nem sempre contemplaram, a contento, a qualidade anunciada, pois “a formação se dá na realidade em nível pós-médio, ou seja, em instituições de nível superior, mas sem obedecer aos princípios básicos da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, que caracterizam a instituição Universidade [...]” (MAUÉS, 2003, p. 167). Tal afirmação corrobora ao entendimento do caso brasileiro, ao garantir na sua legislação a admissão da formação em curso de magistério em nível médio/modalidade Normal à medida que também cede espaço à institucionalização dos ISEs, quer seja na esfera pública, quer seja na privada. No último caso, é importante frisar, que houve a prevalência de oferta dos cursos privados de FIP para a EI e anos iniciais do EF com a preocupação central em formar mão de obra para o mercado de trabalho de forma aligeirada.

Por conseguinte, o que se observou no processo de universitarização foi a grande preocupação das agências formadoras com a transmissão de saberes e conhecimentos técnico-pedagógicos, para o exercício do magistério sem, contudo, preocuparem-se em construí-lo com o rigor científico e acadêmico, característico do saber universitário onde o *lócus* é a Universidade e os Centros Universitários.

O quadro geral sobre a FIP, apresentado no decurso da década de 1990 no PA, fora apontado no PDET do estado (1993-2003)(PARÁ, 1994a), no entanto sem surtir efeito significativo na prática, pois o estado ainda não contava com uma política de FIP em regime de colaboração e cooperação com os governos municipais e federal capaz de consubstanciar em um instrumento para o enfrentamento do déficit da formação no PA.

A emergência de novas respostas às questões surgidas da complexidade do fenômeno formativo docente exigiu a realização de estudos e pesquisas, que ao levarem em conta os

aspectos sociais, econômicos, políticos, ideológicos e profissionais, extrapolaram a questão meramente técnico-instrumental e remeteram às concepções, práticas educacionais e docentes crítico-transformadora-progressistas. Tal atitude é o que se espera no campo da FIP, mas ainda postergada no Brasil e no estado do PA, mesmo que conte os esforços realizados para que a intenção seja materializada em fatos concretos, além do campo das idéias.

4.3.1. O Plano de formação docente no estado do Pará: antecedentes históricos e realidade da Universidade do Estado do Pará

Uma vez sinalizada a emergência na construção do Plano de Formação no PA, no ano de 2009, o governo estadual implementou o Plano de Formação Docente (PFD) do estado do PA, ao aderir o PARFOR por meio de assinatura do TA ao ACT de 28/05/09, publicado no Diário Oficial da União (DOU), de 27 de julho de 2009. O acordo consistia em atender professores das redes estadual e municipais de ensino, na oferta gratuita de curso superior por IES públicas (PARÁ, 2009; 2011a). No estado do PA, significou a continuidade ao processo formativo de 66.844 professores, de 20 municípios ainda não contemplados, por via de assinatura de um protocolo de cooperação entre SEDUC/PA, IFPA, UEPA, UFPA e UFRA. Porém as questões remetentes a um modelo de formação crítica e transformadora ainda configuravam-se em um obstáculo, pois houve pouco avanço no sentido de garanti-la em sua totalidade e, até mesmo, em alguns aspectos fundamentais como a garantia de acesso e condições de permanência com sucesso no transcurso formativo docente.

Brito (2014), em estudo realizado sobre o PARFOR/PA, no período compreendido entre os anos de 2009 a 2014, avaliou a repercussão deste Plano no âmbito da UFPA e verificou se os objetivos formativos estavam sendo atingidos, na visão de DFms e DEs. A autora analisa o PARFOR no conjunto das políticas públicas, como proposta de FIP em exercício, nível superior, e os reflexos no estado do PA, coaduna-se com a ideia de que houve grande relevância social e governamental ao possibilitar que a instituição universitária cumpra seu papel de extensão/interiorização aos demais municípios paraenses, bem como levar aos municípios mais longínquos da capital o ensino e a formação aos professores das redes públicas de ensino, oriundos de uma universidade pública.

A autora em tela acentua que a UFPA iniciou o Plano, em 2009, ao ofertar 14 turmas, com 470 alunos, nos cursos de Ciências Naturais, Geografia, História, Pedagogia, Matemática e Letras/Língua Portuguesa, abrangendo os campi de Bragança, Belém, Abaetetuba e Cametá. Até 2013, foram ofertadas 287 turmas, no total de 10.403 professores em exercício

matriculados, com o aumento gradativo de matrículas e de municípios contemplados nos anos que se seguiram.

Debater a FIP em exercício, do magistério no PA e, em especial, a desenvolvida pelo Curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA, é uma questão desafiadora porque pouco se tem estudado sobre ela em nível institucional da UEPA, dentre os quais destaco Bastos (2013) e Oliveira (2016). Contudo discutir as questões inerentes à FIP é enveredar para o debate sobre aspectos relacionados à estrutura e funcionamento dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia, a concepção de educação, formação, ensino e os reflexos nas práticas pedagógicas.

Bastos (2013), ao inquirir sobre o PARFOR/UEPA e as implicações na prática pedagógica, contextualiza o debate sobre a FP no cenário das reformas educacionais sobre a influência da OCDE, e afirma que essa organização tem como preocupação os países dela signatários, ao absolverem as recomendações - como o Brasil, nos estados, municípios e DF - e orientar políticas de FP sobre a concepção do professor eficaz e ensino eficaz. Destarte, atribuem-se responsabilidades aos professores que extrapolam as próprias vontades, condições objetivas e subjetivas de fazê-lo. Contudo no discurso ideológico oficial vai inculcando-se a ideia de responsabilização sobre os professores pelos sucessos e fracassos, ao passo que desresponsabiliza o Estado em prover educação, ensino e FP com qualidade.

O Curso de Pedagogia da UEPA, conforme seu PPC (PARÁ, 2006, p. 15), “foi criado com a Faculdade Estadual de Educação (FEP), pela Resolução nº 02, de 12 de janeiro de 1984, homologado por meio do Decreto nº 3.193, de 10 de fevereiro de 1984, autorizado a funcionar pelo Decreto Presidencial nº 93.111, de 13 de agosto de 1986 e implantado em 1987, pela FEP” (PARÁ, 1984a, 1984b; BRASIL, 1986) em Belém e Conceição do Araguaia, e posteriormente aos demais campi⁵⁰. Nos tempos atuais, o referido Curso funciona em regime regular em seus campi e em colaboração com o governo federal, ao ofertar cursos de graduação na modalidade presencial pelo PARFOR e complementadas por atividades a distância via plataforma *Moodle*. No computo geral, do período de 2009 a 2015, a UEPA/PARFOR ofertou o Curso de Pedagogia em 123 turmas na capital e no interior, atendendo 32 municípios no estado do PA (PARÁ, 2017a).

⁵⁰ Atualmente a UEPA possui vinte campi, a saber: Campus I - Centro de Ciências Sociais e Educação (CCSE); Campus II - Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS); Campus III - Curso de Educação Física; Campus IV - Escola de Enfermagem Magalhães Barata; Campus V - Centro de Ciências Naturais e Tecnologia (CCNT); Campus VI - Paragominas; Campus VII - Conceição do Araguaia, Campus VIII - Marabá; Campus IX - Altamira; Campus X - Igarapé-Açu; Campus XI - São Miguel do Guamá; Campus XII - Santarém; Campus XIII - Tucuruí; Campus XIV - Moju; Campus XV - Redenção; Campus XVI - Barcarena; Campus XVII - Vigia de Nazaré; Campus XVIII - Cametá; Campus XIX - Salvaterra e Campus XX - Castanhal.

Em conformidade com o planejamento do PARFOR/UEPA, as atividades debutadas no ano de 2009, ensejaram na oferta de onze cursos de Licenciaturas aos professores em exercício da EB do estado do PA. Esses Cursos foram Letras Língua Inglesa, Letras Língua Portuguesa, Ciências Naturais, Ciências da Religião, Geografia, Filosofia, Matemática, História, Intercultural Indígena, Educação Física e Pedagogia.

Os baixos índices de professores com formação em nível superior no PA, anunciados na subseção 1.1 da Introdução desta tese, evocaram a necessidade de avaliar a qualidade da formação do PARFOR. Isso gerou a premência de detectar as fragilidades e potencialidades dele, tomando por base o papel das IPES, do Estado e a efetividade acadêmica do Plano, perpassando pela prática pedagógica do DFm e pelas condições de ingresso dos DEs no Plano; entre outros pontos que adentram as questões materiais, infraestruturais, financeiras e administrativas.

Em Relatório Avaliativo do PARFOR/UEPA (PARÁ, 2013), construído a partir da escuta de DFms, DEs, gestores públicos e das instituições envolvidas, buscou-se indícios reveladores de possíveis caminhos para melhoria da FIP nesta IES. A avaliação perpassou pela adoção das concepções críticas alicerçadas em sete dimensões, a saber: 1- Orçamento e Gestão do PARFOR; 2- Organização Didático-Pedagógica; 3- Corpo Docente; 4- Administração Acadêmica; 5- Instalações Físicas e Funcionamento do Polo; 6- Incentivo ao Acesso e Permanência; e 7- Efeitos da Formação do PARFOR. Nesse Relatório, os DFm responderam até a dimensão 5 e os DEs a todas as dimensões, exceto a dimensão 3 (PARÁ, 2013).

Algumas fragilidades registradas na avaliação dos DEs merecem destaque, aquelas relacionadas à/ao: ajuda dos municípios e estado aos professores estudantes para frequentarem os cursos pelo PARFOR, em que poucos recebem ajudas de custo (23%); desconhecimento do PP do curso (61%); pouca atividade de Extensão (70%); dificuldades em frequentar eventos científicos que sejam considerados atividades complementares a serem creditadas no Curso, devido às dificuldades financeiras, de deslocamento e dispensa para participar, uma vez que estão em horário de trabalho (75%); não disponibilidade de Laboratórios para aulas práticas (71%); insatisfação com os mobiliários, equipamento e material de consumo dos laboratórios existentes (62%); e polos que não possuem biblioteca e acervo bibliográfico para consulta dos alunos (37%).

Como pontos fortes, o Relatório em análise registra a(s)/o(s): práticas e experiências docentes levadas em consideração no processo formativo do PARFOR (79%); conteúdos

curriculares ministrados de forma contextualizada e problematizadora (95%); laboratórios de Informática com acesso a internet disponíveis para uso do professor-aluno (60%); realização das atividades à distância exigidas nos cursos (68%), mas ainda apontam que há dificuldade de acesso com o sinal de internet para usar a plataforma *Moodle*, que em parcela significativa das vezes é solucionado por contato via e-mail individual ou outros recursos midiáticos, como aplicativos de redes sociais; acessibilidade à estrutura física dos polos é razoavelmente boa (60%).

De modo geral, percebo nas respostas dos DFms e DEs algumas congruências, principalmente nas questões de melhoria da infraestrutura dos polos, no aspecto pedagógico para estabelecer a indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão e no conhecimento do projeto do curso onde DFms e DEs irão formar e formar-se.

No entanto, a dimensão 7, os efeitos que a formação desenvolvida pelo PARFOR/UEPA surtiram nos DEs foi altamente significativa, pois as respostas convergem a uma unanimidade no grau de satisfação, ao impactar: na prática dos professores estudantes (100%); nas suas maiores participações nas atividades da escola (99%); nas atividades de integração escola-comunidade, onde atuam como professores regentes (96%); na realização de pesquisa na escola (69%) e na expectativa de continuidade de estudo após concluírem seus cursos (100%).

Entretanto, há de se analisar que tais fragilidades e pontos fortes, contidos no Relatório, nem sempre se apresentam de forma homogênea e com as mesmas características, pois elas são tecidas e alteram-se de acordo com as condições objetivas e materiais, onde os cursos são ofertados e desenvolvidos. Uma fragilidade perceptível no Curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA está relacionada ao corpo docente, pois há uma parcela de DFms do quadro efetivo, mas ainda há aqueles sem possuir experiência universitária e em FP, que desconhecem a realidade da instituição formadora, dos DEs e dos municípios. Tal fato contribui ao processo de precarização do trabalho, uma vez não existir um plano de cargo, carreira e remuneração exclusivo ao PARFOR, todos são pagos com bolsas de estudo.

É importante salientar que cada turma iniciada leva quatro anos para integralizar o currículo das licenciaturas, distribuídos pelos períodos de férias e recesso escolar dos DEs. O relato da DE Serenidade revela outra fragilidade, ao suscitar o quanto eram cansativas as atividades e aligeiradas: “[...] eu aprendi muito no Curso de Pedagogia da UEPA, mesmo sendo um Curso em que poderíamos fazer as atividades em seis meses ou um ano, realizávamos praticamente em cinco dias, em uma semana, na verdade em dez dias [...]”.

A Tabela 16 demonstra o fluxo de DEs ingressos e os respectivos anos de conclusão em um ciclo de dez anos.

TABELA 16 – Fluxo de ingresso e conclusão de turmas do PARFOR/UEPA (2009/2018)

ANO DE ENTRADA DA TURMA	ANO DE SAÍDA DA TURMA
2009	2013
2010	2014
2011	2015
2012	2016
2013	2017
2014	2018
2015	2019
2018	2021

Fonte: DCA/PARFOR/UEPA (2009/2018).

Observa-se que, nos anos de 2016 e 2017, não foi registrado ingresso de turmas devido ao término do Convênio com a CAPES, que é renovado somente em 2018, com a entrada de novas turmas e a postergação na tomada de decisões, por parte do governo federal, para firmar novos convênios, fato muito influenciado pela conjuntura política de crise vivida no país, uma vez que os interesses voltam-se para o contingenciamento de recursos públicos nas áreas sociais, entre elas, a educação e particularmente a FP.

A Tabela 17 demonstra os Cursos de Licenciatura ofertados pelo PARFOR/UEPA e a quantidade de alunos matriculados em cada um deles, entre os anos de 2009 e 2016:

TABELA 17 - Cursos ofertados e matrícula no PARFOR/UEPA (2009/2016)

CURSO	Nº DE ALUNOS MATRICULADOS
Letras/Inglês (CCSE)	133
Letras/Português (CCSE)	467
Ciências Naturais (CCSE)	451
Ciências da Religião (CCSE)	173
Geografia (CCSE)	234
Filosofia (CCSE)	105
Matemática (CCSE)	135
História (CCSE)	70
Intercultural Indígena (CCSE)	74
Educação Física (CCBS)	874
Pedagogia (CCSE)	1.257
TOTAL	3.973

Fonte: PARFOR/PROGRAD/UEPA (2016).

É possível observar que entre os cursos de licenciatura ofertados pelo PARFOR/UEPA todos pertencem ao CCSE, uma vez que se constitui como *locus* preferencial de FP do poder público estadual, recebendo todos os cursos que formam professores que atuarão em

diferentes ambientes educativos na educação formal e não formal, exceto Licenciatura em Educação Física que integra o Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS).

Outra situação observada é que nesse intervalo de tempo matricularam-se, aproximadamente, 4.000 DEs nos mencionados Cursos, com destaque para o de Licenciatura em Pedagogia, ao apresentar maior número de alunos matriculados (1.257), correspondente a 31,64% do total de matrículas, seguido pelo Curso de Licenciatura em Educação Física com 874 alunos matriculados (22%). A Tabela 17 é explicada pelo fato de ainda existir nas redes públicas de ensino do estado do PA uma demanda muito elevada de professores atuantes na EB sem a formação em nível superior/licenciatura, alguns apenas com o curso de magistério/nível médio/modalidade Normal, outros atuando sem formação para área que exercem a função ou até mesmo professores atuando sem formação pedagógica, apenas com o ensino médio regular. Sobre esse prognóstico, detenho-me com maior atenção na seção 6 desta tese quando analiso o perfil dos DES a partir dos dados empíricos da pesquisa.

O elevado número de matrículas nos Cursos de Pedagogia e Educação Física do PARFOR/UEPA é um fenômeno cada vez mais detectado no campo da FIP no Brasil e no PA, devido existir uma grande demanda por formação de profissionais nas duas áreas. De acordo com os dados do PFD/PA, são professores licenciados atuando em disciplina diferente da sua formação inicial; bacharéis sem formação em licenciatura e não graduados que, à época, registravam em torno de 40.000 professores (PARÁ, 2009).

Para Bastos (2013), esses dados foram construídos de forma superficial e não revelaram a complexa realidade do estado do PA, uma vez que o “Protocolo SEDUC-IPES não foi desenvolvido em uma perspectiva ampliada e qualitativa, pois não considerou as múltiplas determinações que originaram o problema sobre formação docente” (p. 117). Por essa perspectiva, supõe-se que as demandas por formação seriam maiores e isso inclui o Curso de Pedagogia e Educação Física. Assim, mesmo em que pese as recentes tentativas oficiais de tornar a Educação Física uma disciplina não obrigatória no currículo escolar, a sua procura contínua em uma crescente entre os cursos ofertados pelo PARFOR/UEPA e pelas licenciaturas regulares.

Ao analisar as situações remetentes aos motivos que levaram os DEs participantes desta pesquisa a escolherem o Curso de Pedagogia, observo em suas falas justificativas que perpassam pela melhoria da *práxis* pedagógica; progressão funcional com incorporação dos proventos; busca de conhecimentos para melhor contribuir na aprendizagem dos seus alunos; necessidade de formação por atuar nos anos iniciais do EF; exigência dos governos

municipais e sistemas de ensino; bem como crescimento pessoal e profissional . Os DEs externalizaram que:

Um dos motivos foi a necessidade de melhorar a minha *práxis* como profissional. Oportunizou-me ingressar numa universidade e graduar-me, pois, sem o PARFOR dificilmente conseguiria e, também, sem hipocrisia, melhorar os meus proventos, que por sinal são bastante defasados, a gente pretende ascender na carreira como todo profissional (DEs RESISTÊNCIA).

Pela necessidade de melhorar a questão pedagógica com os alunos, porque como eu trabalho com os anos iniciais, visto que Pedagogia é muito importante para gente que lida com as crianças, é uma boa base (DEs SERENIDADE).

Um dos motivos foi a questão de tentar superar alguns desafios que a gente encontrava em sala de aula em relação à questão da aprendizagem dos alunos, a gente viu as dificuldades que muitos apresentaram em avançar. No ensino fundamental, eu percebi isso e então eu precisava refletir acerca dessas tensões, desses desafios, então eu vislumbrei no Curso de Pedagogia a possibilidade de refletir sobre a prática e aprimorar (DEs CONFIANÇA).

Bem, quando surgiu essa oportunidade, eu pensei no Curso de Pedagogia por estar atuando nos anos iniciais do ensino fundamental. O que veio acrescentar também ao curso de Letras/Língua Portuguesa que já possuo, e contribuiu na melhoria da minha prática pedagógica, principalmente na questão voltada para produção textual nessa etapa (DEs PERSEVERANÇA).

[...] quando apareceu o PARFOR/UEPA próximo de casa, foi perfeito para mim, porque trabalho nos anos iniciais do fundamental e era essencial que eu tivesse Pedagogia, aí foi unir o útil ao agradável (DEs ESPERANÇA).

O primeiro motivo foi a ânsia de ingressar no nível superior, e o segundo é porque o governo está exigindo que os professores que atuam nos anos iniciais de escolaridade tenham o Curso de Pedagogia (DEs SUPERAÇÃO).

O primeiro motivo é, como eu já trabalho como professora, precisava de formação, e eu senti a necessidade de ser Pedagoga, e quando surgiu essa oportunidade de cursar o PARFOR, inscrevi-me, fui selecionada e vim cursar, mesmo porque a Secretaria de Educação do meu município estava pedindo para os professores, que estivessem atuando em sala de aula, que buscassem a formação em Pedagogia, se não perderiam seus cargos de professoras (DEs MUDANÇA).

Um dos motivos que me levou a cursar Pedagogia PARFOR na UEPA, foi um sonho de ter/me formar em uma graduação, na terceira tentativa, inscrevi-me em 2014, fui selecionada, cursei, e concluí em 2018 (DEs MOTIVAÇÃO).

Percebo nas respostas dos DEs preocupação em melhorarem a prática docente, a aprendizagem dos alunos e progredir na carreira, no sentido de superarem as condições materiais em que desenvolvem o magistério, as quais me fazem remeter às críticas de Mancebo (2007), quando argumenta que é primordial o enfrentamento e a resistência dos professores frente à precarização do trabalho docente, principalmente nos aspectos da intensificação do regime de trabalho e flexibilização do trabalho docente. Remeto-me também ao que Gatti (2009, 2012) e Gatti e Barreto (2009) combatem ao referirem-se às

circunstâncias desfavoráveis em que a docência é exercida, em meio ao processo de desvalorização, condições de vida e de trabalho.

Também localizo a preocupação dos DEs em ingressarem na formação em nível superior/licenciatura, movida por um desejo pessoal, mas sobretudo para cumprir as exigências das prefeituras e das SEMEDs às quais estão vinculados, a fim de manterem-se na função de professores, em que as prerrogativas legais do art. 62 da LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996c) e as leis complementares, nº 11.274/2006 (BRASIL, 2006b), nº 12.796/2013 (BRASIL, 2013a) e nº 13.415/17 (BRASIL, 2017a) requerem.

Conforme os dados do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)(PARÁ, 2017a) da UEPA, para o decênio 2017-2027, até o ano de 2015, o PARFOR/UEPA totalizava 51 turmas em andamento, resultado do ingresso de DEs nos anos de 2013, 2014 e 2015 com “a previsão de colação de grau de 16 turmas no ano de 2017, 14 em 2018 e 21 turmas em 2020”. (2017, p. 88). Tal previsão foi escrutinada pela DCA da UEPA e revela a quantidade de DEs nas turmas ingressadas entre 2013 e 2015, que outorgaram grau entre os anos de 2017 e 2018, conforme mapeamento da Tabela 18:

TABELA 18 - Cursos ofertados, matrículas e concluintes no PARFOR/UEPA (2017/2018)

LOCAL	CURSO	Nº DE DOCENTES ESTUDANTES MATRICULADOS	Nº DE DOCENTES ESTUDANTES CONCLUINTEs	ANO DE CONCLUSÃO
Acará	Pedagogia	31	25	2018
Barcarena	Educação Física	31	27	2017
Belém	Ciências Naturais – Biologia	18	16	2017
	Letras – Língua Portuguesa	26	26	2018
	Pedagogia	27	27	2018
Breves	Educação Física – Turma A	33	32	2017
	Educação Física – Turma B	34	32	2017
Cametá	Ciências Naturais – Física	16	14	2018
Castanhal	Ciências Naturais – Química	07	03	2017
	Pedagogia	29	24	2018
Capitão Poço	Pedagogia	31	28	2018
Conceição do Araguaia	Ciências Naturais – Química	18	18	2018
Igarapé-Açu	História	25	24	2018
Melgaço	Pedagogia	36	29	2018
Oriximiná	Intercultural Indígena	28	28	2017
Paragominas	Educação Física	39	29	2017
	Letras – Língua Portuguesa	27	16	2017
Redenção	Ciências Naturais – Física	17	09	2017
Salvaterra	Pedagogia	36	35	2017

LOCAL	CURSO	Nº DE DOCENTES ESTUDANTES MATRICULADOS	Nº DE DOCENTES ESTUDANTES CONCLUINTE	ANO DE CONCLUSÃO
Santarém	Ciências da Religião	17	13	2017
	Educação Física – Turma A	25	07	2018
	Educação Física – Turma B	28	07	2018
	Intercultural Indígena	25	23	2017
São Félix do Xingu	Intercultural Indígena	19	15	2018
São Miguel do Guamá	Filosofia	18	16	2017
	Letras – Língua Inglesa	27	18	2017
	Letras – Língua Inglesa	24	24	2017
Vigia	Matemática	16	10	2017
	Pedagogia – Turma A	34	34	2018
	Pedagogia – Turma B	35	35	2018
TOTAL		777	644	.....

Fonte: DCA/PARFOR/UEPA (2017/2018).

A Tabela 18 registrou no âmbito da UEPA, entre os anos de 2017 e 2018, a quantidade de 30 turmas concluídas de licenciaturas - Pedagogia, Educação Física, Ciências Naturais (Biologia, Química e Física), Letras (Língua Portuguesa e Língua Inglesa), História, Ciências da Religião, Filosofia, Intercultural Indígena e Matemática - distribuídas em 18 municípios - Acará (1), Barcarena (1), Belém (3), Breves (2), Cametá (1), Castanhal (2), Capitão Poço (1), Conceição do Araguaia (1), Igarapé-Açu (1), Melgaço (1), Oriximiná (1), Paragominas (2), Redenção (1), Salvaterra (1), Santarém (4), São Félix do Xingu (1), São Miguel do Guamá (4) e Vigia (2). Dessas turmas, matricularam-se 777 DEs e concluíram 644, ao registrar 17,12% de evasão.

No ano de 2017, 16 turmas concluíram⁵¹ (renovadas) nos municípios de Barcarena (1), Belém (1), Breves (2), Castanhal (1), Oriximiná (1), Paragominas (2), Redenção (1), Salvaterra (1), Santarém (2) e São Miguel do Guamá (4). Em 2018 foram 14 turmas concluídas nos municípios de Acará (1), Belém (2), Cametá (1), Castanhal (1), Capitão Poço (1), Conceição do Araguaia (1), Igarapé-Açu (1), Melgaço (1), Santarém (2), São Félix do Xingu (1) e Vigia (2).

⁵¹ A denominação turmas renovadas, finalizadas e concluídas segue a classificação da Plataforma Freire. As turmas renovadas são aquelas em vigência no Sistema da Capes, existentes na UEPA e com as atividades em andamento. As turmas finalizadas são aquelas que estão em período de encerramento das atividades, mas que ainda constam pendências a serem sanadas para integralização do currículo e, por fim, as turmas concluídas que são aquelas que tiveram suas atividades encerradas com a colação e outorga de grau dos docentes estudantes efetivadas.

Ao considerar somente o Curso de Pedagogia, exposto na Tabela 19, nos anos de 2017/2018, certifico a existência de 8 turmas concluídas, 237 DEs formados de um total de 259 matriculados, traduzindo uma taxa de evasão de 8,50%. Essas turmas funcionaram nos municípios de Acará (1), Belém (1), Castanhal (1), Capitão Poço (1), Melgaço (1), Salvaterra (1) e Vigia (2). Registro que em 2017, a turma de Salvaterra concluiu o Curso, 7 outorgariam grau em 2018, porém apenas 4 chegaram à reta final, a saber: Belém, Castanhal, Acará e Capitão Poço (agosto de 2018), e em 2019, integralizaram. Restaram 3 com pendências para 2019, sendo 2 em Vigia A e B (março), e a de Melgaço (fevereiro) devido a atrasos na execução do cronograma.

TABELA 19 - Cursos ofertados, matrículas e concluintes no Curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA (2017/2018)

LOCAL	CURSO	Nº DE DOCENTES ESTUDANTES MATRICULADOS	Nº DE DOCENTES ESTUDANTES CONCLUINTE	ANO DE CONCLUSÃO
Acará	Pedagogia	31	25	2018
Belém	Pedagogia	27	27	2018
Castanhal	Pedagogia	29	24	2018
Capitão Poço	Pedagogia	31	28	2018
Melgaço	Pedagogia	36	29	2018
Salvaterra	Pedagogia	36	35	2017
Vigia	Pedagogia – Turma A	34	34	2018
	Pedagogia – Turma B	35	35	2018
TOTAL		259	237	.....

Fonte: DCA/PARFOR/UEPA (2017/2018).

Merece destaque na Tabela 20, dos 278 DEs que ingressaram no Curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA, no ano de 2013/2014, concluíram os estudos 260, sendo 36 em 2017 e 224 em 2018, 18 evadiram-se, o que corresponde a 6,47% de desistência por motivos outros. Os ingressos no referido Curso, em 2016, foram 275 e, até o momento, 100% estão cursando, com a expectativa de que todos concluam a formação em Pedagogia até 2022. A taxa de evasão detectada na Tabela 20 está em sintonia com os registros do PARFOR em âmbito de Brasil, geralmente motivada por falecimentos e transferências, bem como desvinculamentos e trancamentos em função das condições desfavoráveis de oferta, dentre as quais, destaco como as mais decisivas o formato curricular do Curso e falta de apoio por parte dos municípios onde os DEs atuam, como bem afirmei anteriormente (CAPES, 2013a).

Registro ainda que, até o final de 2020, há a previsão das 8 turmas dos municípios de Cameté, Marituba, Salvaterra e São Sebastião da Boa Vista outorgarem grau e, em 2022, mais

6 turmas o farão em decorrência do ingresso no ano de 2018, conforme expresso com mais detalhe nas Tabelas 20 e 21:

TABELA 20 - Turmas Renovadas Pedagogia/PARFOR/UEPA, no período de 2013 a 2016

STATUS	ENTRADA	SAÍDA	CURSO	MUNICÍPIO	ALUNOS MATIC.	ALUNOS CURSANDO
Renovada	2013	2017	Pedagogia	Salvaterra	39	36
Renovada	2014	2018	Pedagogia	Acará	31	31
Renovada	2014	2018	Pedagogia	Vigia	39	35
Renovada	2014	2018	Pedagogia	Belém	30	27
Renovada	2014	2018	Pedagogia	Castanhal	32	29
Renovada	2014	2018	Pedagogia	Capitão Poço	31	31
Renovada	2014	2018	Pedagogia	Vigia	40	35
Renovada	2014	2018	Pedagogia	Melgaço	36	36
.....	.....	.....	Sub total		278	260
Renovada	2016	2020	Pedagogia	Salvaterra	38	38
Renovada	2016	2020	Pedagogia	Marituba	30	30
Renovada	2016	2020	Pedagogia	Marituba	30	30
Renovada	2016	2020	Pedagogia	Marituba	31	31
Renovada	2016	2020	Pedagogia	São Sebastião da Boa Vista	35	35
Renovada	2016	2020	Pedagogia	São Sebastião da Boa Vista	36	36
Renovada	2016	2020	Pedagogia	Cametá	37	37
Renovada	2016	2020	Pedagogia	Cametá	38	38
.....	.....	.....	Subtotal		275	275
TOTAL					553	535

Fonte: PARFOR/PROGRAD/UEPA (2017).

É válido registrar que as turmas ingressantes no ano de 2018, no Curso de Pedagogia da UEPA, advêm do Edital nº 19/2018 da CAPES, referente a chamada para apresentação de propostas de cursos de licenciatura/PARFOR (CAPES, 2018c), cujo resultado final das propostas submetidas no processo seletivo (CAPES, 2018d) designou 240 vagas distribuídas pelos municípios de Cametá (2), Igarapé-Miri (2) e São Sebastião da Boa Vista (2), sendo que a gestão desse último município declinou das vagas, ao alegar serem poucos os professores da localidade que formariam as turmas, e a maioria residem em outros municípios. Diante do episódio, a CAPES autorizou o remanejamento das turmas para os municípios de Muaná e Portel, como demonstra a Tabela 21.

TABELA 21 – Turmas Renovadas Pedagogia/PARFOR/UEPA, no ano de 2018

STATUS	ENTRADA	SAÍDA	CURSO	MUNICÍPIO	ALUNOS MATRIC.	ALUNOS CURSANDO
Renovada	2018	2022	Pedagogia	Cametá	40	40
Renovada	2018	2022	Pedagogia	Cametá	40	40
Renovada	2018	2022	Pedagogia	Igarapé-Miri	40	40
Renovada	2018	2022	Pedagogia	Igarapé-Miri	40	40
Renovada	2018	2022	Pedagogia	Muaná*	40	40
Renovada	2018	2022	Pedagogia	Portel*	40	40
TOTAL					240	240

Fonte: DCA/PARFOR/UEPA (2018).

* Essas turmas foram remanejadas do município de São Sebastião da Boa Vista em decorrência da solicitação da prefeitura local, remanejamento autorizado pela CAPES e Gestão Superior da UEPA.

É oportuno informar no computo geral, que no período de 2009 a 2016, haviam 1.569 DEs matriculados em turmas renovadas e 1.436 cursando efetivamente as 11 licenciaturas⁵². Assim mesmo, significa ponderar que cerca de 133 (8,48%) DEs deixaram de frequentar os cursos por diversos motivos e razões, alguns já revelados nesta tese e outros que busco anunciar e aprofundá-los na seção 6 desta tese.

Das turmas formadas até 2015, decorrentes do ingresso nos anos de 2009, 2010 e 2011, o PDI/UEPA (PARÁ, 2017a) aponta que 49 turmas foram encerradas; 1.124 DEs graduados e contemplados o total de 14 municípios das diversas localidades do estado do PA. A Tabela 22 demonstra, especificamente, o número de turmas, DEs matriculados e formados no Curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA entre os anos de 2009, 2010 e 2011, a saber:

⁵² Os Cursos de Licenciatura do CCSE, com o número de alunos matriculados e cursando, no período de 2009 a 2016, foram assim mapeados: Letras/Inglês (133 matriculados e 101 cursando), Letras/Português (87 matriculados e 82 cursando), Ciências Naturais (98 matriculados e 76 cursando), Ciências da Religião (25 matriculados e 17 cursando), Geografia (61 matriculados e 61 cursando), Filosofia (105), Matemática (135), História (22 matriculados e 22 cursando), Intercultural Indígena (74 matriculados e 74 cursando), **Pedagogia (553 matriculados e 535 cursando)** e Educação Física (392 matriculados e 372 cursando), do CCBS (PDI/UEPA (2017-2027)).

TABELA 22 – Turmas concluídas, Pedagogia/PARFOR/UEPA, no período de 2009 a 2015

STATUS	ENTRADA	SAÍDA	CURSO	MUNICÍPIO	ALUNOS MATRIC.	ALUNOS FORMADOS
.....
Concluída	2009	2014	Pedagogia	Belém	32	20
.....	.....	.....	Subtotal		32	20
Concluída	2010	2015	Pedagogia	Barcarena	32	30
Concluída	2010	2015	Pedagogia	Ponta de Pedras	44	37
Concluída	2010	2015	Pedagogia	Marabá	33	27
Concluída	2010	2015	Pedagogia	Pacajá	29	24
Concluída	2010	2015	Pedagogia	Santarém	24	18
Concluída	2010	2015	Pedagogia	Belém	34	30
Concluída	2010	2015	Pedagogia	Belém	38	29
Concluída	2010	2015	Pedagogia	Belém	32	27
.....	.....	.....	Subtotal		266	222
Concluída	2011	2015	Pedagogia	Cametá	41	30
Concluída	2011	2015	Pedagogia	Santarém	27	18
Concluída	2011	2015	Pedagogia	Castanhal	37	32
.....	.....	.....	Subtotal		105	80
TOTAL					371	302

Fonte: PARFOR/PROGRAD/UEPA (2017).

Na especificidade do Curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA, 12 turmas concluíram a licenciatura até o ano de 2015, sendo que da turma de ingressantes do ano de 2009, do total 32 DEs, 20 concluíram em 2014, traduzidos em uma taxa de 62,5% de DEs que colaram grau, e doze 12 deixaram de concluir, refletindo significativamente em uma taxa de 37,5% de não concluintes. As 8 turmas ingressantes no ano de 2010 totalizaram 266 DEs, destes, 222 conseguiram colar grau, correspondendo a uma taxa de 83,46% e, finalmente, dos 105 que ingressaram no ano de 2011, de 3 turmas, 80 concluíram o Curso, equivalente a uma taxa de 76,19% de DEs formados.

Ao perscrutar os dados, noto novamente que parcela dos DEs não conseguem integralizar o currículo no tempo previsto e acabam evadindo do Curso de Pedagogia. Significa que em termos percentuais, corresponde a uma taxa de evasão de 37,5% para uma quantidade de 12 DEs, entre os anos de 2009 a 2014; 16,5% para um número de 44, entre os anos de 2010 a 2015 e 23,8 % para uma quantidade de 25 DEs, entre os anos de 2011 a 2015.

No ano de 2017, o PARFOR/UEPA abrangeu os municípios de Anajás, Salvaterra, Redenção, Belém, Castanhal, Barcarena, Paragominas, Breves, São Miguel do Guamá, Santarém, Oriximiná, Vigia, Conceição do Araguaia, Cametá, Igarapé-Açu, São Félix do Xingu, Acará, Capitão Poço, Melgaço, Alenquer, Marituba, e São Sebastião da Boa Vista.

Cabe retomar o fato de que, no dia 28 de fevereiro de 2018, o governo federal do Brasil anunciou a nova PNFPMEB com as ações voltadas para três Programas: PIBID, PRP e ampliação da EaD por meio da UAB. Contudo o PARFOR não foi contemplado como parte dessas políticas, repercutindo em críticas pelos formadores, professores e entidades como a ANFOPE, ANPAE, ANPED, CEDES e FORUMDIR e FORPARFOR, desencadeando um movimento intitulado Resiste PARFOR em todo o Brasil, como ato de manifestações contra o fim do Plano, gerando debates, discussões e audiências públicas sobre a política de FIP.

Sobre o assunto, o FORPARFOR já advertia que até aquele momento o PARFOR não fora incorporado à política de FIP, e lamentava, pois mesmo diante das suas limitações, ainda é a maior ação formativa para professores em exercício da EB em vigência no Brasil, posto que

[...] o PARFOR presencial, recorrendo a projetos pedagógicos e calendários diferenciados, consegue alcançar as mais remotas demandas por formação, que se encontram, sobretudo, nas áreas rurais do país, em regiões onde são inexistentes ou precários os mecanismos e meios necessários à realização de cursos na modalidade a distância (PARÁ, 2018b, p. 4).

As referidas entidades foram fundamentais para que as pressões acontecessem frente aos gestores do MEC, ao emitirem manifestos a fim de que se garantisse a continuidade do PARFOR, como foi o caso da ANFOPE, quando da realização da Audiência Pública, em que a pauta era o PARFOR, ao posicionar-se contra sua descontinuidade, redução e/ou descaracterização sobre a égide de ser substituído por programa de FIC de professores na modalidade em EaD, via UAB (ANFOPE, 2018).

No entanto, no dia 24 de abril de 2018, o governo Temer anunciou a continuidade do PARFOR, durante a Audiência Pública da Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal, com a publicação do já mencionado edital nº 19/2018 – PARFOR, aprovado no mês de maio de 2018 (CAPES, 2018c) para chamada de apresentação e envio das propostas pelas IES públicas e filantrópicas à CAPES.

De acordo com esse Edital, havia uma demanda dos municípios brasileiros, 21.767 novas vagas, o que geraria em média, um total de 660 turmas. No entanto, o resultado final, homologado pelo mesmo Edital (CAPES, 2018d), definiu um total de 4.950 vagas, distribuídas entre 150 turmas em todo o Brasil, compostas de 33 DEs cada. Só no estado do PA foram aprovadas 1.089 (39,39%) vagas para 33 turmas, a serem ofertadas pelo IFPA, UEPA, UFPA, UFRA, Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) e Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA).

No quadro de distribuição de vagas, a UEPA ficou somente com 6 turmas de Pedagogia e 198 DEs, que iniciaram as atividades acadêmicas no 1º semestre de 2019, nos municípios de Cametá, Igarapé-Miri, Muaná e Portel com vigência no novo PPC, correspondendo a 18,18% das vagas destinadas ao PA.

A Tabela 23 detalha a distribuição das vagas no PA entre as instituições formadoras supracitadas.

TABELA 23 - Cursos ofertados para matrículas em 2019 no PARFOR/PARÁ (2018)

MUNICÍPIO	INSTITUIÇÃO	CURSO	Nº DE TURMAS	Nº DE DOCENTES ESTUDANTES
Abaetetuba	UFPA	Pedagogia	1	33
Anapú	UFPA	Matemática	1	33
		Pedagogia	1	33
Bagre	UFPA	Educação Física	1	33
		Pedagogia	1	33
Belém	IFPA	Pedagogia	1	33
	UFRA	Biologia	1	33
		Letras – Língua Portuguesa	2	66
Bragança	IFPA	Pedagogia	1	33
Breu Branco	UNIFESPA	Pedagogia	3	99
Cametá	UEPA	Pedagogia	2	66
Castanhal	IFPA	Pedagogia	1	33
Capitão Poço	UFPA	Artes Visuais	1	33
		Pedagogia	1	33
Concórdia do Pará	IFPA	Pedagogia	1	33
Gurupá	UFPA	Pedagogia	1	33
Igarapé-Miri	UEPA	Pedagogia	2	66
	UFPA	Letras – Língua Portuguesa	1	33
Mojú	UFPA	Dança	1	33
	UNIFESPA	Pedagogia	2	66
Óbidos	UFOPA	Pedagogia	1	33
Oriximiná	UFOPA	Matemática	1	33
		Pedagogia	1	33
Porto de Moz	UFPA	Letras – Língua Portuguesa	1	33
São Sebastião da Boa Vista*	UEPA	Pedagogia	2	66
Tomé-Açu	IFPA	Pedagogia	1	33
TOTAL			33	1.089

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados da CAPES (2018d).

* Em decorrência da solicitação da prefeitura do município de São Sebastião da Boa Vista, as vagas das turmas do Curso de Pedagogia/UEPA foram remanejadas para os municípios de Muaná e Portel com a devida autorização da CAPES e gestão superior da UEPA, conforme explicitado na tabela 22.

Em síntese, constato que o PARFOR, como política de FIP em nível superior no Brasil, desde o início tem contribuído para atender o artigo 62 da LDB, ao oportunizar

formação em nível superior dos professores no exercício da docência dos sistemas públicos de educação do Brasil, particularmente no PA e no Curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA. Contudo avalio que a expansão de vagas propiciada no âmbito do Plano se contradiz com a qualidade e as condições em que ele tem sido desenvolvido na UEPA, em regime de colaboração entre os entes federados, pois afloram fragilidades de ordem administrativa, estrutural, financeira e pedagógica. Mesmo assim, destaco ainda ser grande a demanda por formação em nível superior para professores da EI e anos iniciais do EF na Amazônia paraense, pois das 33 turmas ofertadas em 2019 no Brasil, 69,70% foram reservadas ao Curso de Pedagogia.

Em contraposição, detecto que o PARFOR, durante o governo Temer, sofreu um decréscimo na oferta de turmas e vagas, o que me leva a crer que o Plano está em risco de ser extinto no Brasil e na Amazônia paraense, em um processo de reversão que já era observado no governo Dilma, enquadrando-se no cerne das políticas neoliberais de redução na oferta FIP.

Também observo que a CAPES e os FORPROFs assumem papéis de destaque na definição das políticas de FIP, mas ainda longe de consolidar-se como sistema nacional integrado de FP, posto que, de um lado, a nova CAPES regula a FP na perspectiva da flexibilização e certificação em serviço, via EaD, por outro, o FORPROF, mesmo sendo um espaço de debates, ainda é gerido pelo governo e, por vezes, com pouca representatividade dos segmentos educacionais.

5. O CURSO DE PEDAGOGIA PARFOR/UEPA: ENTRE O ANUNCIADO E O VIVIDO

Ao definir o objeto de estudo desta tese, a FIP em exercício, desenvolvida pelo Curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA, nos municípios de Belém, Marituba e Vigia, optei por trazer nesta seção análises da organização curricular do referido Curso. Para tanto, apoio-me no PPC de Pedagogia (PARÁ, 2006), nos marcos legais do Brasil e estado do PA, concernentes a FIP e Pedagogia, nas impressões de autores que discutem o Curso de Pedagogia, bem como me apoio nos dados empíricos originários dos questionários aplicados e das entrevistas realizadas com os DEs.

No entanto é salutar registrar que o Curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA se desenvolveu alicerçado no currículo do Curso Regular, ofertado na capital e em alguns Núcleos Universitários da UEPA. Porém, no ano de 2018, começou a desenvolver-se com uma matriz curricular própria, em decorrência do processo de reformulação curricular e de um movimento avaliativo institucional das condições de oferta do Curso nos municípios, inclusive na Capital, para atender o perfil profissional e as expectativas do seu público, composto de docentes com experiência no magistério, decorrentes de contextos de trabalho específico. As razões pelas quais essa reformulação resultou, foram germinadas durante as experiências vivenciadas pelos DEs formados pela matriz curricular do Curso Regular que, por vezes, chocavam-se aos conhecimentos e saberes emergentes das realidades locais e do exercício do magistério de tais docentes.

5.1. Um pouco da história: gênese, reformulações, realidade e objetivos

O PARFOR na Amazônia paraense é proposto como necessidade de ofertar formação em nível superior para professores leigos e sem formação em licenciatura, principalmente na EI e anos iniciais de escolarização. As estatísticas encontram-se analisadas na Tabela 7, da subseção 3.4.2, a qual revela uma demanda reprimida no norte do Brasil, com elevada taxa de professores em exercício que, durante as décadas de 1990 e 2000, clamavam por formação e encontravam-se engessados em função de estarem excluídos dos processos seletivos convencionais.

Entender o processo de criação, autorização e funcionamento do Curso de Pedagogia da FEP, e depois UEPA, durante a década de 1980, exige esforço, tal qual compreender a realidade em que se encontra esse Curso, na atualidade. Ele foi fomentado pela preocupação dos gestores públicos em fornecer respostas à sociedade e aos professores com oferta de formação e desenvolvimento profissional do então denominado ensino de 2º grau e superior,

ao passo que também começou a ser pauta de reivindicações das entidades de classe e sindicato dos professores do PA, gerando debates com a UFPA, SEDUC/PA, IEP, Faculdade Integrada do Colégio Moderno (FICOM), Centro de Serviços Educacionais do Pará (CESEP), Escola Superior de Educação Física do Pará (ESEFPA), entre outros.

A fase embrionária do Curso de Pedagogia/UEPA aconteceu impregnada ao discurso desenvolvimentista de crescimento do Estado e da região Amazônica, como alternativa formativa capaz de superar os problemas de *déficit* educacional até então. Diante dessa realidade, o Curso de Pedagogia foi aprovado, no ano de 1984, para funcionar com as habilitações em Magistério das disciplinas pedagógicas do 2º grau; Administração Escolar e EE – modalidade em Deficiências Múltiplas (DM), cuja integralização do currículo processava-se em quatro ou cinco anos, uma vez que após graduar-se em uma dessas habilitações, o egresso tinha a opção de cursar outra a sua escolha (PARÁ, 2006).

É plausível registrar que a opção por tais habilitações, com exceção do Magistério das Disciplinas Pedagógicas do 2º grau, é fundamentada no Parecer nº 590/70 do CFE, e que o Curso de Pedagogia, com a Habilitação em Magistério do 1º grau (1ª a 4ª série), Magistério das Disciplinas Pedagógicas do 2º grau e EE – DM, já vinham sendo desenvolvidos respectivamente, pelo IEP, em nível de 2º grau e pelo Curso de Educação de Excepcionais do PA, ao formar técnicos e assessores para atuarem nessa área. Às tentativas de responder às exigências legais, os gestores da FEP e do Curso propuseram, durante a década de 1980, um seminário sobre formação do educador para subsidiar o debate, com vistas a elaboração do PPC de Pedagogia, desde a concepção formativa defendida até à estrutura administrativa e curricular das habilitações.

Libâneo (2006) recorda que, durante a década de 1980, a Pedagogia esteve nas pautas de discussões das instituições e organizações dos professores, influenciando na luta pela valorização dos profissionais da educação, mas pouco se atingiu em relação a medidas mais efetivas. O autor chama a atenção para o fato de que, no geral, as mudanças pairavam muito nas alterações do desenho curricular, deixando de avançar nas questões epistemológicas, teoria educacional e investigação pedagógica.

No ano de 1988, após avaliação da comunidade acadêmica, aflora a constatação de que a forma como a estrutura curricular do Curso de Pedagogia estava organizada, gerava problemas de operacionalização, como “dificuldade na integralização das disciplinas; problema de oferta das disciplinas de dependência; má distribuição das disciplinas por série e intensiva CH, que dificultava a realização de atividades de extensão, culturais, e outras” (PARÁ, 2006, p. 16). Como resposta aos problemas gerados, novas propostas de

reformulações curriculares foram apresentadas, em meio a interesses, tensões e falta de afinidades, sendo algumas rechaçadas por não atenderem ao interesse da comunidade e outras aceitas com o mínimo de entendimento, mas longe de um consenso.

Os rumores da criação da UEPA, em 1989, trouxeram expectativas quanto aos rumos a serem tomados no Curso, e o perfil de professores a ser defendido. Assim, foi instituída uma comissão por habilitação sobre a coordenação de um professor que, após consulta à comunidade e desfecho dos trabalhos, deliberou que o pedagogo seria capaz de desempenhar a função de educador a partir de quatro eixos:

- 1) Visão sólida e abrangente das Ciências Pedagógicas e dos seus condicionantes sócio-políticos;
- 2) Formação teórico-prática sedimentada na reflexão e investigação da realidade, possibilitando a problematização, a produção e a aplicação do conhecimento;
- 3) “*Práxis*” conscientizadora que permita a compreensão da educação como processo de “humanização” e de instrumento de mudança social;
- 4) Formação profissional; específica, fundamentada numa visão global de educação, na busca de uma integralização das ações pedagógicas e que atenda às necessidades regionais, tendo como princípio educativo e político e pesquisa” (PARA, 2006, p. 17).

Nessa fase, o Curso funcionou em regime seriado anual e desenvolveu-se em blocos semestrais, ao envolver disciplinas de *Fundamentos Básicos*, oriundos das matérias básicas do currículo mínimo e especiais direcionadas aos objetivos específicos do Curso e habilitações; *Integralizantes* provenientes das matérias do tronco comum e *Profissionalizantes* – constituídas pelas disciplinas específicas profissionalizantes do currículo mínimo e de outras necessárias à formação do profissional e/ou de interesse da habilitação.

O processo de reformulação curricular do Curso de Pedagogia da UEPA foi intensificado, na década de 1990, ao serem utilizados como metodologia de trabalho seminários, palestras, cursos, grupos de estudo e consultoria. Como resultado, algumas recomendações foram evidenciadas, como a necessidade de haver no currículo o equilíbrio entre formação geral e a tecnológica; a Pedagogia concebida como ciência; enfatizar o trabalho acadêmico ancorado em núcleos temáticos, como Sociedade, Estado, Educação, Sociedade, Saúde e Nutrição; considerar o cenário da sociedade capitalista na nova ordem mundial; a inserção da perspectiva interdisciplinar a partir dos eixos temáticos e a superação da dicotomia teoria e prática.

No tocante à última recomendação, reconduzo Freire (1996), Freire e Shor (1986) que entendem ser a reflexão crítica sobre a prática, uma exigência da relação teoria e prática, pois do contrário tal relação corre o perigo de ser apartada a ponto da teoria virar “*bla-bla-*

blá” e a prática um ativismo. Asseguram, também, que em um processo libertador de FP, as opções epistemológicas precisam postular em favor da transformação, conciliando o discurso dito com a prática, ou seja, não se pode proclamar a libertação em certas ocasiões e em outras prevalecer práticas autoritárias. Tal contradição ocorreu muito no âmbito da UEPA e do Curso, como revelam registros no PPC de Pedagogia (PARÁ, 2006), pois, embora a comunidade acadêmica tenha defendido os processos de transformação, e alguns professores empenhados em fazê-las, a partir das práticas docentes e eventos formativos, as decisões curriculares ficaram muito restritas às determinações das diretrizes legais em nível nacional.

Após as propostas curriculares implementadas, houve uma avaliação geral do Curso, no ano de 1993, em uma diversa metodologia de recolha de informações por meio de entrevistas realizadas com os docentes, questionários aplicados com discentes e egressos, culminando com a feitura do documento intitulado “Projeto de Pedagogia: resgate histórico” constando a síntese das anteriores propostas de reformulação do Currículo do Curso de Pedagogia, o qual foi submetido ao debate no Seminário “Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia: uma construção coletiva” (PARÁ, 2006), que conduziu a um cansativo e desgastante movimento de discussão entre continuidades e rupturas de pensamentos e práticas.

Em meados da década de 1990, já com a UEPA implantada⁵³, o debate é retomado e um grupo de trabalho (GT) foi institucionalizado, com vistas à construção do PPC de Pedagogia, em que a primeira ação foi fazer um levantamento histórico de reformulação curricular, pelo qual o Curso passou, para reiniciar as discussões, delinear as diretrizes, definir os temas a serem apreciados pela comunidade e os caminhos traçados para a efetivação do trabalho. Do resultado desse levantamento, o GT produziu os documentos “Caracterização atual do Curso de Pedagogia: instrumental de análise para elaboração do PP” e “Reflexões sobre o processo de reformulação curricular do Curso de Pedagogia da UEPA: subsídios para debate e elaboração do seu PP”, que serviram de referenciais à retomada do trabalho.

Embora no período, entre 1995 e 1997, não se tenha medido esforços em reuniões departamentais com os docentes do Curso e representantes de turmas, o GT não obteve como resultado o desenvolvimento do trabalho de pesquisa e de sistematização dos eventos propostos, o que emperrou a construção do PPC. Contudo serviu de ponto de retomada para a

53 A UEPA foi criada no ano de 1990, durante o Governo de Hélio da Mota Gueiros. Porém, com a transição para o governo de Jader Barbalho algumas medidas aprovadas na administração anterior foram revogadas, entre elas, decretou-se a extinção da UEPA, com a alegação de ilegalidade em sua criação (PARÁ, 2006). Somente em 1993 é legalmente aprovada pela Lei Estadual n.º 5.747, de 18 de maio de 1993, publicada no Diário Oficial do Estado (DOE) do Pará, de 19 de maio de 1993 (PARÁ, 1993), incorporando todos os cursos superiores ofertados pela então FEP, bem como os seus docentes, discentes e funcionários.

nova comissão de reformulação curricular escolhida pelo colegiado de Pedagogia em 1998. Em 1999, tal reformulação é aprovada pelo Colegiado de Curso, após ser analisada pelo Conselho de Centro (CONCEN) do CCSE/UEPA, pela Resolução nº 610/01, de 22 de agosto de 2001, do Conselho Universitário (CONSUN) da UEPA e pelo CEE do PA (PARÁ, 2006).

Ao adentrar na década de 2000, o Curso de Pedagogia da UEPA é recredenciado, após ser avaliado por uma comissão de especialistas do CNE e do CEE que, àquela altura, recomendou realizar novas alterações no PPC, tendo em vista as novas diretrizes legais para os cursos de FP e de Pedagogia, entre elas as DCNCP aprovadas em maio de 2006 (BRASIL, 2006e).

É fulcral lembrar que, no âmbito da FEP, o Curso de Pedagogia coexistiu com o Curso de Formação de Professores para a Pré-Escola e 1ª a 4ª Série do Ensino Fundamental mantido pelo ISEP, desde 1992-1993, mas com estruturas administrativas e pedagógicas próprias e autônomas. Todavia, com a implantação da UEPA, o ISEP e a Faculdade de Educação (FAED) foram extintos, e em decorrência do processo de discussão e reformulações curriculares culminou também com extinção do referido Curso, no ano de 2003, na capital. Com efeito, foi criado um novo Curso intitulado “Pedagogia: Magistério da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Gestão Escolar”. Entretanto, com a aprovação da DCNCP em 2006 (BRASIL, 2006e), passou a ser intitulado de Licenciatura Plena em Pedagogia.

Vale registrar que ISEP foi criado e com ele o Curso de Formação de Professores para a Pré-Escolar e 1ª a 4ª série do EF sob força do Decreto Governamental nº 6.740, de 07 de dezembro de 1989, de autorização de funcionamento pela Resolução nº 492, de 18 de dezembro de 1989 do CEE, e pelo Decreto Presidencial nº 98.886, de 25 de janeiro de 1990, conforme registrou documento de implantação do ISEP (1989).

Com base no PP do ISEP (1989), Nunes (1995) relembra que o Curso e o Instituto teriam caráter inovador, pois deveria diferenciar-se das práticas do magistério de 2º grau e das demais licenciaturas para provocar o rompimento de uma formação fragmentada. Assim, o ISEP foi postulado com as características de ser e ter:

- a) escola de tempo integral, na qual teoria e prática perfazem unidade curricular, e na qual pesquisa e ensino são as principais estratégias de extensão; b) presença de professores especificamente preparados para a tarefa, em número reduzido, dotados de qualidade formal e política suficiente; c) vestibular próprio, currículo próprio, administração própria, autonomia para criar, não para agredir. (ISEP, 1989, p. 33-34).

Dessas características inovadoras deriva a concepção filosófica do ISEP (1989, p. 46-47), que segundo seu fundamento de implantação enveredava para:

- a) a união entre teoria e prática: uma não é maior que a outra, nem substitui a outra;
- b) atitude de pesquisa, que inspira o ensino e a extensão;
- c) aprendizagem através da elaboração própria da teoria e da prática;
- d) professor como pesquisador/orientador, com função principal de motivar a iniciativa do aluno.

Nos argumentos de Nunes (1995), o ISEP passaria a ser vanguarda, referência e o *locus* privilegiado de FP da REE do PA, a “casa da professora normalista”. No entanto questões de ordem política e administrativa transpassaram a implantação do ISEP, entre elas, a não concretização da FEP/FAED como entidade mantenedora deste Instituto e sim a SEDUC; choques regimentais entre FEP/FAED e ISEP. No campo político havia a urgência na inauguração do Instituto, em 1990, porque tratava-se do último ano de mandato do governador Hélio da Mota Gueiros e da Secretária de Educação Terezinha Gueiros, aliada a vontade de deixar herdado a “marca” da educação como prioridade do seu Governo, que se concretizou em meio a essas nuances políticas.

Ao que me parece, a interferência político-partidária no âmbito da UEPA ser um ranço histórico exaurido em pactos de coalizão que impactam na gestão institucional, em grande parte negativamente, fragiliza as questões administrativas, pedagógicas, curriculares e financeiras dos cursos, em especial, nas licenciaturas e no Curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA.

Em relação ao Curso de Pedagogia/UEPA, menciono os Pareceres CNE/CP nº 5/2005 (BRASIL, 2005c) e nº 3/2006 (BRASIL, 2006f), que tratam das DCNCP (BRASIL, 2006e), para os quais já alertavam que a formação oferecida pelo Curso de Pedagogia integrar-se-á à docência, à gestão, à avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral, à elaboração, à execução, ao acompanhamento de programas e às atividades educativas. Aliado a isso, na organização curricular do Curso considera-se, dentre outras premissas, a diversidade sociocultural e regional do país, a pluralidade de idéias e de concepções pedagógicas processos investigativos e críticos, abrangendo os campos dos conhecimentos filosófico, histórico, antropológico, ambiental-ecológico, psicológico, linguístico, sociológico, político, econômico e cultural.

Os princípios básicos, filosóficos e norteadores, assegurados no PPC do Curso de Pedagogia da UEPA, foram reformulados com base nas DCNCP (BRASIL, 2006e) e posteriormente incorporados ao âmbito do PARFOR. Esses princípios buscam fomentar a

formação de pedagogos para atender a diversidade cultural da região Amazônica, em consonância com o contexto nacional, e a indissociabilidade entre teoria e prática; flexibilidade curricular; pesquisa e a interdisciplinaridade. Além disso, apresenta como proposta formativa aos DEs a oferta de formação integrada coadunada com o desenvolvimento do currículo, na perspectiva interdisciplinar de forma a constituir uma visão totalizadora nos sujeitos envolvidos no processo educativo e proporcionar ao futuro profissional processos de ação-reflexão-ação acerca da sua *práxis* pedagógica na relação homem-sociedade, com a finalidade de conhecer para transformar (PARÁ, 2006).

Há de se concordar com Triches (2017), Evangelista e Shiroma (2007), de que o discurso progressista das Diretrizes em análise pairou na preocupação em transmitir conhecimentos técnico-instrumentais, racionalizantes, remetentes à reconvenção e ampliação do campo de atuação do pedagogo pela lógica gerencialista para adequar a reorganização do Estado ao novo modo de produção do capital. Contudo esses conhecimentos chocam-se com o compromisso político de formar pedagogos emancipados com a função de intelectuais crítico-transformadores das práticas sociais e educacionais, bem como obstaculiza a construção do projeto sócio-histórico, como defendo nesta tese (GRAMSCI, 1982, 2001; CONTRERAS, 2002).

Nessa perspectiva, a particularidade do território amazônico-paraense exige crítica sobre os modelos tecnicistas/racionalistas de formação, ao cumprir o objetivo do Curso de Pedagogia em formar profissionais que atuarão na docência da EI, anos iniciais do EF e nas modalidades EE, EJA; assim como em gestão educacional, em ambientes escolares e não escolares, em um esforço de superação desses modelos. No caso do PARFOR, trata-se de formar professores já em exercício na docência dos referidos níveis e modalidades (PARÁ, 2006) e não somente treiná-los para o desenvolvimento de habilidades técnicas.

Nesse sentido, para averiguar se as Diretrizes anunciadas nos documentos oficiais convergiam com a formação proposta no Curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA, os DEs dos municípios de Belém, Marituba e Vigia foram consultados por meio de preenchimento de um questionário. O passo inicial foi avaliar se os princípios, a filosofia, os objetivos, as competências, as habilidades e perfil profissional do referido Curso foram contemplados na formação. Posteriormente os confrontei com as respostas dos DEs, a partir da vivência durante a formação, em seguida foi solicitado a eles que justificassem suas respostas para, a partir delas, identificar as potencialidades e fragilidades.

De acordo com o PPC do Curso de Pedagogia (PARÁ, 2006) são dois os seus objetivos: “1) formar o pedagogo com competências para o exercício de suas funções docente

na EI e anos iniciais do EF e 2) formar o pedagogo para atuar como gestor educacional em ambientes escolares e não escolares”. Nesses objetivos, ressalta-se que a docência contempla as modalidades da EE e EJA e na gestão educacional considera-se a atuação nos níveis de ensino.

Dessa forma, ao serem inqueridos se os objetivos do Curso foram atingidos, é possível identificar nas respostas dos DEs que a maioria entendeu que sim, uma minoria entendeu que em parte, mas nenhum acenou negativamente, conforme demonstrado no Quadro 8.

QUADRO 8 - Alcance dos objetivos do Curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA

TURMA	RESPOSTAS			
	SIM	NÃO	EM PARTE	NÃO JUSTIFICADAS
Belém A	52,62%	0,00%	36,82%	47,38%
Marituba A	90,90%	0,00%	9,10%	65,00%
Vigia A	50,00%	0,00%	50,00%	21,42%

Fonte: Elaborados pelo autor com base nos dados empíricos da pesquisa (2020).

Foi possível comprovar nas turmas de Belém e Marituba que a maioria dos DEs se posicionou de forma positiva (52,62% e 90,90%). Já com os DEs da turma de Vigia houve um equilíbrio em 50%, entre as respostas positivas e as que apontam objetivos alcançados parcialmente. No geral, os DEs das turmas pesquisadas manifestaram-se ao assinalarem nos questionários de pesquisa, de forma clara, destacando aspectos potenciais quanto a aquisição de base teórica e conhecimentos proporcionados pelo Curso, conhecimentos que, para eles, serão de grande proveito nas funções desenvolvidas nos espaços de trabalho no exercício do magistério, e assim justificaram as respostas ao registrarem que

Formará profissionais competentes com base teórica para a docência e com visão ampliada do processo político pedagógico (DEs DA TURMA DE MARITUBA).

Porque o Curso trouxe conhecimentos em que podemos relacionar a teoria e a prática (DEs DA TURMA DE VIGIA).

Tivemos base teóricas que serão articuladas no desenvolvimento de nossas funções docentes ou de gestão nas escolas (DEs DA TURMA DE BELÉM).

Forma o pedagogo capaz de atuar como docente ou gestor em ambientes escolares e não escolares (DEs DA TURMA DE BELÉM).

Por outro lado, percebi ainda, que mesmo os DEs tendo confirmado que os objetivos do Curso foram alcançados, muitos silenciaram, não justificaram suas respostas e as razões que sustentassem tal posicionamento ao ficar evidenciado nos percentuais de respostas em Belém (47,38%), Marituba (65%) e Vigia (21,42%).

No que se refere às respostas positivas dos DEs de Belém (52,62%), Marituba (90,90%) e Vigia (50%), avalio certa insegurança em seus posicionamentos e a objetividade como as mesmas foram justificadas. Na turma de Belém, as respostas foram direcionadas para a importância que os saberes e conhecimentos tiveram no processo formativo, os quais contribuirão à atuação profissional, sendo elas as seguintes:

Sim, pois os professores conduziram o ensino de forma significativa e direcionado ao Curso.

Sim, o Pedagogo deverá ter um perfil profissional com conhecimentos para formar cidadãos.

Sim, pois ajudará nas minhas práticas.

Sim, porque sairemos formados e capacitados para atuar no campo pedagógico.

Nas turmas de Marituba, os DEs responderam que os objetivos foram alcançados e também destaque nas falas deles a importância dos saberes e conhecimentos adquiridos no Curso, a melhoria do trabalho pedagógico tanto na docência quanto na gestão, bem como nos espaços a serem desenvolvidos, ou seja, em ambientes escolares e não escolares:

Sim, uma vez que ampliou meus conhecimentos.

Sim, propiciou novos conhecimentos e saberes.

Sim, melhorou minha prática pedagógica.

Possibilitou me qualificar.

Pois forma o pedagogo capaz de atuar como docente, gestor em ambientes escolares e não escolares.

Foi positivo, pois todos conseguiram chegar ao final do curso.

Sim, visto que formará os pedagogos.

Sim, formará os pedagogos competentes.

E por fim, os DEs de Vigia externaram suas respostas ao reafirmarem a melhoria da formação por meio dos conteúdos trabalhados no Curso e, conseqüentemente, da postura que podem assumir frente à prática docente:

Sim, formou o pedagogo com um repertório de conhecimentos que possibilitará formar sujeitos críticos.

Sim, pois ajudará nas minhas práticas de sala de aula.

Porque sairemos formados e qualificados para atuar no campo pedagógico, em sala de aula ou fora dela.

Porque tivemos bases teóricas que serão articuladas no desenvolvimento do exercício de nossas funções nas escolas.

Formará profissionais competentes com base teórica para a docência e com visão ampliada do processo político pedagógico.

Contudo, pude perceber contrastes entre o anunciado e o vivido. Os DEs ao serem inqueridos se os objetivos do Curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA haviam sido alcançados, muitos deles compreenderam que os objetivos formativos foram atingidos em parte. Argumentam que ficaram prejudicados devido a fatores como falta de tempo para as atividades dos módulos; conteúdos de algumas disciplinas desconexos da realidade de sala de aula e falta de compromisso de alguns DFms. Os DEs relataram as seguintes fragilidades:

Diria que a maioria sim, porém devido o tempo curto, algumas disciplinas não foram bem exploradas (DEs DA TURMA DE BELÉM).

Precisaríamos de mais tempo para construir, desenvolver e aplicar nossos conhecimentos na prática e discutir em classe os resultados (DEs DA TURMA DE MARITUBA).

Porque em alguns módulos com disciplinas específicas da área de exatas, as metodologias usadas foram pensadas para aulas de cursinho e do regular, não considerando nossas vivências em sala de aula (DEs DA TURMA DE BELÉM).

Faltou mais empenho por parte dos professores de algumas disciplinas, em aprofundar os conteúdos para que fosse possível desenvolver um perfil profissional mais decisivo (DEs DA TURMA DE VIGIA).

Faltou compromisso profissional e responsabilidade por parte dos professores que vieram ministrar as disciplinas para a turma (DEs DA TURMA DE VIGIA).

De modo geral, a maioria das respostas dos DEs dos três municípios ancora-se na compreensão da formação reduzida à aquisição de conhecimentos que os auxiliarão quando retornarem às salas de aula; a formação como sinônimo de qualificação, treinamento e capacitação, muito alinhada às concepções defendida pelos OI, acolhidas/reguladas pelos entes federativos e reproduzidos nas instituições de ensino pelos professores (MAUÉS, 2011). A concepção de FP, afluída das falas dos DEs, são criticadas recorrentemente nesta tese por vários autores referenciados como Rodrigues e Esteves (1993), Tomassi e Torres (2000), Monteiro (2002), Pansardi (2011), Casagrande, Pereira, Sagrillo (2014), entre outros.

As afirmações permitiram consentir ser necessário uma cuidadosa atenção por parte dos gestores do Curso quanto a concepção de formação desejada (*práxis* transformadora, crítica, histórica e social), definição de conhecimentos teórico-metodológicos, ancorados nas

questões epistemológica e pesquisa pedagógica; perfil, competências e habilidades a serem adquiridas (técnicas, humanas e sociais); currículo mais humanizado e voltado para a realidade nacional e local; aos critérios de seleção dos DFms que ministram as disciplinas no Curso em questão, ao priorizar os que possuem experiência como formador em licenciaturas, com conhecimento sobre os componentes curriculares da EI e anos iniciais do EF.

5.2. Perfil profissional, estrutura e componentes curriculares

Além dos objetivos, o PPC do Curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA assegura a preocupação com o perfil profissional a ser formado, que contemple a capacidade de compreender e intervir na realidade educacional a partir da visão ampliada do processo político-pedagógico nas dimensões histórica, filosófica, tecnológica, política, cultural e estética em constante interação com as questões da contemporaneidade do mundo, Brasil e região, assim como formar um profissional ético e produtor de conhecimentos, para formação de cidadãos críticos e criativos.

Para se atingir o perfil desejado, competências e habilidades são anunciadas no PPC do Curso a serem trabalhadas, e são expressas pela:

- Compreensão ampla e consistente do fenômeno e da prática educativas que se dão em diferentes âmbitos e especialidades;
- Compreensão do processo de construção do conhecimento no indivíduo inserido em seu contexto social e cultural;
- Capacidade de identificar problemas socioculturais e educacionais, propondo respostas criativas às questões da qualidade do ensino e medidas que visem superar a exclusão social;
- Compreensão e valorização das diferentes linguagens manifestas nas sociedades contemporâneas;
- Capacidade de aprender a dinâmica cultural e de atuar adequadamente em relação ao conjunto de significados que a constituem;
- Capacidade para atuar com portadores de necessidades especiais, em diferentes níveis da organização escolar, de modo a assegurarem seus direitos de cidadania;
- Capacidade de estabelecer diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento;
- Elaboração do projeto, sintetizando as atividades de ensino e administração, caracterizadas por categorias comuns como: planejamento, organização, coordenação e avaliação, e por valores comuns como solidariedade, cooperação, responsabilidade e compromisso. (PARÁ, 2006, p. 38-39, grifo do autor)

Dentre as habilidades e competências elencadas, merece destaque o fato de se considerar no fenômeno educativo a realidade sociocultural e a premissa de superar a exclusão social e educacional de forma a garantir os direitos a todos os sujeitos independentemente das condições existenciais em que se encontram, visto serem condições imprescindíveis para se garantir o acesso à educação e ao exercício da cidadania.

Na essência das habilidades e competências expressadas, evidencio as atividades de ensino relacionadas à gestão a partir dos desdobramentos nas categorias planejamento, organização, coordenação e avaliação, levando-me a recorrer aos argumentos de Santos (2004) e Oliveira (2009), quando discorrem sobre a cultura do desempenho e da performatividade em que as responsabilidades por prover a qualidade educacional são transferidas ao professor e, quando não a atingem, são culpabilizados pelos possíveis fracassos. Essa cultura está relacionada à gestão de qualidade total, prestação de contas e *accountability*; alargamento da função docente com base na eficiência, eficácia na técnica e racionalização do trabalho docente (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007). Para Carvalho e Ferreira (2016), no caso da universidade, a avaliação do trabalho docente está estritamente relacionada às condições de precarização e intensificação que estão condicionadas às políticas de expansão da educação superior no Brasil e no alargamento de sua função enquanto formador. Situação que também está presente na EB.

Já para Brzezinski (2008), Apple (2005) e Triches (2017), a categoria avaliação está ancorada em *expertises* internacionais direcionadas à política de premiação, certificação de competências postuladas na agenda de mercantilização e privatização da educação e da FIP. A avaliação, por esse viés, encontra-se regulada nos documentos oficiais nacionais e internacionais sob orientação dos OI como os relatórios: A educação na África Subsaariana (BM, 1988); Prioridade e Estratégias para a educação (BM, 1995); Atingindo uma Educação de Nível Mundial no Brasil: próximos passos (BM 2010); Brasil: Aspectos gerais (2013); Um ajuste justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil (BM, 2017).

Entretanto ao serem indagados se as competências e habilidades do Curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA foram desenvolvidas, os DEs das turmas pesquisadas referendaram as respostas ao dividirem os entendimentos, de acordo com o Quadro 9.

QUADRO 9 - Competências e habilidades do Curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA

TURMA	RESPOSTAS				
	SIM	NÃO	EM PARTE	EM BRANCO	NÃO JUSTIFICADAS
Belém A	52,62%	0,00%	31,58%	15,80%	61,53%
Marituba A	81,82%	0,00%	13,64%	4,54%	68,42%
Vigia A	50,00%	0,00%	50,00%	0,00%	35,71%

Fonte: Elaborados pelo autor com base nos dados empíricos da pesquisa (2020).

Em relação às competências e habilidades, o Quadro 8 revela ter a maioria de DEs, das turmas de Belém e Marituba, respondido que elas foram desenvolvidas na trajetória formativa do Curso em 52,62% e 81,82 %, respectivamente. Embora os DEs da turma de

Vigia tenham-se posicionado de forma equilibrada ao responder em 50% que as competências e habilidades foram desenvolvidas, e outro 50% apenas em parte.

O detalhamento do Quadro 8 permitiu-me identificar potencialidade nas falas dos DEs, o entendimento por eles do processo de construção de conhecimentos de forma crítica, e associado ao contexto sociocultural, em acordo com o que está assegurado no PPC do Curso. Das respostas positivas revelo as seguintes falas:

Nos possibilitou o estudo de conteúdos e atividades, permitindo adquirir as competências e habilidades descritas no projeto do Curso (DEs DA TURMA DE BELÉM).

A partir de conhecimentos adquiridos na academia, pude compreender o processo de construção do conhecimento do indivíduo inserido em seu contexto social e cultural (DEs DA TURMA DE MARITUBA).

Entre outros, a capacidade de estabelecer diálogos entre as áreas educacionais, dentre elas, a capacidade para atuar frente aos alunos especiais, e demais áreas do conhecimento (DEs DA TURMA DE VIGIA).

O que compete à Universidade foi realizado, porém a aplicabilidade dessas competências e habilidades dependerá do empenho dos alunos em valorizar os conhecimentos que os levem a desenvolver diálogo crítico e transformador (DEs DA TURMA DE MARITUBA).

Por outro ângulo, das respostas relativizadas, visualizo as falas dos DEs atribuírem à falta de tempo (assim como nos objetivos) como fator fragilizado que obstaculizou o alcance das competências e habilidades, uma vez que eles avaliam não terem sido desenvolvidas a contento no Curso. Por isso, eles sublinham que:

Faltou compromisso de alguns professores para alcançar algumas competências e habilidades propostas pelo Curso, alguns docentes deixaram a desejar, muitas vezes na hora de aplicar suas atividades que pudessem contribuir ao alcance dessas competências e habilidades, muitas delas devido ao pouco tempo para a dimensão que tem o Curso (DEs DA TURMA DE BELÉM).

Precisaríamos de mais tempo para construir as competências e habilidades, desenvolver e aplicar nossos conhecimentos na prática e discutir em classe os resultados, tudo muito rápido (DEs DA TURMA DE MARITUBA).

Devido o tempo curto, não deu para apreender com algumas disciplinas o suficiente para lidar com os alunos que apresentam algumas deficiências. Os professores foram excelentes, porém os temas foram fragmentados devido ao tempo (DEs DA TURMA DE VIGIA).

Outro aspecto a considerar nas respostas emitidas pelos DEs, sob o prisma das habilidades e competências, está na turma do município de Belém ao não assinalarem nenhuma opção em um percentual de 15,80% de respostas não dadas para uma ínfima taxa de

4,54% em Marituba. Os DEs de Vigia assinalaram suas respostas, embora algumas delas sem as devidas justificativas.

Assim como algumas respostas sobre se os objetivos foram alcançados, percebo, também algumas silenciadas, no aspecto da aquisição de competências e habilidades, por identificar essa característica nas respostas dos DEs, em percentuais altos de respostas assinaladas e não justificadas com 61,53% em Belém; 68,42% em Marituba e 35,71% em Vigia.

A idéia de tempo curricular exposta nas falas dos DEs perpassa pela noção de tempo real em que os saberes são produzidos, as experiências formativas construídas e o exercício profissional e de vida são desenvolvidos (COLLARES; MOYSÉS; GERALDI, 1999). Saliento que a busca emergencial pela formação é marcada por episódios que ocorreram em um período de tempo passado, com ocorrências e repetições em algumas ocasiões presentes durante o desenvolvimento do Curso, em um movimento contínuo sem, contudo, haver a ruptura e descontinuidade dele e desses episódios (BARROS, 2014). Tal sentimento exposto nas falas dos DEs é característica que se conjugam ao aligeiramento da formação.

Nas respostas dos DEs das turmas de Belém, Marituba e Vigia sobre o perfil profissional, são destacados aspectos potenciais, entre eles, os socioculturais, o trabalho frente aos alunos com deficiência e necessidades especiais, diálogo entre as áreas de conhecimento e área pedagógica, coadunando com as competências e habilidades propostas no PPC do Curso (PARÁ, 2006) e da DCNCP (BRASIL, 2006e).

O perfil profissional do pedagogo, segundo o PPC do Curso de Pedagogia (PARÁ, 2006), deve conjugar a compreensão e visão ampliada do processo político-pedagógico nas dimensões social, histórica, filosófica, tecnológica, política, cultural e estética, estando comprometido com as questões de nossa época e da região amazônica, articulando-as com o mundo, capaz de intervir como propositos na sociedade em que vive, de forma dialética e dialógica. É também um profissional ético e produtor de conhecimentos para formação de cidadãos críticos e criativos. Assim, ao serem indagados se o perfil profissional almejado no Curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA foi construído, os DEs das turmas pesquisadas expressaram-se da seguinte forma:

Pela compreensão do processo de construção do conhecimento no indivíduo inserido no contexto social e cultural (DEs DA TURMA DE BELÉM).

A partir de conhecimentos adquiridos na academia, pude compreender o processo de construção do conhecimento do indivíduo inserido em seu contexto sociocultural (DEs DA TURMA DE MARITUBA).

Nos propiciou compreensão ampla do processo de construção de conhecimento sobre o indivíduo inserido em seu contexto social e cultural (DEs DA TURMA DE MARITUBA).

Apreendi muito em relação à capacitação com a educação especial, foi muito importante o aprendizado (DEs DA TURMA DE VIGIA).

Entre outros, a capacidade para atuar com portadores de necessidades especiais (DEs DA TURMA DE BELÉM).

Com capacidade de estabelecer diálogos entre as áreas educacionais e demais áreas do conhecimento (DEs DA TURMA DE BELÉM).

Pois estabeleceu a compreensão, capacidades e conhecimentos nas áreas desenvolvidas (DEs DA TURMA DE VIGIA).

Ao serem perguntados se o Curso de Pedagogia PARFOR/UEPA formou o profissional em acordo com o perfil estabelecido no PPC, os DEs forneceram respostas, as quais são mapeadas no Quadro 10.

QUADRO 10 - Construção do perfil profissional do Curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA

TURMA	RESPOSTAS			EM BRANCO	NÃO JUSTIFICADAS
	SIM	NÃO	EM PARTE		
Belém A	73,70%	0,00%	10,52%	15,78%	40,00%
Marituba A	95,45%	0,00%	4,55%	0,00%	47,62%
Vigia A	53,57%	0,00%	46,43%	0,00%	40,00%

Fonte: Elaborados pelo autor com base nos dados empíricos da pesquisa (2020).

Para os DEs das turmas pesquisadas, o perfil do Curso de Pedagogia PARFOR/UEPA foi alcançado devido à maioria das disciplinas relacionar teoria e prática, priorizar o processo educativo de forma ampla, política, histórica e em diferentes contextos, fatores que aprimoraram o conhecimento e contribuíram para a formação dos DEs, configurando, também, uma potencialidade. Eles acenam positivamente,

Pois a teoria foi aliada como nossa prática e passamos a rever ações em nossas escolas de forma ampla e com embasamento teórico, didático e dialógico (DEs DA TURMA DE BELÉM).

Envolvido com as questões da nossa época, de nossa região, articulando com o mundo, capaz de intervir como propositor na sociedade em que vive (DEs DA TURMA DE BELÉM).

Contemplei, com conhecimentos adquiridos durante o Curso, a abrangência da Pedagogia nas áreas atuantes, vendo a pedagogia em outro perfil (DEs DA TURMA DE MARITUBA).

Nos possibilitou a ampla compreensão dos fenômenos educativos em diferentes contextos. Recolher na relação professor-aluno, uma relação dialética e dialógica (DEs DA TURMA DE MARITUBA).

Devido proporcionar uma visão ampliada do processo político-pedagógico, compreendendo-o nas dimensões histórica, filosófica, tecnológica, política, cultural e estética (DEs DA TURMA DE MARITUBA).

Considero que o Curso foi muito bom, pois melhorou bastante minha postura como docente em sala de aula (DEs DA TURMA DE VIGIA).

Com o processo político pedagógico podemos ter a visão e compreender a dimensão histórica (DEs DA TURMA DE VIGIA).

Assim, da mesma forma como foram silenciadas as respostas de justificativas sobre os objetivos, habilidades e competências, também as foram no aspecto do perfil, uma vez que as respostas dos DEs apresentam percentuais de perguntas apenas assinaladas e não justificadas com 40% em Belém, 47,62% em Marituba e 40% em Vigia. Em relação às opções não assinaladas pelos DEs, somente foi detectada essa situação no município de Belém, em uma taxa de 15,78%. Um dos indícios detectado durante a recolha dos dados empíricos levaram-me a constatar, que grande parcela de DEs desconhecem o PPC do Curso em sua totalidade, restringindo-se apenas à leitura da matriz curricular.

Ao conjugar o tripé objetivos - perfil profissional - habilidades e competências escrutinado no mencionado Projeto, localizo nas respostas dos DEs entrevistados, o papel decisivo da UEPA no processo de formação, ao ser comparado à prática docente deles desenvolvidas antes de frequentarem a licenciatura em Pedagogia/PARFOR/UEPA. Para tanto, solicitei que estabelecessem uma comparação entre a atuação profissional deles antes de ingressar na referida licenciatura e atualmente. Suas respostas indicam mudanças de visão e postura que remetem à importância dos conhecimentos, das teorias e concepções pedagógicas adquiridas no Curso para a melhoria da prática profissional. Os relatos a seguir expressam algumas mudanças de concepção e práticas, configurando-se em uma potencialidade, pois:

Foi um desafio muito grande, e então tem certos conhecimentos, concepções, teorias que são muito importantes para quem trabalha com esse público e eu posso dizer que hoje, o Curso possibilitou debates, reflexões, fazendo com que eu enxergasse a ação pedagógica de uma forma um pouco diferente do que eu via antes (DES CONFIANÇA).

Hoje em dia, eu tenho uma percepção de que a minha visão profissional aumentou porque já vejo mais além, procuro verificar mais a situação de aprendizagem da criança, do contexto escolar em que ela está inserida, a localidade. Então avalio que mudei nesse sentido, meu conhecimento profissional ficou mais amplo, mais visível na participação da educação das crianças (DEs SUPERAÇÃO).

Antes eu era a professora do livro didático, hoje eu já tenho outras dinâmicas, outros meios, outras formas. Então isso pra mim foi uma mudança muito grande (DEs MUDANÇA).

Antes minha formação era mais mecânica: o professor aquele que ensina e o aluno aquele que aprende. Agora eu vejo que o professor é um dos participantes em sala de aula, pois ele e o aluno são importantes e a mediação vai fazer com que o professor interaja com o aluno para que o aprendizado aconteça (DEs MOTIVAÇÃO).

O que estou fazendo hoje é melhor que antes, mas sempre procurando me aprimorar cada vez mais através dos conhecimentos teóricos. Então a mudança está acontecendo em relação ao meu comportamento com os alunos, à minha concepção em relação ao aprendizado deles, pois a gente tomou ciência de que o aprendizado acontece de maneira diferente para cada um. Então isso tá valendo a pena (DEs PERSEVERANÇA).

Com certeza eu melhorei muito a minha atuação profissional, ela tem outra dinâmica mais interessante e o PARFOR foi responsável. Por isso eu me sinto bem melhor agora do que antes de entrar no Curso de Pedagogia da UEPA (DEs SERENIDADE).

É notório que as falas dos DEs revelam que houve mudança e melhoria da prática pedagógica. As respostas deles fazem-me compactuar com Freire (2001, p. 5), ao acentuar ser a FP crítica associada à formação da cidadania, entrelaçada ao “processo de construção de conhecimento, formação política, manifestação ética, procura da boniteza, capacitação científica e técnica, a educação é prática indispensável aos seres humanos e deles específica na História, como movimento, como luta”. Essa condição serve para situar homens e mulheres no mundo enquanto professores de razão e ação, de como estão sendo e estando no mundo, de como constroem a história. E isso não se faz assentado no pensar abstrato dicotomizado do concreto, e sim na *práxis* política que requer participação, atividade prática transformadora e consciência de classe (VÁZQUEZ, 1977).

Conforme anunciei na Introdução desta tese, a estrutura curricular do Curso de Pedagogia Regular e PARFOR/UEPA é formada por Núcleos de Formação, a saber: *Núcleos de Estudos Básicos; de Aprofundamento e Diversificação de Estudos e Núcleo Integrador*, de acordo com a resolução nº 01 CNE/CP/06 (BRASIL, 2006a). Esses Núcleos contemplam componentes curriculares voltados aos conteúdos da prática docente em ambientes escolares, não escolares, da gestão educacional e são “concebidos e estruturados a partir da pesquisa e da prática como articuladores dos componentes curriculares, o que implicará em diferentes possibilidades de desdobramentos operacionais” (PARÁ, 2006, p. 40).

Em conformidade com o PPC do Curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA (PARÁ, 2006), vale destacar terem os Núcleos de Formação se sustentado na Lei 9.394/96; Pareceres CNE/CP nº 5/2005 e nº 3/2006, ao instruírem a Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006, do CNE/CP que institui as DCNCP (BRASIL, 2006e). Com efeito, as alíneas de A à L, inciso I, do art. 6 da Resolução em tela, define um *Núcleo de Estudos Básicos* como aquele que considera a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio de estudo

acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, assim como por meio de reflexão e ações críticas, e articula:

- a) aplicação de princípios, concepções e critérios oriundos de diferentes áreas do conhecimento, com pertinência ao campo da Pedagogia, que contribuam para o desenvolvimento das pessoas, das organizações e da sociedade;
- b) aplicação de princípios da gestão democrática em espaços escolares e não-escolares;
- c) observação, análise, planejamento, implementação e avaliação de processos educativos e de experiências educacionais, em ambientes escolares e não-escolares;
- d) utilização de conhecimento multidimensional sobre o ser humano, em situações de aprendizagem;
- e) aplicação, em práticas educativas, de conhecimentos de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial;
- f) realização de diagnóstico sobre necessidades e aspirações dos diferentes segmentos da sociedade, relativamente à educação, sendo capaz de identificar diferentes forças e interesses, de captar contradições e de considerá-lo nos planos pedagógico e de ensino-aprendizagem, no planejamento e na realização de atividades educativas;
- g) planejamento, execução e avaliação de experiências que considerem o contexto histórico e sociocultural do sistema educacional brasileiro, particularmente, no que diz respeito à Educação Infantil, aos anos iniciais do Ensino Fundamental e à formação de professores e de profissionais na área de serviço e apoio escolar;
- h) estudo da Didática, de teorias e metodologias pedagógicas, de processos de organização do trabalho docente;
- i) decodificação e utilização de códigos de diferentes linguagens utilizadas por crianças, além do trabalho didático com conteúdos pertinentes aos primeiros anos de escolarização, relativos à Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, Artes, Educação Física;
- j) estudo das relações entre educação e trabalho, diversidade cultural, cidadania, sustentabilidade, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea (BRASIL, 2006e, grifo do autor).

Os conhecimentos supracitados, integrantes ao *Núcleo de Estudos Básicos*, dizem respeito à formação básica adquirida por meio de aportes teórico-metodológicos imprescindíveis à formação do pedagogo, contemplados no conhecimento da sociedade, cultura, homem, escola, sala de aula, espaços não escolares, gestão educacional, ensino-aprendizagem, produção e apropriação de conhecimento (PARÁ, 2006). Neste Núcleo, uma fragilidade evidente é a predominância de aspectos prático-instrumentais a serem apreendidos pelos DEs, consubstanciados em conteúdos vinculados à tradição técnico-científica e metodológica. Contudo, ao analisar as ementas das disciplinas do presente Núcleo do PPC de Pedagogia/PARFOR/UEPA, é possível sublinhar uma potencialidade, ao localizar timidamente, em algumas delas, referenciais teóricos concatenados à defesa de uma concepção de formação na perspectiva crítica e transformadora (filosóficos, históricos, sociológicos e pedagógicos), porém com referências que encontram-se defasadas e requerem atualização.

O Quadro 11 demonstra a disposição das disciplinas do *Núcleo de Estudos Básicos* do Curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA, as respectivas cargas horárias e créditos.

QUADRO 11 – Núcleo de Estudos Básicos do Curso de Pedagogia da PARFOR/UEPA

DISCIPLINAS	CH	CRÉDITO T/ P
História da educação	100	4
Filosofia da educação	100	4
Sociologia da educação	100	4
Psicologia geral	100	4
Psicologia do desenvolvimento e aprendizagem	80	3
Educação infantil no contexto brasileiro	100	4
Fundamentos teóricos e metodológicos em educação especial	80	3
Fundamentos da educação de jovens e adultos	80	3
Didática	120	5
Fundamentos de gestão educacional	100	3
Metodologia científica	100	4
TOTAL	1060	41

FONTE: PPC de Pedagogia da UEPA/PARFOR (PARÁ, 2006).

Quanto ao *Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos*, as alíneas a, b e c - inciso II - do art. 6º, está voltado às áreas de atuação profissional priorizadas pelo PP das instituições e que, atendendo às diferentes demandas sociais, oportunizará, entre outras possibilidades:

- a) investigações sobre processos educativos e gestoriais, em diferentes situações institucionais: escolares, comunitárias, assistenciais, empresariais e outras;
- b) avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira;
- c) estudo, análise e avaliação de teorias da educação, a fim de elaborar propostas educacionais consistentes e inovadoras (BRASIL, 2006e, grifo do autor).

É percebido que os componentes curriculares constitutivos deste Núcleo perpassam pela apreensão de conteúdos regionais, conhecimentos pedagógicos, respeito às particularidades das instituições envolvidas ao processo educacional, quer seja em ambientes escolares, quer seja em ambientes não escolares, os quais servem para o desenvolvimento de potencialidades e enriquecimento teórico-prático da FIP, de forma global, geral e propositiva, em consonância com a diversidade social e cultural do Brasil.

O desenvolvimento de metodologias de ensino neste Núcleo vincula-se aos conteúdos das áreas de conhecimento, concedendo ao futuro docente, que irá atuar ou já esteja atuando (PARFOR) na EI e nos anos iniciais do EF, condições para o exercício profissional

no contexto escolar de forma contínua, interativa e dialética. Além do mais, assim como no *Núcleo de Estudos Básicos*, presencio neste, uma fragilidade na ausência de referenciais teóricos de matriz crítico-reflexiva-emancipadores que sustentem a intenção de formar o pedagogo por meio da base e premissa anunciadas. Nele, há conteúdos remetentes a uma concepção formativa fragmentada, com predominância da área de Código e Linguagem, seguida das ciências duras como a Matemática e Ciências Naturais, que por ora lhes faltam o teor crítico e pedagógico e uma referência teórico-conceitual ampliada e integrada.

O Quadro 12 expõem as disciplinas do *Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos* do Curso de Pedagogia da UEPA, as respectivas cargas horárias e créditos.

QUADRO 12 – Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos do Curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA

DISCIPLINAS	CH	CRÉDITO T/P
Estudos dos números e operações matemáticas	100	4
Introdução à geometria e estudos de funções	100	4
Linguagens especiais e comunicação humana	80	3
Língua brasileira de sinais – LIBRAS	80	3
Planejamento e avaliação	80	4
Teoria do currículo e diversidade cultural	80	4
Leitura e produção de textos	100	4
Atividades físicas, recreação e jogos	100	3
Processos linguísticos	80	3
Fundamentos teóricos e metodológicos da linguagem	80	5
Forma de expressão e comunicação artística	80	3
Geografia do Brasil e seu ensino	80	4
Geografia da Amazônia e seu ensino	80	3
História do Brasil e metodologia do ensino de História	80	3
História da Amazônia e metodologia do ensino História	80	3
Química e metodologia do ensino de Ciências	80	3
Física e metodologia do ensino de Ciências	80	3
Biologia e metodologia do ensino de Ciências	80	3
Pesquisa Educacional	80	3
Tecnologia Educacional	80	3
Educação em Instituições não escolares e ambientes populares	80	3
Políticas públicas e educação	80	3
Eletivas	320	12
TOTAL	2160	86

FONTE: PPC de Pedagogia da UEPA/PARFOR (PARÁ, 2006).

Por sua vez, o *Núcleo de Estudos Integradores*, assegurado em três alíneas, do inciso III, ainda do art. 6º, proporcionará enriquecimento curricular, compreendendo a participação em:

- a) seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, monitoria e extensão, diretamente orientados pelo corpo docente da instituição de educação superior;
- b) atividades práticas, de modo a propiciar vivências, nas mais diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamentos e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos;
- c) atividades de comunicação e expressão cultural (PARÁ, 2006).

O *Núcleo de Estudos Integradores* parte do entendimento de que a formação do pedagogo é política e implica atuação com investigação da realidade socioeducacional, a qual transita entre diferentes modalidades e componentes curriculares do ensino e da pesquisa. Nele é expressa a identidade do Curso mediante uma base sólida e comum da formação do pedagogo, de forma totalizadora do processo histórico-social-político-humanístico das sociedades humanas, bem como pela construção sustentável, democrática, justa e concreta, transformadora e situada. É a partir dessa premissa que se atingirá uma formação sólida, universal e geral do saber e da cultura (PARÁ, 2006).

Nesse Núcleo estão localizados os componentes curriculares de ESUp., TCC e atividades complementares conforme Quadro 13 a seguir.

QUADRO 13 – Núcleo de Estudos Integradores do Curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA

DISCIPLINAS	CH	CRÉDITO
Estágio Supervisionado em Ensino Fundamental	200	6
Estágio Supervisionado em Educação Infantil.	200	6
Estágio Supervisionado em Gestão Educacional	100	4
Estágio Supervisionado em instituições não escolares e ambientes populares	80	3
Trabalho de Conclusão de Curso - TCC I	80	3
Trabalho de Conclusão de Curso - TCC II	80	3
Atividades complementares	100	4
TOTAL	840	29

FONTE: PPC de Pedagogia da UEPA/PARFOR (PARÁ, 2006).

Na matriz curricular é observado que a partir da metade do Curso são ofertadas aos DEs disciplinas eletivas inclusas em dois Núcleos: o específico e o integrador/comum. O *Núcleo Específico* comporta disciplinas relacionadas à EI, EF, Gestão Escolar, EJA, EE, educação e cultura. Já o *Núcleo Integrador* comum contempla disciplinas de áreas afins. A distribuição das disciplinas eletivas por Núcleo é melhor visualizada no Quadro 14.

QUADRO 14 – Núcleos Específicos e Integrador Comum do Curso de Pedagogia/UEPA/PARFOR

A - NÚCLEOS ESPECÍFICOS	
<p>I. Educação Infantil e Fundamental</p> <ul style="list-style-type: none"> • Musicalização • Educação e Corporeidade • Literatura Infantojuvenil 	<p>II. Gestão Escolar</p> <ul style="list-style-type: none"> • Psicologia Institucional • Contabilidade básica aplicada à Educação • Estatística aplicada à Educação • Organização do Trabalho Pedagógico
<p>III. EJA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Metodologias do trabalho pedagógico com adultos e idosos • Produção de materiais didáticos para a EJA • EJA em diferentes ambientes educativos • Estudos e Pesquisas na EJA 	<p>IV. Educação Especial</p> <ul style="list-style-type: none"> • Braile • Materiais didático-pedagógicos e tecnologias assistivas para PNEES
<p>V. Educação e Cultura</p> <ul style="list-style-type: none"> • Saberes e cultura popular na Amazônia • Movimentos Sociais na Amazônia • Educação e Diversidade Cultural • Educação Popular e Saúde • Memória e Oralidade • Etnomatemática • Educação em Populações e Grupos Tradicionais • Educação a Distância • Diálogo Inter-religioso 	
B – NÚCLEO INTEGRADOR / COMUM	
<ul style="list-style-type: none"> • Educação Ambiental • Informática Básica • Teatro – Artes Cênicas • Educação Sexual • Língua Estrangeira Instrumental • Fonoaudiologia e Educação • Percepção e cognição na criação artística • Sociologia da Infância e da Adolescência • Informática aplicada a Educação • Homem, ambiente e qualidade de vida. • Tópicos de saúde e sexualidade humana • Produção de material para o ensino de ciências naturais 	

FONTE: PPC de Pedagogia da UEPA/PARFOR (PARÁ, 2006).

Conforme analisado, esses Núcleos são compostos por um conjunto de disciplinas que começam pelas pedagógicas e de fundamentos (*Núcleo de Estudos Básicos*), passando pelas de natureza metodológica (*Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos*), até àquelas de caráter prático e de pesquisa (*Núcleo de Estudos Integradores*). Tais Núcleos também se aliam aos componentes curriculares que perpassam pelos níveis e modalidades de ensino (EI, EF, EJA e EE), gestão escolar e cultura (*Núcleos Específicos*), bem como por

tópicos relacionados às artes, meio ambiente e saúde (*Núcleo Integrador Comum*) absorvendo uma idéia evolutiva do conhecimento.

Esses componentes curriculares ao serem desmembrados compõem a matriz curricular do Curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA, sendo que as disciplinas dos *Núcleos Específicos* e do *Núcleo Integrador Comum* são disponibilizadas aos DEs, mas apenas 3 são eleitas e cursadas por eles a partir do 5º semestre.

Para Kuenzer e Rodrigues (2007), a estrutura curricular legitimada pela DCNCP instituída por meio da Resolução CNE/CP nº 01/06 (BRASIL, 2006f) e tomada por base para construir o PPC de Pedagogia/PARFOR/UEPA, expressa a epistemologia da prática por privilegiar a prática docente em EI e nos anos iniciais do EF como pré-requisito para atuação profissional em detrimento à teoria educacional, estudos epistemológicos e a Pedagogia como ciência. As alegações para a supremacia dessa epistemologia são variadas, mas com destaque às relacionadas com a pouca repercussão da teoria na prática do professor, ineficiência dos modelos convencionais e academicista, secundarização dos aspectos intelectualizantes que na Resolução citada são reduzidas nos estudos de teorias didáticas, metodologias pedagógicas, bem como na “organização do trabalho docente; das relações entre educação e trabalho, diversidade cultural, cidadania, sustentabilidade ou sob formas de atenção às questões atinentes à ética, à estética e à ludicidade” (KUENZER; RODRIGUES, 2007, p. 56).

No geral, a matriz curricular do Curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA assegurada em seu PPC (PARÁ, 2006) está embasada, ainda, na Lei 9.394/1996 e contemplada com o total de 153 créditos, CH total de 3.960 horas, adicionado em mais 100h de Atividades Complementares, totalizando 4.060 horas, conforme é possível visualizar no Quadro 15.

QUADRO 15 – Matriz Curricular do Curso de Pedagogia/REGULAR /PARFOR/UEPA

SEM.	DISCIPLINAS	C.H	Créditos T/ P*
1º	FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO	100	4
	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO	100	4
	SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO	100	4
	PSICOLOGIA GERAL	100	4
	LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTO	100	4
	TOTAL	500	20
2º	PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM	80	3
	DIDÁTICA	120	5
	EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO BRASILEIRO	100	4
	METODOLOGIA CIENTÍFICA	100	4
	ATIVIDADES FÍSICAS, RECREAÇÃO E JOGOS	100	4
	TOTAL	500	20

SEM.	DISCIPLINAS	C.H	Créditos T/ P*
3º	PROCESSOS LINGÜÍSTICOS	80	3
	FUNDAMENTOS TEOR. E METOD. DA LINGUAGEM	80	3
	TECNOLOGIA EDUCACIONAL	80	3
	GEOGRAFIA DO BRASIL E SEU ENSINO	80	3
	HISTÓRIA DO BRASIL E METODOLOGIA DO ENSINO DE HISTÓRIA	80	3
	ESTUDO DOS NÚMEROS E OPERAÇÕES MATEMÁTICAS	100	4
	TOTAL	500	19
4º	INTRODUÇÃO À GEOMETRIA E ESTUDOS DE FUNÇÕES	100	4
	GEOGRAFIA DA AMAZÔNIA E SEU ENSINO	80	3
	HISTÓRIA DA AMAZÔNIA E MET. DO ENSINO DE HISTÓRIA	80	3
	FUNDAMENTOS TEÓRICOS MET. EM ED. ESPECIAL	80	3
	FORMAS DE EXP. E COM. ARTÍSTICA	80	3
	LINGUAGENS ESPECIAIS E COMUNICAÇÃO HUMANA	80	3
	TOTAL	500	19
5º	QUÍMICA E MET. DO ENS. DE CIÊNCIAS	80	3
	FÍSICA E MET. DO ENS. DE CIÊNCIAS	80	3
	BIOLOGIA E MET. DO ENS. DE CIÊNCIAS	80	3
	PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO	80	3
	LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS	80	3
	ELETIVA	80	3
	TOTAL	480	18
6º	FUNDAMENTOS DA ED. DE JOVENS E ADULTOS	80	3
	PESQUISA EDUCACIONAL	80	3
	FUND. DE GESTÃO EDUCACIONAL	100	4
	POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO	80	3
	TEORIA DO CURRÍCULO E DIVERSIDADE CULTURAL	80	3
	ELETIVA	80	3
	TOTAL	500	19
7º	ESTÁGIO SUPERVISIONADO – GESTÃO EDUCACIONAL	100	4
	EDUCAÇÃO EM INSTITUIÇÕES NÃO ESCOLARES E AMBIENTES POPULARES	80	3
	ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM INSTITUIÇÕES NÃO ESCOLARES E AMBIENTES POPULARES	80	3
	TCC I	80	3
	ELETIVA	80	3
	ELETIVA	80	3
	TOTAL	500	19
8º	ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM ED. INFANTIL	200	6
	ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM ENSINO FUNDAMENTAL	200	6
	TCC II	80	3
	TOTAL	480	15
TOTAL		3.960	149
ATIVIDADES COMPLEMENTARES		100	4
TOTAL GERAL		4.060	153

FONTE: PPC de Pedagogia da UEPA/UEPA (PARÁ, 2006).

Nesse aspecto, essa Matriz supera as 3.200h mínimas de efetivo trabalho docente proposta no art. 7º da DCNCP, sendo assim distribuídas nos seguintes incisos:

I - 2.800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos;

II - 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição;

III - 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria (BRASIL, 2006e, grifo do autor).

Essa disposição reforça a dicotomia e a fragmentação do saber ao separar disciplinas teóricas das práticas, do pensar e do fazer, aqui traduzidas como mera realização de atividades utilitaristas e pragmáticas (educativas, docentes, práticas, formativas, complementares, de comunicação, monitoria e de gestão) reduzida apenas a aquisição de competências, limitando o acesso a um repertório ampliado de conhecimentos e com isso reverbera uma fragilidade formativa.

Após cumprir as 4.060h e 153 créditos de disciplinas teórico-práticas, correspondente a todo o componente curricular do Curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA, os DEs integralizam o currículo do Curso em 8 módulos de 4 anos. Se comparar essa CH com as de outras IES do PA, percebo estar além do estabelecido pelas DCNCP (BRASIL, 2006e), pois registro 3.375h na UNIFEESPA (2018); 3.260h na IFPA (2013); 3.200h na UFOPA (2018) e UFPA (2013).

Em Pedagogia as disciplinas de fundamentos teórico-metodológicos e de ensino encontram-se juntas entre o 3º e o 6º semestre, sendo cada uma com 80h e 3 créditos, com exceção das disciplinas de matemática: Estudos dos números e operações matemáticas, no 3º semestre (100h e 4 créditos) e Introdução à geometria e estudos de funções (100h e 4 créditos), no 4º semestre. Essas disciplinas geram um total de 1.100h e 42 créditos, que traduzidos em taxas, correspondem a 27,09% e 27,45% do total da CH e créditos do Curso. Esse fato não caracteriza necessariamente uma integração, pois o que vai gerar essa integração é a relação teoria-prática e o caráter crítico-emancipador subjacente a elas.

No 3º semestre são 4 disciplinas, totalizando 340h e 13 créditos, a saber: Fundamentos teóricos e metodológicos da Linguagem - 80h (3 créditos), Geografia do Brasil e seu ensino - 80h (3 créditos), História do Brasil e metodologia do ensino de História - 80h (3 créditos) e Estudo dos números e operações matemáticas - 100h (4 créditos). No 4º semestre são 4 disciplinas: Introdução à geometria e estudos de funções – 100h (4 créditos), Geografia da Amazônia e seu ensino - 80h (3 créditos), História da Amazônia e metodologia do ensino de História - 80h (3 créditos) e Fundamentos teóricos e metodológicos em Educação Especial - 80h (3 créditos), totalizando 340h e 13 créditos.

No 5º semestre são mais 3 disciplinas: Física e metodologia do ensino de Ciências - 80h (3 créditos), Biologia e metodologia do ensino de Ciências - 80h (3 créditos), Química e metodologia do ensino de Ciências - 80h (3 créditos), perfazendo 240h e 9 créditos. E por fim,

no 6º semestre são 180h e 7 créditos, resultado da soma das 2 disciplinas Fundamentos da EJA - 80h (3 créditos) e Fundamentos de Gestão Educacional – 100h (4 créditos), esta última justificada pelo fato de que após a junção foi incorporada por causa da natureza do Curso em formar também para a gestão educacional.

Em relação às disciplinas práticas, observo que as mesmas, no Curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA são ofertadas a partir do 7º semestre por meio dos ESups. Isso posto, os estágios, aliados ao fato de que são cursados nos mesmos períodos dos TCCs (7º e 8º semestres) causam fragilidade e sobrecarga de atividades em DEs e DFms, pois poderiam ser ofertadas pelo menos a partir da metade do Curso, próximas das disciplinas teóricas afins e eletivas, fornecendo elementos subsidiários aos ESups. e construção dos TCCs. Ao meu ver essa atitude contribuiria para dinamizar o currículo e superar tal fragilidade.

Por nível e modalidades, destaco em Pedagogia que existem três disciplinas específicas da EE - Fundamentos teóricos e metodológicos em EE – 80h (4º semestre), Linguagens especiais e Comunicação Humana – 80h (4º semestre), LIBRAS (5º semestre); Fundamentos da Ed. de Jovens e Adultos – 80h (6º semestre).

Na EI são, basicamente, as disciplinas EI no contexto brasileiro (100h e 4 créditos), no 2º semestre e o ESEI (200h e 6 créditos), no 8º semestre, que na minha avaliação, precisa ser ampliada para contemplar esta etapa de formação do aluno, uma vez ser um dos objetivos propostos para a formação em Pedagogia. Nos anos iniciais do EF todas as disciplinas contidas na matriz curricular estão direcionadas para essa fase de escolarização, embora se apresentem implicitamente nos componentes curriculares do Curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA.

Contudo, algumas disciplinas foram mantidas no processo de reformulação curricular e implementação do Curso de Licenciatura em Pedagogia, ora no mesmo semestre, CH e crédito, ora em outro semestre e com outra configuração, a saber: Didática – 120h e 5 créditos (2º semestre); Metodologia Científica – 100h e 4 créditos (2º semestre); Atividades físicas, recreação e jogos – 100h e 4 créditos (2º semestre); Processos linguísticos - 80h e 3 créditos (3º semestre); Planejamento e avaliação – 80h e 3 créditos (5º semestre); Teoria do currículo e diversidade cultural – 80h e 3 créditos (6º semestre); Tecnologia educacional - 80h e 3 créditos (3º semestre); TCC I – 80h e 3 créditos (7º semestre) e TCC II - 80h e 3 créditos (8º semestre).

No geral, mesmo que se considere a conjuntura histórica que envolve a institucionalização e as reformulações desencadeadas no Curso Regular de Pedagogia/UEPA, o currículo apresenta pontos fortes, porém não deixou de carregar consigo fragilidades que

perduram ainda hoje e refletem no Curso de Pedagogia /PARFOR/UEPA (PARÁ, 2006) em vigência, como revelei anteriormente e, as quais precisam ser superadas por outra concepção de currículo, formação e postura de mudança.

Em tempos de incertezas e obscurantismo vividos hoje no Brasil em vários setores da sociedade, o legado freireano encontra-se ainda mais reavivado e atual devido às circunstâncias geradas por sentimentos degradantes do homem e de sua dignidade, acompanhados de raiva, ódio, discriminação e preconceito de várias naturezas e espécie. A luta em defesa de uma FIP consubstanciada na libertação, emancipação e humanização dos sujeitos precisa ocupar o terreno de luta novamente, no lugar da letargia movida por atos de opressão física, ética e moral cometidos contra os movimentos sociais de modo geral e, especificamente, os do campo da educação e FIC de professores. Portanto é uma obrigação de todos que buscam mudanças substanciais na educação e na FIP em exercício, demonstrar reação frente a atual conjuntura social e política desalentadora em que os professores estão.

No escopo da teoria freireana, considero importante a questão da tomada de consciência dos sujeitos envolvidos no processo de formação do Curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA, para o qual apresenta alguns fatores que obstaculizam a superação da opressão, de práticas autoritárias, excludentes e desumanas. Esses fatores legitimam a permanência e dificultam a libertação. Dentre esses fatores, Freire (1979) destaca: a supremacia da classe social dos opressores; a ingenuidade em crer na superação da opressão por outras relações opressoras dos oprimidos que se convertem em opressores; visão alienante, alienada e harmoniosa sobre as contradições da realidade; fatalismo; falta de solidariedade, amor, humanidade, generosidade; o desprezo do oprimido por si mesmo devido a internalização do que o opressor ajuíza de negativo sobre ele. Em contraposição, o professor adepto da concepção libertadora não culpabiliza os oprimidos, mas trabalha na perspectiva da sua conscientização, “[...] porque a consciência não é espelho da realidade, simples reflexo, mas é reflexiva e refletora da realidade” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 25). Sobre o aspecto concernente a concepção libertadora de educação, embora a maioria dos entrevistados não tenha abordado em suas respostas, é perceptível nos argumentos das DEs Superação e Inclusão, ainda que de forma tímida, a tentativa de compreensão e relação com a realidade social e educacional, pois para elas refletiu

[...] sobre a minha atuação em sala de aula, na sociedade onde as crianças estão inseridas, era muito limitada e mecânica. Então o Curso veio fazer eu refletir para ter outra visão da realidade dos alunos, da educação brasileira e da minha localidade também (DEs SUPERACÃO).

[...] na minha concepção de sociedade, homem, educação, ensino e aprendizagem. O curso contribui em parte, mas busquei também, porque nem todas as disciplinas tinham essa amplitude, eram técnicas e tradicionais demais, menos teoria e muito praticismo, como a matemática, às vezes desconexa da realidade (DEs INCLUSÃO).

Aliado à tomada de consciência está o ato político-ideológico opressor, diante do qual a ação formativa torna-se inerte, pois “tem que ver diretamente com a ocultação da verdade dos fatos, com o uso da linguagem para penumbrar e opacizar a realidade ao mesmo tempo em que nos torna ‘míopes’”. (FREIRE,1996, p. 125). Tal constatação contribui para aceitar docilmente o discurso fatalista neoliberal, a globalização da economia como inevitável, o progresso científico e tecnológico como salvação dos problemas sociais. Freire reforça ainda que nada pode colocar-se acima da humanização de homens e mulheres. Por isso, propõe a radicalização na defesa dos interesses humanos que são construtores de sua própria história, ser de rebeldia na transgressão do estado natural dos fatos e coisas, de tomada de decisão, ruptura, opção e riscos.

Portanto, um legado fortemente presente em Freire e por mim fomentado, é de que sem a luta política contra a ideologia capitalista dominante, contra toda forma de discriminação, injustiça, dominação e exclusão, não é possível a construção de um mundo novo, justo e possível de se viver, em que educadores, educandos e a educação têm um papel decisivo, não como redentores exclusivos de transformação social, mas como sujeitos indispensáveis na reinvenção do mundo, das coisas, das crenças, dos valores e atitudes dos seres humanos. Freire (1996) alerta que mesmo estando subordinados às práticas “bancárias”, os professores precisam manter vivo dentro de si a rebeldia, a curiosidade, o risco, a aventura contra o poder apassivador do “bancarismo”, permitindo-lhes aguçar a comparação, a repetição, a constatação, a dúvida e a curiosidade para superar os efeitos negativos dessa concepção de ensino, a fim de ir além dos seus limites e perspectivas para libertá-los das amarras do conservadorismo e do falso processo de ensinar. A DEs Consciência deixa claro que a formação no Curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA despertou a busca pela transformação na forma de ensinar, pois ela afirma que: “[...] antes eu era muito tradicional e mecânica com os alunos. Hoje consigo percebê-los em suas multidimensionalidades. Os saberes e rotinas deles são importantes para que aprendam de forma real, concreta e consciente. Isso tudo contribui para superar a educação bancária” (DEs CONSCIÊNCIA).

Na FIP, em uma perspectiva crítico-transformadora, todas essas qualidades anunciadas por Freire precisam ser levadas a cabo com o objetivo de concretizar propostas contra hegemônicas opositoras aos modelos positivistas, conservadores, reacionários afirmados na

racionalidade técnica. Não se trata de aversão ao avanço da tecnologia, mas sim considerá-la no processo de formação e transformação, uma vez que “a formação técnico-científica não é antagônica à formação humanista dos homens, desde que ciência e tecnologia, na sociedade revolucionária, devam estar a serviço de sua libertação permanente, de sua humanização”. (FREIRE, 1981, p. 118). Portanto os educadores libertadores “não são missionários, não são técnicos, não são meros professores. Têm de se tornar, cada vez mais, militantes! Devem tornar-se militantes, no sentido político dessa palavra. Algo mais do que um “ativista”. Um militante é um ativista crítico” (FREIRE e SHOR, 1986, p. 65). No Campo da FIP, esse postulado traduz-se em sinônimo de luta, formação humana e política para construção de processos formativos contra hegemônicos que superem os modelos hegemônicos mantenedores do *status quo*.

5.3. As particularidades do Curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA: regime do Curso, ingresso e vagas

O Curso de Licenciatura em Pedagogia/PARFOR/UEPA teve suas atividades acadêmicas iniciadas na UEPA, em 14 de novembro de 2009, com o funcionamento de uma turma de 32 DEs, em Belém, concluída em 26 de setembro de 2013. A gênese deste Curso, também dá-se por ocasião da instalação do FORPROF-PA, com a mesma estrutura curricular do Curso regular ofertado na capital, originário da junção entre os Cursos de Pedagogia e o de FP para Pré-Escolar e 1ª a 4ª Série do Ensino Fundamental, pertencentes ao CCSE da UEPA.

O Curso de Pedagogia na capital é, também, o mesmo para as demais localidades do interior do estado, entre eles o do PARFOR/UEPA. Isso foi considerado pelos DEs como uma fragilidade, pois, argumentam, o conteúdo formativo lá trabalhado pouco tinha relação com os problemas educativos vivenciados em contexto de trabalho. Como forma de corrigir essa fragilidade, os gestores do CCSE/UEPA, em 2018, procederam a reformulações curriculares para atender as necessidades formativas dos DEs e, futuramente, será possível avaliar se as mesmas surtiram efeito.

O Comitê Gestor Interinstitucional do PARFOR/Pará é responsável pela distribuição equitativa de Cursos de Licenciaturas por instituições universitárias nos municípios a serem atendidos, a partir de uma avaliação prévia do MEC quanto a disponibilidade de vagas por cada IPES/Estado. A forma de ingresso dos DEs no Curso efetiva-se por meio de Processo Seletivo Especial organizado por este Comitê, conforme critérios por ordem de prioridades: proximidade geográfica do município de origem dos DEs em relação ao polo/núcleo/campus em que será realizado o Curso; a oferta de vagas varia de acordo com a demanda formativa;

distribuição das vagas pelos municípios (proporcionalidade de vagas em relação à demanda total), conforme o número de candidatos solicitantes a cursos de primeira licenciatura; candidatos solicitantes de Curso na área em que estão atuando; candidatos efetivos, sem exclusão dos temporários. Aliado a esses critérios, as SEMEDs e SEDUC também definem os seus, a saber: as escolas que têm um número maior de professores a formar em nível superior têm prioridade; tempo de serviço dos DEs, sendo prioritário os que têm mais idade cronológica.

A partir das pré-inscrições e da oferta dos cursos pelas IES, as SEMEDs e a SEDUC/PA disponibilizam um planejamento estratégico, a fim de conciliar a oferta da UEPA com a demanda dos professores, as reais necessidades das escolas e da rede escolar. A fase das pré-inscrições do Processo Seletivo é realizada pelos candidatos às pretensas vagas no ambiente virtual disponibilizado pelo MEC, chamado outrora de Plataforma Freire (atualmente denomina-se Plataforma da EB). Posteriormente, tais inscrições são submetidas e validadas pelas SEMEDs e SEDUC/Pará até a composição das turmas com a efetivação das inscrições pelas IES no Curso de Pedagogia nos municípios onde as vagas são ofertadas. Nesse Processo Seletivo, não há nenhum tipo de provas, testes ou exames para ingressar como estudante do Curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA, como enfatizam os DEs Reflexão, Determinação e Motivação.

Em 2014, a SEMED automaticamente me inscreveu e fui selecionada pelo PARFOR para que eu também tivesse essa outra graduação e poder me habilitar no ensino fundamental I (DEs REFLEXÃO).

A gente não passa por um vestibular, por uma avaliação escrita nem objetiva ou subjetiva, a gente se inscreve e se for aprovado você tem o direito a cursar o PARFOR, motivo pelo qual estou aqui (DEs DETERMINAÇÃO).

Em 2014 eu me inscrevi no PARFOR e graças a Deus fui selecionada e estou cursando (DEs MOTIVAÇÃO).

O referido Curso funciona nas estruturas dos *campi* ou núcleos universitários da UEPA em diferentes municípios do PA, sobre os quais os DEs argumentam acerca da relativa satisfação com a ambiência física destas estruturas (mobiliário, equipamentos, espaço físico), conquanto apontem também que o pouco acervo bibliográfico, acesso à rede de computadores, ausência de laboratórios de Ciências Naturais, entre outros, constituem-se em fragilidades à formação. Nas localidades em que a UEPA não possui tais estruturas *multicampi*, a responsabilidade de sediar esta oferta formativa fica ao encargo das prefeituras conveniadas, a fim de garantir a instalação física (polos da UAB e/ou escolas) para o seu

funcionamento, que devido às precárias condições dessas instalações, agravam-se e expandem-se, ainda mais, estas fragilidades.

O Regime do Curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA é desenvolvido em forma de 8 módulos, com turmas constituídas entre 30 e 40 vagas, para atender a demanda apresentada pelas SEMEDs e SEDUC/PA. Esses módulos são ofertados em dois momentos por ano. O primeiro realiza-se no mês de janeiro, até a primeira quinzena de fevereiro e o segundo no mês de julho, até a primeira quinzena de agosto. As aulas ocorreram de segunda a sábado em regime integral, totalizando 10 horas/aula por dia de acordo com a CH de cada disciplina ofertada. A CH total do Curso é integralizada com 20% de atividades a distância na plataforma *Moodle*.

Desde o início do PARFOR na UEPA, no segundo semestre de 2009, até janeiro de 2015, já haviam sido oferecidas 3.973 vagas, distribuídas entre 11 cursos de licenciaturas, por meio dos Convênios 656841/2009 – UEPA/MEC/FNDE; 175/2010 – UEPA/MEC/CAPES e 816090/2015. Entre o período de 2009 a 2018, o Curso de Pedagogia/PARFOR já foi ofertado pela UEPA em 20 municípios paraenses, entre Belém, Marituba e Vigia, *lócus* de interesse de pesquisa desta tese. Em Pedagogia, nesse mesmo período, foram outorgados grau a 1.503 DEs, porquanto, no período entre 2014 e 2020, delimitação temporal deste estudo, 27 em Belém, 64 em Vigia (29 turma A e 35 turma B) em 2020 60 DEs formaram em Marituba.

Contudo, o Curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA funciona no abrigo das DCNCP/ Resolução CNE/CP nº 001/06 (BRASIL, 2006f) e com a mesma matriz curricular do Curso regular ofertado na capital, confirmando a linha conceitual e conceptivas adotada pelo MEC ao defender o saber técnico e instrumental na formação do pedagogo.

A formação do pedagogo, nessa concepção, está postulada no sentido de acesso ao repertório de informações e não de conhecimentos epistemológicos e das Ciências da Educação; a centralidade da formação baseia-se no conhecimento da escola como organização, na pesquisa enquanto técnica para prover avaliação e resultados, na participação na gestão e organização do sistema escolar. A estrutura Curricular do Curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA mantém-se organizada pelos Núcleos de Estudos Básicos; de Aprofundamento e Diversificação de Estudos e de Estudos Integradores, acrescido de um Núcleo Específico e outro Integrador Comum, composto por disciplinas eletivas.

Para efeito de integralização de estudos são consideradas as disciplinas, seminários e atividades teóricas - introdução e o aprofundamento de estudos; práticas de docência e gestão educacional; estágio curricular (gestão educacional, em instituições não escolares e ambientes populares, educação infantil e EF regular e EJA) e TCC.

Vários estudos sobre as DCNCP/Resolução CNE/CP nº 001/06 (BRASIL, 2006f) (AGUIAR *et al.*, 2006; KUENZER, 1998; SCHEIBE, 2007; TRICHES, 2017) suscitam que a formação do pedagogo está em sintonia com a agenda do capital, da reestruturação produtiva do Estado, da globalização e do neoliberalismo, coadunando-se com a reconvenção docente, o gerencialismo, a concepção técnico-instrumental, a dicotomia teórico-prático, a pedagogia hegemônica e do aprender a aprender, o que significa afirmar ter o Curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA características dessa formação, na contramão da agenda de luta da ANFOPE e demais instituições representativas dos educadores defensores de uma concepção de formação alternativa, humana, crítica, ampla, omnilateral e histórico-social.

O currículo do Curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA pouco considerou a realidade e os contextos de trabalho dos DEs, pois os objetivos, competência e perfil desejado ficaram comprometidos e não foram atingidos a contento. Com a implementação do novo PPC de Pedagogia, em 2018, espera-se que o currículo proposto possa contemplar as peculiaridades dos professores já em exercício do magistério nos sistemas públicos de ensino do estado do PA, mas ainda sem um estudo sistematizado para ponderar os efeitos dessas mudanças.

O Curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA configura-se em uma modalidade mista de FP (Inicial e Continuada), com critérios de ingresso diferenciados dos modelos convencionais, uma vez que prioriza o vínculo e o exercício do magistério, em que os momentos presenciais são desenvolvidos com 80% da CH de cada disciplina e os outros 20% são desenvolvidos a distância, por meio de atividades didático-pedagógicas da Plataforma *Moodle*, que é muito criticada pelos DEs devido às péssimas condições de conectividade de internet nos locais onde residem, configurando-se em uma fragilidade. Além dos momentos presenciais e a distância, existem os períodos de retorno para socialização das experiências vivenciadas em campo de ESUP., orientação, qualificação e defesa de TCC.

À guisa de considerações sobre esta seção, entendo que a formação recebida pelo Curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA tem repercussões na profissão docente, pois a expectativa de muitos DEs é terem melhorias na formação, na prática pedagógica e na aprendizagem dos alunos, conseqüentemente, nos salários e remunerações, os quais podem vir a efetivarem-se com a execução dos Planos de Cargos e Salários dos municípios envolvidos nesta pesquisa.

Em síntese, as potencialidades destacadas pelos DEs do Curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA dos municípios de Belém, Marituba e Vigia foram o/a:

- a) aquisição do arcabouço teórico e conhecimentos proporcionados, de modo geral, pelo Curso;

- b) construção de referenciais teóricos remetentes à perspectiva crítica e transformadora, abrangendo os campos de conhecimentos filosóficos, históricos, sociológicos e pedagógicos;
- c) construção de conhecimentos críticos associados ao contexto social, cultural e educacional;
- d) acesso às disciplinas de caráter teórico-práticas e percepção da concepção ampla, política e histórica do processo formativo;
- e) possibilidade de atuação em diferentes contextos escolares e não escolares, na docência e na gestão escolar;
- f) melhoria do processo formativo e, conseqüentemente, da prática pedagógica e aprendizagem dos alunos das escolas;
- g) mudança de visão e postura frente aos conhecimentos, teorias e concepções pedagógicas adquiridas que contribuíram para a melhoria da prática profissional;
- h) relativa satisfação com mobiliário (carteiras e mesas), equipamentos de uso pedagógico (data show, computadores e caixa de som) e de uso geral disponibilizados em alguns locais onde o curso desenvolveu-se.

Dentre as fragilidades assinaladas pelos DEs dos referidos municípios destaco o(s)/a(s):

- a) falta de tempo para realização das atividades pedagógicas dos módulos em decorrência deles retornarem ao trabalho docente nos municípios onde exercem o magistério, conciliando estudo e trabalho;
- b) conteúdos de algumas disciplinas ofertadas e cursadas desconexas da realidade socioeducacional dos municípios onde exercem a prática docente;
- c) realidade e os contextos de trabalho dos DEs pouco é levada em consideração no currículo do Curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA;
- d) falta de compromisso de alguns DFms no momento de realização das atividades presenciais e no que se refere ao retorno das atividades a distância e ao processo de avaliação;
- e) insuficiência do acervo bibliográfico para fins de consulta, empréstimos e suporte à realização de estudos e trabalhos acadêmicos;
- f) ausência de laboratórios de ciências naturais e de outros espaços pedagógicos de apoio à aprendizagem e à atividade acadêmica;
- g) dificuldades de acessibilidade aos laboratórios de informática nas estruturas físicas onde funcionam o Curso (núcleos da UEPA, polos da UAB e/ou escolas);

- h) dificuldades de acesso à rede mundial de computadores devido às péssimas condições de conectividade à internet e até mesmo financeiras dos des;
- i) precárias condições físicas onde estão instaladas o curso, geralmente, em núcleos da UEPA, polos da UAB e/ou escolas sucateadas.

Diante do quadro exposto sobre a situação do PARFOR no Brasil e no estado do PA, em especial na UEPA, fez-se necessário trabalhar com dados empíricos recolhidos durante as observações e mediante a aplicação do questionário, para traçar o perfil dos DEs do Curso de Pedagogia PARFOR/UEPA, dos municípios de Belém, Marituba e Vigia. A seção 6 trata da análise de dados recolhidos entre esses docentes durante a pesquisa de campo, entre os anos de 2018 e 2020.

6. OS OLHARES DOS DOCENTES ESTUDANTES DO CURSO DE PEDAGOGIA/PARFOR/UEPA

Nesta seção, revelo o perfil socioeconômico e acadêmico dos DEs do Curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA, das turmas de Belém, Marituba e Vigia, gerado das respostas dos questionários aplicados em campo durante os anos de 2018 e 2019. É importante lembrar que todos os DEs das 3 turmas presentes no momento da aplicação dos questionários, responderam as questões, sem que necessariamente tenha havido um critério para tal, conforme anunciado na seção 2 – Opções teórico-metodológicas para o desenvolvimento da pesquisa – desta tese. Assim, em um primeiro momento, apliquei o referido questionário composto por 62 questões mistas a 69 DEs das 3 turmas em evidência, com o objetivo de caracterizar o perfil socioeconômico e acadêmico desses docentes.

Tal perfil remeteu aos aspectos situacionais, territoriais e pessoais (idade, sexo, domicílio e localidade que exercem o magistério); formação acadêmica (formação em nível médio, outras formações, motivações, expectativas e tempo de atuação no magistério); aspectos sobre as percepções dos DEs a cerca da sua prática pedagógica e as contribuições que a formação do PARFOR trouxe para a vida profissional deles.

Posteriormente, selecionei 12 DEs a partir dos critérios apresentados na subseção 2.3 - *Locus* e participantes da pesquisa - que concederam as entrevistas entre o final do ano de 2018 e início de 2020. Essas entrevistas geraram dados remetentes às categorias FIP e prática pedagógica, especificamente. Os entrevistados foram identificados por nomes fictícios com a finalidade de manter as identidades deles no anonimato, pois foi uma condição solicitada por eles no momento de seus relatos. A partir desses instrumentos, priorizo os depoimentos dos DEs a respeito das percepções, potencialidades e dificuldades vividas por eles no desenvolvimento do Curso em relação à formação profissional pelo PARFOR e os reflexos na prática pedagógica, os quais correlaciono com a base teórica adotada na tese.

6.1. O perfil socioeconômico e acadêmico

Na única turma do município de Belém, de um total de 32 DEs matriculados, apenas 19 responderam ao questionário, correspondendo a 59,38% do total. Na turma do município de Marituba, do total de 24 DEs matriculados, 22 responderam ao instrumental, em uma taxa de 91,67% e, finalmente na turma do município de Vigia, de um total de 29 DEs matriculados, 28 responderam, em uma taxa correspondente a 96,6%. Assim, um total de 69 DEs responderam ao questionário socioeducacional e acadêmico.

Ressalto que as taxas evasivas de DEs não respondentes do questionário nos municípios de Belém, devem-se às razões deles estarem em momentos de construção dos TCCs, os quais foram subdivididos em horários e espaços físicos diferenciados pelos DFms para orientações acadêmicas, o que dificultou reunir todos eles em um mesmo espaço e horário para a aplicação dos questionários.

Nas subseções 6.1.1 e 6.1.2, apresento dados quantitativos e qualitativos, em forma de gráficos, quadros e tabelas, referentes ao objeto de estudo associado à problemática envolta sobre ele, tal como aos entendimentos dos DEs pesquisados a respeito da formação pelo PARFOR e das repercussões na prática pedagógica dos mesmos. Faço isto sustentado em estudos teóricos basilares do campo da FIP e análise documental. Com relação à prática pedagógica, as análises foram feitas com base nas entrevistas concedidas pelos DEs, apreciadas à luz da teoria crítico-histórica explanadas na subseção 6.1.3.

6.1.1. Dados situacionais, territoriais e pessoais

Nesta subseção, constam questões referentes a idade, sexo, naturalidade, municípios e localidades em que os DEs residem e lecionam e as possíveis interferências familiares sobre a escolha de atuação na área do magistério.

Ao analisar os dados pessoais dos DEs, é possível constatar em todos os municípios a predominância de idade na faixa etária entre 31 a 40 anos, com 42,11%, 36,36% e 35,72% em Belém, Marituba e Vigia, respectivamente. Também há predominância de idade na faixa de 41 a 50 anos em que vislumbro 26,31%, 40,90% e 46,43% na ordem dos referidos municípios, reafirmando ser a atuação de professores em meia idade um fato real no magistério, sobretudo, em um Plano de Formação de Professores em exercício, como é o caso do PARFOR. Porém não foram presenciados casos de DEs na faixa acima de 60 anos e entre 20 a 30 anos, somente na turma de Marituba, com o percentual de 9,09%. Professores jovens são, de fato, poucos, porque para eles a carreira não é atrativa, conforme demonstram os dados da tabela 24 a seguir, porque a carreira docente do magistério da EB não tem sido atrativa à jovialidade brasileira e paraense, sobretudo, pela desvalorização profissional e social, em decorrência das perdas salariais, precárias condições de trabalho, fragilidade ou ausência de um plano de carreira que garanta progressão e FCP, entre outros.

TABELA 24 - Idade dos Docentes Estudantes do Curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA - turmas dos municípios de Belém, Marituba e Vigia

Idade	Belém		Marituba		Vigia	
	Freq.	(%)	Freq.	(%)	Freq.	(%)
20-30	0	0,00	2	9,10	0	0,00
31-40	8	42,11	8	36,36	10	35,72
41-50	5	26,31	9	40,90	13	46,43
51-60	3	15,79	3	13,64	2	7,14
Acima de 60	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Não responderam	3	15,79	0	0,00	3	10,71
Total	19	100,00	22	100,00	28	100,00

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados empíricos (2020).

No que se refere ao sexo, a Tabela 25 revela que em todas as turmas dos municípios pesquisados, há a predominância de mulheres atuando no magistério da EI e anos iniciais do EF com a média de 60,51%, ou seja, em uma relação entre 89,47%, 90,90% e 82,14% entre Belém, Marituba e Vigia, enquanto que os docentes do sexo masculino ainda permanecem em um patamar abaixo delas com a média de 39,49% nas mesmas turmas, com taxas variantes entre 10,53%, 9,10% e 17,86%. Esses dados fazem-me retomar a tese da feminização do magistério por mim debatida na subseção 4.3 em que referencio Veiga *et al.* (1997); Nunes, Monteiro e Santos (2008), mais precisamente, em pesquisas por elas realizadas em Cursos de Pedagogia no Brasil na década de 1990 e no estado do PA, entre as décadas de 1990 e 2000, respectivamente, com base em dados oficiais apresentados (MEC, 2007; 2009).

TABELA 25 - Sexo dos Docentes Estudantes do Curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA/ turma do município de Belém, Marituba e Vigia

Sexo	Belém		Marituba		Vigia	
	Freq.	(%)	Freq.	(%)	Freq.	(%)
Masculino	2	10,53	2	9,10	5	17,86
Feminino	17	89,47	20	90,90	23	82,14
Total	19	100,00	22	100,00	28	100,00

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados empíricos (2020).

A Tabela 26 retrata a questão domiciliar, ao verificar que a grande maioria, entre 71%, 43% e 84,77%, é natural do município onde atua como professores, com exceção daqueles, cujas razões de saírem de suas cidades natais e migrarem às outras localidades foram alegadas por motivos de buscarem melhores oportunidades de vida (13,64% e 15,23% nas turmas de Marituba e Belém) e para dar continuidade aos estudos (entre 13,64% e 28,57% em Marituba e Vigia). Não obstante, 84,77% dos DEs de Belém são oriundos da capital; 72,72% são da cidade de Marituba e 71,43% são da cidade de Vigia.

TABELA 26 - Motivos dos Docentes Estudantes virem de outra cidade/turma do município de Belém, Marituba e Vigia, do Curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA

Motivos	Belém		Marituba		Vigia	
	Freq.	(%)	Freq.	(%)	Freq.	(%)
São das próprias cidades onde atuam	17	84,77	16	72,72	20	71,43
Vindos de outra cidade em busca de melhores oportunidades de vida	2	15,23	3	13,64	0	0,00
Vindos de outra cidade para continuar estudos	0	0,00	3	13,64	8	28,57
Total	19	100,00	22	100,00	28	100,00

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados empíricos (2020).

Da mesma forma, observo que alguns DEs cursaram Pedagogia/PARFOR/UEPA fora de sua localidade de origem em razão do referido Curso não ter sido ofertado no município em que residem. Esse episódio é muito recorrente nas turmas de Marituba, com 50% dos docentes oriundos das cidades de Ananindeua, Curuçá, Marapanim, Acará, Castanhal, Santa Bárbara, Igarapé-Açu e, em Vigia, 47,86% compõem o conjunto de docentes de outras cidades, a saber: Colares, Santo Antônio do Tauá, São Caetano de Odivelas e São João de Pirabas. Em Belém, a maioria dos DEs são oriundos, principalmente, dos municípios de Ananindeua e Marituba, com 47,37%, sendo 26,32% e 21,05%, respectivamente.

Tal situação é confirmada quando me refiro à Região Administrativa e localidades do estado do PA onde lecionam os DEs do PARFOR, apresentada nos Gráficos 8, 9 e 10. Nesse sentido, é possível afirmar que todos os DEs da turma de Belém lecionam na RMB, mais precisamente nos municípios de Belém, Marituba e Ananindeua. Na turma de Marituba eles lecionam nas próprias redes de ensino de Marituba, Ananindeua, Curuçá, Marapanim, Acará, Castanhal, Santa Bárbara e Igarapé-Açu. Já os DEs da turma de Vigia lecionam no próprio município, além de Colares, Santo Antônio do Tauá, São João de Pirabas, São Caetano de Odivelas e Colares.

GRÁFICO 8 – Município de atuação dos Docentes Estudantes/turma do município de Belém

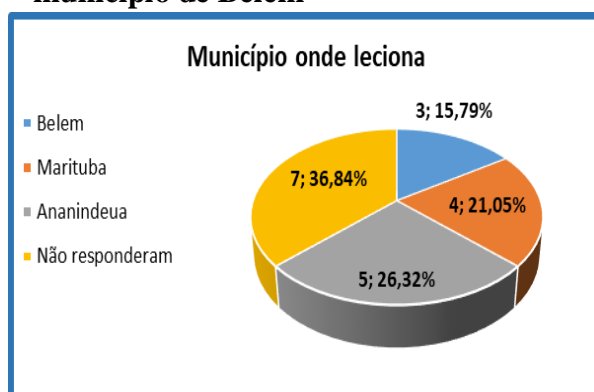
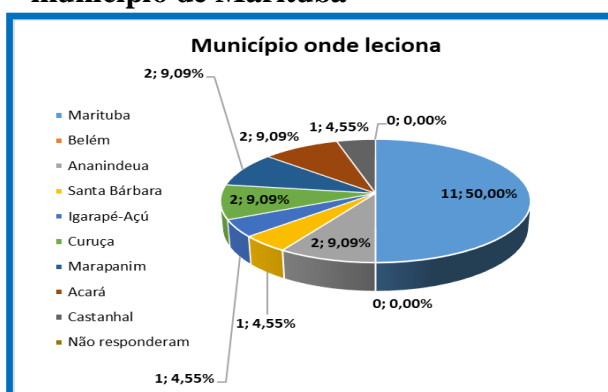
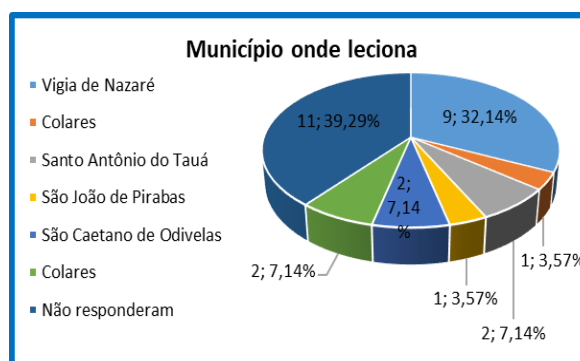


GRÁFICO 9 – Município de atuação dos Docentes Estudantes/turma do município de Marituba



Fonte: Elaborados pelo autor com base nos dados empíricos (2020).

GRÁFICO 10 – Município de atuação dos docentes estudantes / turma do município de Vigia



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados empíricos (2020).

Sobre o aspecto de exercício da docência, é inexorável sublinhar que muitos DEs deixaram de identificar os municípios em que atuam devido a alguns deles não estarem trabalhando, no momento, no magistério, outros por terem seus contratos findados durante a transição de governos locais nos municípios em análise, período em que cursavam o PARFOR. Ressalto ser uma característica marcante nas turmas investigadas, principalmente em Marituba e Vigia, a predominância de professores temporários e sem estabilização profissional, que ora estão em atividade nos sistemas de ensino ora não, contrapondo-se aos critérios de ingresso no PARFOR. Esse fato está relacionado com a flexibilização do trabalho docente, por parte das prefeituras, que agrava o desenvolvimento profissional dos professores.

A Tabela 27 ilustra a situação dos DEs distribuídos pela zona territorial onde exercem o magistério. Nela é possível visualizar que todos da turma de Belém manifestaram atuar em escolas da zona urbana municipal; da turma de Marituba 72,73% concentram-se em escolas municipais da zona urbana, 18,18% em escolas municipais da zona rural e 9,09% atuam em escolas estaduais da zona urbana. Na turma do município de Vigia, observo 42,86% atuando em unidades escolares municipais da zona urbana; 39,29% em escolas municipais da zona rural e 17,85% deixaram de responder o item relacionado ao exercício do magistério, pelas mesmas razões anteriormente mencionada.

TABELA 27 - Zona territorial de atuação dos Docentes Estudantes do Curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA - turmas dos municípios de Belém, Marituba e Vigia

Zona territorial	Belém		Marituba		Vigia	
	Freq.	(%)	Freq.	(%)	Freq.	(%)
Urbana municipal	19	100,00	16	72,73	12	42,86
Urbana estadual	0	0,00	2	9,09	0	0,00
Rural municipal	0	0,00	4	18,18	11	39,29
Rural estadual	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Não responderam	0	0,00	0	0,00	5	17,85
Total	19	100,00	22	100,00	28	100,00

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados empíricos (2020).

Outra questão indagada no questionário remete à existência de outros professores na família. Foi possível asseverar parcela de professores cursando Pedagogia/PARFOR/UEPA nos municípios de Belém, Marituba e Vigia que possuem parentes exercendo o magistério, sendo os mais recorrentes pais, irmãos, tios e primos. Esta constatação fez-me perceber que tal proximidade com os parentes professores, provavelmente, interfere na decisão de muitos DEs em optar pelo magistério como profissão.

No computo geral, os dados referentes à idade, sexo, naturalidade, municípios e localidades onde lecionam e as possíveis interferências familiares sobre a escolha de atuação na área do magistério, quase em nada contrastam com a maioria dos estudos realizados na área do magistério no Brasil e no PA. No caso do Curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA, a maioria dos professores é composta de mulheres, casadas, com meia idade e egressas do Curso de formação em magistério/ nível médio/modalidade Normal, principalmente, na EI e anos iniciais do EF e predomínio do trabalho na zona urbana municipal.

6.1.2. A formação acadêmica

Com relação à formação acadêmica e profissional, formulei questões que inquiriam sobre a vida acadêmica dos DEs antes e depois de ingressarem no PARFOR, nas experiências acumuladas no transcurso de vida profissional e nas expectativas quanto a conclusão dos estudos no âmbito do Plano, relacionadas ao desenvolvimento da carreira docente.

No concernente à formação no ensino médio, é comprovado que em todas as turmas predominam casos cujos DEs frequentaram o ensino médio público com formação pedagógica no curso de magistério/nível médio/modalidade Normal, em um percentual de 84,21%; 81,82% e 92,86%, respectivamente nas turmas de Belém, Marituba e Vigia, em sintonia com os dados oficiais da EB (MEC, 2009) e resultados de pesquisa científica (VEIGA *et al*, 1997). Porém com o fenômeno da universitarização, esses dados estão invertendo-se, como já é possível comprovar no censo escolar brasileiro (MEC, 2019a). Ademais, detecto uma ocorrência de DEs com formação em ensino médio privado e sem formação pedagógica pelo curso de magistério/nível médio/modalidade Normal. Mas visualizo DEs com formação em ensino médio público regular, sem formação pedagógica, ou seja, 7,14% em Vigia; 13,64% em Marituba e 15,79% em Belém, bem como aqueles com formação técnica em outras áreas como enfermagem (1 caso em Belém), administração (1 caso em Marituba) e contabilidade (1 caso em Vigia). A Tabela 28 dá visibilidade a esses dados:

TABELA 28 - Formação em nível médio dos Docentes Estudantes do Curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA - turmas dos municípios de Belém, Marituba e Vigia

Formação de nível médio	Belém		Marituba		Vigia	
	Freq.	(%)	Freq.	(%)	Freq.	(%)
Ensino médio público com formação pedagógica (ensino normal)	16	84,21	18	81,82	26	92,86
Ensino médio privado com formação pedagógica (ensino normal)	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Ensino médio público sem formação pedagógica	3	15,79	3	13,64	2	7,14
Ensino médio privado sem formação pedagógica	0	0,00	1	4,54	0	0,00
Total	19	100,00	22	100,00	28	100,00

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados empíricos (2020).

Ainda sobre a formação, revelo, mesmo com predominância de DEs sem curso superior variando entre 52,63%, 72,72% e 89,29% nas turmas pesquisadas Belém, Marituba e Vigia, há existência de DEs habilitados em outros cursos superiores concluídos nas últimas décadas (entre os anos 1996 a 2013). Na turma de Belém, do universo de 19 respondentes, 47,37% (9 casos) possuem outra licenciatura, a saber: Geografia (1), História (3), Língua Portuguesa (4) e Matemática (1). Na turma de Marituba, a exemplo de Belém, de um total de 22 respondentes, revelou-se a existência de 4, correspondentes a 27,28%, Des licenciados em Biologia (1), História (1) e Língua Portuguesa (2), concluídos entre os anos de 2002 a 2013. Na turma de Vigia, esse percentual cai para 10,71% em relação a Belém e Marituba, ao ser detectado apenas 3 DEs com licenciaturas em cursos de Língua Portuguesa, Biologia e Matemática. Fato que para eles, o Curso de Pedagogia/PARFOR não se constitui como a primeira licenciatura e sim a segunda.

Esse dado é curioso, pois no âmbito do PARFOR são ofertadas turmas de primeira licenciatura, de segunda licenciatura e de formação pedagógica para bacharéis sem licenciatura com critérios diferenciados para cada uma delas. Dessa forma e em conformidade com os critérios específicos para candidatos de primeira licenciatura, as SEMEDs e SEDUC/PA deveriam realizar o processo seletivo com atenção a tais critérios de forma a constituírem turmas de Pedagogia ofertadas pela UEPA somente com docentes de primeira licenciatura em exercício do magistério nas redes públicas de ensino, não portadores de diplomas de curso superior em qualquer outra licenciatura (BRASIL 2009b; 2009f; 2017b), o que não tem sido observado pelo ente público. A situação exposta é visível na Tabela 29.

TABELA 29 - Docentes Estudantes com outra licenciatura, do Curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA - turmas dos municípios de Belém, Marituba e Vigia

Outra licenciatura	Belém		Marituba		Vigia	
	Freq.	(%)	Freq.	(%)	Freq.	(%)
História	3	15,79	1	4,55	0	0,00
Língua Portuguesa	4	21,05	4	18,18	1	3,57
Matemática	1	5,26	0	0,00	1	3,57
Geografia	1	5,26	0	0,00	0	0,00
Biologia	0	0,00	1	4,55	1	3,57
Não possui outra licenciatura	10	52,64	16	72,72	25	89,29
Total	19	100,00	22	100,00	28	100,00

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados empíricos (2020).

Ao interperlar os DEs sobre as motivações que os levaram a cursar licenciatura em Pedagogia/PARFOR/UEPA percebo argumentações centradas em torno da melhoria da atuação profissional porque grande parcela deles já atuava na área, sendo em Belém, quase unanimidade essa opção (73,68%), seguida da afinidade com a área e como possibilidade de ingressar no mundo do trabalho, ambas com 10,53% cada. Na turma de Marituba, 50% das respostas centraram-se na afinidade com a área e 40,91% foram justificadas pelos DEs pelo fato de já exercerem atividades laborais na área educacional.

Na turma de Vigia, a exemplo de Belém, as respostas também contemplaram a melhoria da atuação profissional (28,57%), aliada à afinidade com a área (25%), mas foi superada pela possibilidade de ingresso no mundo do trabalho (39,29%).

Em todas as turmas dos municípios pesquisados, a influência parental foi uma opção pouco assinalada pelos DEs, embora existam nas famílias de muitos deles, professores em pleno exercício profissional do magistério, fato que influencia na decisão em enveredar ao campo da educação conforme outrora mencionado. A Tabela 30 ilustra o mapeamento das motivações mais assinaladas pelos DEs:

TABELA 30 - Motivações dos Docentes Estudantes para cursar Pedagogia PARFOR/UEPA / turmas dos municípios de Belém, Marituba e Vigia

Motivações	Belém		Marituba		Vigia	
	Freq.	(%)	Freq.	(%)	Freq.	(%)
Afinidade com a área	2	10,53	11	50,00	7	25,00
Facilidade de obtenção de vaga na graduação	1	5,26	0	0,00	1	3,57
Possibilidade de ingressar no mundo do trabalho	2	10,53	0	0,00	11	39,29
Influência Familiar	0	0,00	1	4,54	0	0,00
Já atuava na área	14	73,68	9	40,92	8	28,57
Outros motivos	0	0,00	1	4,54	1	3,57
Total	19	100,00	22	100,00	28	100,00

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados empíricos (2020).

A Tabela 31 detalha as expectativas dos DEs, que os levaram a optar pela formação em nível superior por meio do PARFOR nos municípios pesquisados, e quando solicitados que assinalassem as 3 principais opções, obteve como respostas as seguintes assertivas: a busca pela qualificação profissional para inserirem-se no mundo do trabalho dentro da profissão (26,32% em Belém; 28,79% em Marituba e 30,95% em Vigia); necessidade de possuir nível superior para adquirir ascensão profissional nos locais onde trabalham (24,56% em Belém; 15,15% em Marituba e 15,48% em Vigia) e realização pessoal (15,79% em Belém; 22,73% em Marituba e 11,90% em Vigia). Destaco, também, que a opção em desejar melhorar a qualidade de vida foi bastante recorrente no município de Vigia, com 10,71% de assinalações, bem como a necessidade de possuir nível superior como meio de conseguir uma renda melhor para mantê-los a si e a família, com 12,12% no município de Marituba.

TABELA 31 - Principais expectativas dos Docentes Estudantes pela formação em nível superior/turmas dos municípios de Belém, Marituba e Vigia

Expectativas	Belém		Marituba		Vigia	
	Freq.	(%)	Freq.	(%)	Freq.	(%)
Busca pela qualificação profissional para inserir-me no mundo do trabalho dentro da profissão	15	26,32	19	28,80	26	30,95
Necessidade de possuir nível superior para adquirir ascensão profissional em meu local de trabalho	14	24,56	10	15,15	13	15,48
Necessidade de possuir nível superior para conseguir uma renda melhor para me manter	7	12,28	1	1,51	2	2,38
Necessidade de possuir nível superior para conseguir uma renda melhor para manter a mim e a minha família	4	7,03	8	12,12	4	4,76
Desejo de conseguir minha independência financeira	1	1,75	1	1,51	0	0,00
Desejo de melhorar minha qualidade vida	1	1,75	3	4,54	9	10,71
Realização pessoal	9	15,79	15	22,73	10	11,90
Não assinalou a 2a opção	3	5,26	4	6,06	6	7,14
Não assinalou a 3a opção	3	5,26	5	7,58	14	16,68
Total	57	100,00	66	100,00	84	100,00

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados empíricos (2020).

Ao inquirir a respeito da atuação profissional, detecto na turma de Belém, que todos os DEs atuam no magistério exclusivamente em sala de aula, de acordo com as exigências do PARFOR, sendo que um divide a função docente com a de coordenação pedagógica; na turma de Marituba 90,92% estão em pleno exercício do magistério na função docente e 9,08% estão fora dela, ao exercerem a função de coordenação pedagógica e auxiliar pedagógico, ambos correspondentes a 4,54%. Já dos DEs da turma de Vigia, que estão em atividade no magistério

85,71% estão em atividade laboral ao atuarem como professores regentes e 14,29% encontram-se temporariamente fora dela, conforme dados revelados na Tabela 32. Mesmo não sendo um procedimento aceito no processo de ingresso aos cursos de licenciatura do PARFOR, esse dado é constatado pelas razões já expostas no tocante a falta de estabilidade profissional de muitos DEs no magistério, em decorrência da não realização de concurso público para ingresso no magistério.

TABELA 32 - Função de atuação no magistério dos Docentes Estudantes do Curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA/turmas dos municípios de Belém, Marituba e Vigia

Função	Belém		Marituba		Vigia	
	Freq.	(%)	Freq.	(%)	Freq.	(%)
Professor	19	95	20	90,92	24	85,71
Coordenação Pedagógica	1	5	1	4,54	0	0,00
Gestor	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Estagiário	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Auxiliar Pedagógico	0	0,00	1	4,54	0	0,00
Não atuam	0	0,00	0	0	4	14,29
Total	19	100,00	22	100,00	28	100,00

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados empíricos (2020).

Sobre o tempo de atuação no magistério, encontro na turma de Belém, DEs que estão a atuar na área no intervalo de tempo entre 6 e 10 anos (31,58%); 11 e 15 anos (21,05%); 16 e 20 anos (21,05%). Em Marituba, o maior tempo de exercício no magistério está entre 21 e 25 anos, com um percentual de 40,92%, seguido de 16 a 20 anos, com 18,18%. Na turma de Vigia, o panorama é alterado em função da recorrência de outros intervalos de tempo de atuação profissional, sendo 50% deles entre 6 e 10 anos; 17,86% entre 21 e 25 anos e 21,43% entre 1 e 5 anos.

Portanto na estimativa geral, é perceptível que os diversos tempos de trabalho em que os DEs dos municípios de Belém, Vigia e Marituba estão a desempenhar o magistério revelam também níveis de experiências diversas, dos que ingressam com grandes motivações, dos que encontram-se em condições mais estáveis, serenas e aqueles que lamentam e ansiosamente aguardam por suas aposentadorias, conforme apregoa Huberman, ao reverberar as fases da carreira docente (1995). A Tabela 33 remete ao tempo da atuação profissional dos DEs na função docente nos 3 municípios pesquisados.

TABELA 33 - Tempo de atuação na função docente dos Docentes Estudantes do Curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA - turmas dos municípios de Belém, Marituba e Vigia

Tempo/ano	Belém		Marituba		Vigia	
	Freq.	(%)	Freq.	(%)	Freq.	(%)
1 – 5	2	10,53	3	13,64	6	21,43
6 – 10	6	31,58	9	40,92	14	50,00
11- 15	4	21,05	2	9,08	2	7,14
16 – 20	4	21,05	4	18,18	1	3,57
21 – 25	2	10,53	3	13,64	5	17,86
26 – 30	0	0,00	1	4,54	0	0,00
Acima de 30 anos	1	5,26	0	0,00	0	0,00
Total	19	100,00	22	100,00	28	100,00

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados empíricos (2020).

Com referência à atuação na rede pública de ensino, os Gráficos 38, 39 e 40 retratam o panorama dos DEs nas redes públicas de ensino e quando perguntado, na turma de Belém, em que rede de ensino atuavam, obtive como respostas as seguintes posições, por ordem de assinalações: municipal não municipalizada, 69,57%; estadual, 17,39%; estadual municipalizada, 13,04%. É muito importante destacar desse universo, estarem 4 desses docentes atuando em 2 redes de ensino simultaneamente.

Em Marituba as posições das respostas mudam, ainda com a predominância de 81,82% dos DEs pertencendo à rede municipal não municipalizada; somadas aos 13,64% da esfera estadual municipalizada e apenas 4,54% com atuação na rede estadual.

Na turma de Vigia, como respostas, foram vislumbradas as seguintes situações: municipal não municipalizada, 78,58%; 17,86% não atua em nenhuma rede de ensino por não serem do quadro efetivo de professores tanto municipal quanto estadual e 3,57% não assinalaram a opção. Nos dois últimos casos, são geralmente professores com vínculo de contrato temporário.

A Tabela 34 denota o tipo de rede de ensino em que os DEs exercem o magistério. Nela revela-se que o fenômeno da municipalização do ensino não é predominante nessas redes, as quais os DES das turmas de Belém, Marituba e Vigia estão vinculados.

TABELA 34 - Atuação dos Docentes Estudantes de Pedagogia PARFOR/UEPA na rede pública de ensino / turmas dos municípios de Belém, Marituba e Vigia.

Rede de ensino	Belém		Marituba		Vigia	
	Freq.	(%)	Freq.	(%)	Freq.	(%)
Municipal não municipalizada	16	69,57	18	81,82	22	78,58
Estadual municipalizada	3	13,04	3	13,64	0	0,00
Estadual	4	17,39	1	4,54	0	0,00
Não atua	0	0,00	0	0,00	5	17,86
Não assinalou	0	0,00	0	0,00	1	3,57
Total	19	100,00	22	100,00	28	100,00

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados empíricos (2020).

Em linhas gerais, é vislumbrado na turma de Belém o fato de todos os 19 DEs atuarem no magistério da rede pública de ensino. Na turma de Marituba todos possuem experiência no magistério, tanto na rede municipal quanto estadual de ensino. Porquanto há de se acentuar que 5 deles, ou seja, 22,77% observaram no ato de aplicação do questionário, que no atual momento estão sem contrato pelas razões as quais já foram reveladas na Tabela 24, nas Seções 1 e 3 desta tese. Por fim, na turma de Vigia, dos 28 DEs, 23 atuam e 5 não atuam no magistério, correspondendo às taxas de 82,14% e 17,86%, respectivamente.

Na sequência da questão, inquiri aos DEs sobre o tempo total em que atuam na rede pública de ensino, o que foi revelado nas taxas representadas na Tabela 35.

TABELA 35 - Tempo de atuação dos Docentes Estudantes do Curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA no magistério - turmas dos municípios de Belém, Marituba e Vigia

Tempo/ano	Belém		Marituba		Vigia	
	Freq.	(%)	Freq.	(%)	Freq.	(%)
1 – 5	1	5,26	3	13,64	5	17,86
6 – 10	4	21,05	10	45,46	10	35,72
11 – 15	3	15,81	2	9,08	3	10,71
16 – 20	4	21,05	3	13,64	2	7,14
21 – 25	2	10,52	3	13,64	5	17,86
26 – 30	0	0,00	1	4,54	0	0,00
Acima de 30 anos	1	5,26	0	0,00	0	0,00
Não assinalaram	4	21,05	0	0,00	3	10,71
Total	19	100,00	22	100,00	28	100,00

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados empíricos (2020).

É salutar destacar que as redes de ensino em que trabalham, os DEs assinalaram serem as públicas, as quais incluem a somatória na rede estadual e municipais. Percebe-se na turma de Belém, o tempo de atuação na rede pública de ensino está aglutinado entre os intervalos de 6 a 10 e 16 a 20 anos de exercício no magistério, ambos com 21,05%, ou seja, encontram-se no meio e caminhando ao final da carreira; seguidos de 15,81% dos que se encontram entre 11 a 15 anos. Um dado a destacar é o percentual de 21,05% de DEs que

silenciaram, ao não revelarem sobre o tempo de atuação no magistério. Identifico ainda 01 caso em início de carreira no intervalo entre 1 e 5 anos (5,26%) e nenhum no final da carreira entre os intervalos de 26 a 30 anos. Diferentemente de um caso, entre os DEs, o qual afirmou estar acima de 30 anos de exercício do magistério, quase em fase de conclusão do ciclo profissional, já se encontra afastada de sala de aula e em processo de aposentadoria.

Na turma de Marituba, a situação apresenta-se da seguinte forma: 45,46% dos DEs encontram-se na faixa entre 6 a 10 anos de atuação no magistério público; entre 1 a 5, 16 a 20 e 21 a 25 anos, todos com 13,64%; 9,08%, na faixa entre 11 a 15 anos, e apenas 01 situa-se na faixa de 26 a 30 anos e nenhum deles está na fase acima de 30 anos em exercício nas redes de ensino em análise. Já na turma de Vigia, o panorama modifica-se ao serem aumentados os tempos de exercício do magistério correspondente ao início de carreira, com 17,86% entre 1 e 5 anos; além do registro na faixa correspondente à entrada do ciclo de final de carreira entre 21 a 25 anos de exercício profissional com uma taxa de 17,86%. Um destaque a se fazer diz, respeito à faixa de tempo de atuação entre os intervalos de 6 a 10 anos, pois houve uma pequena queda em relação a Marituba e um aumento em relação a Belém, ao perfazer uma taxa de 35,72%. Além de serem visualizados 10,71% de DEs silenciados, ao não revelarem os tempos de atuação profissional.

Para analisar a questão do tempo de atuação no magistério dos participantes desta pesquisa, retomo Huberman (1995), ao classificar as fases do ciclo profissional docente que começa com a entrada na carreira até a fase de desinvestimento, as quais não seguem uma ordem linear ou cronológica e estão sujeitas a rupturas e discontinuidades.

Para o autor, a fase de entrada na carreira (1 a 3 anos/início) corresponde ao momento da sobrevivência - o choque com a realidade complexa da sala de aula, distanciamento entre o ideal e o real, dificuldades em lidar com situações inesperadas e limitações dos alunos - e da descoberta - entusiasmo inicial, a exaltação em estar em situação de responsabilidade e pertencer ao corpo profissional. Os dois momentos são vividos em paralelo e, para o autor, é o momento da descoberta que permite sustentar a sobrevivência. Porém, há casos que um predomina sobre o outro, pois estão entrelaçados aos que estão na profissão a contragosto, muitas vezes acarretando na frustração. Destaco que do total de 69 DEs entrevistados nos 3 municípios pesquisados, 9 (13,04%) encontram-se nesta fase e relatam que ao assumirem seus postos de trabalho nas redes de ensino, tiveram insegurança e dificuldades no trato com as situações inesperadas em sala de aula como indisciplina, problemas sociais e de aprendizagem dos alunos, mas, ao mesmo tempo, sentem-se responsáveis em contribuir para a mudança em sala de aula.

A fase da estabilização (4 a 6 anos/início de carreira) é a do compromisso assumido pela profissão e renúncia de outras possibilidades profissionais, é a fase da independência, libertação e emancipação, pois é a fase de “acentuar o seu grau de liberdade, as suas prerrogativas, o seu modo próprio de funcionamento” (HUBERMAN, 1995, p. 40). Noto que 34,78% dos DEs pesquisados, afirmam terem a sensação de emancipação ao revelarem nas entrevistas que o magistério é o campo escolhido para o desenvolvimento da profissão. Pedagogicamente corresponde a maior confiança e preocupação com os objetivos didático-pedagógicos, segurança e maior descontração em sala de aula.

A fase da diversificação (7 a 14 anos/meio de carreira) é definida por experiências profissionais, é uma tomada de consciência mais aguda sobre os aspectos de sala de aula, como mudança do material didático, avaliação, planejamento, condução das aulas e estratégias de ensino com vistas a superar as incertezas e fazer as mudanças necessárias. É a fase em que o envolvimento com a coletividade tende a florescer devido a motivação, dinamismo e outros anseios, aguçados pela busca de novos desafios tendo em vista maior reconhecimento e prestígio profissional. Os DEs alegam nas entrevistas, que o Curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA aguçou a tomada de decisões em suas salas de aula, por contribuir na aquisição de conhecimentos, saberes, impulsionando as mudanças de postura frente aos alunos e à escola. Cerca de aproximadamente 46,43% dos DEs encontram-se no intervalo correspondente a essa fase, anunciada por Huberman (1995).

O pôr-se em questão (15 a 25 anos/meio da carreira), é a fase das perguntas sobre o seu fazer profissional devido a sensação de ter caído na rotina e de crise existencial na carreira. Advém do questionamento sobre a monotonia de sala de aula, desencantos, fracassos na experiência docente que desencadeiam um processo de crise. É nesse momento que se faz o balanço da vida profissional para avaliar se os objetivos e ideais primeiros foram alcançados, e a tomada de decisão em continuar ou de inserir-se na incerteza de outra profissão, muitas vezes sem lograr tempo, êxito e disposição para tal. Huberman (1995), alerta, também, que não há nenhuma comprovação empírica de que os professores passam por essa fase, pois as características das instituições, o contexto político-econômico e os acontecimentos familiares são determinantes para que muitas características sejam alteradas neste percurso. Este é um sentimento expresso nas respostas às questões das entrevistas, de grande parcela dos 27,53% DEs, pois as expectativas em melhoria das condições de trabalho, contratos de trabalhos precários e não efetividade na carreira, são frustradas devido a não realização de concurso público pelo poder público dos municípios onde lecionam, associados à questões familiares e de saúde.

A serenidade e distanciamento afetivo (25 a 35 anos/final de carreira) vem com a sequência de questionamentos e lamentações, bem como pela forma mais tolerante com que tratam as situações de sala de aula. Do ponto de vista da carreira, o nível de ambição e investimento baixam, aumentam a confiança e a serenidade, os objetivos do início da carreira são redimensionados e avaliados para sondar o que se atingiu até o momento e refazer aqueles a serem atingidos em anos vindouros. A relação afetiva com os alunos, que geralmente ocorre por afinidades de idades, tende a sofrer um distanciamento, pois professores mais velhos e alunos mais novos, aliado aos aspectos culturais, acabam por gerar um distanciamento no diálogo. Nessa fase, encontra-se, aproximadamente, 42,02% dos DEs entrevistados, sendo 10,52% no município de Belém; 13,64% em Marituba e 17,86% em Vigia.

O conservantismo e lamentações (25 a 35 anos/final de carreira) é a fase das queixas em relação aos alunos, aos colegas mais novos, ao ensino, à política educacional e, em função disso, a descrença nas tentativas de mudanças futuras. Nessa fase há uma tendência a maior rigidez, dogmatismo, resistência às inovações e certa nostalgia do passado. A esta tendência são atribuídas, pelos professores, as razões de não haver melhorias no sistema educacional. Para Huberman (1995), o que vai definir as pessoas nessa fase são os antecedentes, as histórias pessoais e o meio social em que elas se relacionam. Da mesma forma como na serenidade e distanciamento efetivo, encontram-se os DEs na fase de conservantismo e das lamentações.

E por fim, o desinvestimento (35 a 40 anos/final de carreira), que não corresponde necessariamente a fase final da carreira, pois há casos em que ele ocorre ainda no meio da caminhada profissional em face da falta de perspectiva, desilusões e maiores ambições. Contudo os professores que conseguiram ir além, rejeitaram novas reformas educacionais, não porque discordem delas, mas para concluir sua jornada calmamente. No final de carreira os professores desinvestem progressivamente, passando testemunhos aos mais novos, e preparam a retirada, desprendendo-se da escola, dos alunos, das atividades e dos programas escolares. Do total dos DEs pesquisados, detectei 2 DEs que estão inseridos nessa fase, sendo 1 já afastado de sala de aula para aposentadoria e outro prestes a ingressar nela, por possuir tempo de contribuição previdenciária, porém ainda não atingiu a idade mínima para tal.

Em síntese, os DEs das turmas de Belém, Vigia e Marituba encontram-se no exercício do magistério, atuando em todos os intervalos anunciados. O que me leva a constatar que eles estão em pleno exercício de suas atividades laborais em sala de aula, com exceção daqueles que estão na fase de desinvestimento, e outros porque romperam essas

atividades por não terem estabilidade no magistério, devido ao contrato de trabalho com vínculo empregatício temporário, e quando há estabilidade, é em condição precária.

Todas as situações profissionais e acadêmicas expostas nesta seção repercutem, direta ou indiretamente, na prática pedagógica dos professores. Para tanto, o questionário-perfil também trouxe à tona questões inquiridas aos DEs do Curso de Pedagogia/UEPA/PARFOR sobre a prática pedagógica, as quais são sistematizadas e analisadas na subseção 6.1.3.

6.1.3. Prática Pedagógica a partir da percepção e avaliação dos professores

Nesta subseção sobre a prática pedagógica, utilizo os dados empíricos produzidos por meio das entrevistas com os DEs, os quais foram analisados à luz dos conceitos de *práxis*, em Vázquez e Kosik, já apresentados na seção 2 desta tese, bem como pelas observações participantes realizadas com os DEs durante os módulos de formação. Para tanto, foram sistematizadas as percepções dos 12 entrevistados sobre as possíveis interferências da FIP pelo Curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA, sem que necessariamente tenha observado a prática pedagógica desses professores em sala de aula das escolas onde exercem o magistério.

Para ambos autores, de matriz crítico-dialética, *práxis* é entendida como ação concreta que envolve a relação intrínseca entre prática, teoria e matéria ao contrapor-se a *práxis* enquanto praticismo, idealismo, fetichismo, determinismo, especulação, manipulação e fragmentação da ação humana diante da realidade. Essas adjetivações apresentam-se aos sujeitos como fenômeno natural, aparente e superficial, contributivos, a moldá-los como objetos sociais, diluídos em uma pseudoconcreticidade como denomina Kosik (1976).

É desvanecido dessa concepção de *práxis* que me apoio em Kosik (1976, p. 121-122), quando afirma: “no conceito de *práxis* a realidade humano-social se desvenda como o oposto do ser dado, isto é, como formadora e ao mesmo tempo forma específica do ser humano. A *práxis* é a esfera do ser humano”. Portanto, para o autor, o homem é um ser criador, compreende e elabora a realidade na sua totalidade por meio do trabalho, alia prática à teoria, objetivo e domina a natureza, de forma a contribuir para a sua libertação. É um ser ontocriativo da *práxis* humana, baseada em uma compreensão do ser, na ontologia.

A partir desse entendimento de *práxis*, busco compreender ao que Franco (2016) concebe como prática pedagógica, a qual remete a ação consciente e participativa decorrentes da multidimensionalidade circundante ao ato educativo. Para a autora, uma aula ou um encontro educativo são práticas educativas, por serem organizados com intencionalidades, assim como práticas que dão sentido a tais intencionalidades. E será uma prática pedagógica

somente quando vier incorporada de reflexão coletiva e contínua, como forma de disponibilizar a intencionalidade para todos, bem como buscar a construção de práticas mediadas pelas intencionalidades. Dito de outra forma, traduz-se em: “quando se fala de práticas educativas, faz-se referência a práticas que ocorrem para a concretização de processos educacionais, [...] as práticas pedagógicas se referem a práticas sociais que são exercidas com a finalidade de concretizar processos pedagógicos” (FRANCO, 2016, p. 536).

Ao analisar os depoimentos acerca da prática pedagógica dos DEs, destaco como os entrevistados externaram em suas falas a importância que teve o Curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA às suas vidas pessoais e profissionais, porque proporcionaram o acesso às teorias educacionais, científicas e metodológicas, a autores com abordagens em diferentes perspectivas. Dessa forma, ao serem indagados se o PARFOR contribuiu para que houvesse mudança em suas práticas pedagógicas, os DEs asseguram que sim, de diversas maneiras, como eles expressaram a seguir:

Sim contribuiu, a oportunidade de estar cursando Pedagogia é graças ao PARFOR; consegui ingressar em uma universidade pública, ajudando no meu trabalho, formação, prática docente. Então o Curso veio dar bastante subsídios para minha atuação profissional e também concluírei o magistério superior que era um sonho distante (DEs RESISTÊNCIA).

Sim, com certeza, ao conhecer mais teóricos. Por exemplo, quando eu fiz magistério médio Normal, não estudamos muitos teóricos e aqui, no Curso de Pedagogia da UEPA, fui ampliando minha base teórica, refletindo no trabalho docente e dando qualidade a ele (DEs SERENIDADE).

Sim, foi muito significativo para a aprendizagem dos alunos na escola e as experiências formativas no Curso de Pedagogia, foi de uma riqueza muito grande. Na verdade, fomos mudando a nossa prática a partir de novas perspectivas, de novos olhares e a sensibilidade de perceber que o ensino poderia ser daquela certa forma, então eu passei a trabalhar mais a questão do concreto (DEs DETERMINAÇÃO).

Com certeza, contribuiu para mudar a minha prática, os meus métodos de ministrar aula e, com o PARFOR, eu mudei minha metodologia, tanto é que eu comecei a trabalhar mais o lúdico com as crianças, comecei a buscar mais conhecimentos na questão metodológica (DEs SUPERAÇÃO).

Sim, pois hoje eu tenho um novo olhar, um conhecimento mais amplo e atualizado a respeito da minha prática educativa (DEs REFLEXÃO).

É notável nos depoimentos a importância do Curso para a melhoria da prática pedagógica sem, contudo, deixar de ressaltar as teorias estudadas, de forma a relacioná-las e entendê-las como complementares e não como justapostas, pragmáticas e utilitaristas. Nas observações em que realizei em sala de aula também pude constatar a importância dada pelos

DEs aos conteúdos trabalhados em cada módulo ao trazerem as suas práticas docentes e empreenderem esforços para relacioná-las com a concepção teórica estudada.

Como formador, penso que essa percepção, revelada pelos DEs e por mim observadas, ainda não se traduz em mudança substancial para o desvelamento consciente do fenômeno educativo, mas está além do senso comum em que a prática é vista como praticismo, esvaziada de ingredientes teóricos que constroem uma rede de preconceitos, verdades estereotipadas e atitudes acríticas, uma consciência simples, opositora à teoria (VÁZQUEZ, 2011).

Não obstante, ficou implícito certa valorização ao conhecimento acadêmico, como propagador de mudanças nas práticas pedagógicas dos DEs, fazendo-me destacar as reflexões de Vázquez (2011), ao sublinhar que a teoria, ainda que proporcione conhecimentos indispensáveis para transformar a realidade, não chega a transformá-la. Tal constatação aguça, no autor, a compreensão de que a teoria não seja uma forma de *práxis*, posto que a sua realidade subjetiva, psíquica e idealista sobre o mundo, não é o próprio mundo, mas sim subjetivações sobre o mundo, sem que ele seja transformado.

Destarte, a consciência humana (cognoscitiva e de caráter teórico), ainda que transforme percepções, representações e conceitos, em que os produtos são as hipóteses, teorias e leis construídas, não transformam a realidade natural e social por não ultrapassar seu próprio âmbito e, por isso, não se materializa ou se objetiva. Isso é um cuidado a se observar nos discursos subvertidos nas teorizações e idealizações impregnadas na FIP dos entrevistados.

Mesmo, por vezes, tendo localizado tal visão idealista em alguns depoimentos dos entrevistados e nas observações participantes durante os debates e socializações de conhecimentos e experiências em sala de aula, é louvável perceber uma mudança crítica no modo de pensar e de agir, rumo à construção, ainda que tímida, de uma consciência filosófica, como apregoa o referido autor. Assim, alguns DEs afirmaram que o acesso aos conhecimentos teóricos possibilitou-lhes mudanças de posturas e da prática docente ao perceberem o processo educacional de forma mais crítica e emancipadora, ao elucidarem que:

Os conhecimentos e o olhar crítico emancipador, de alguma forma, influenciaram na mudança de visão que eu tive a partir do Curso de Pedagogia. Paulo Freire foi um dos autores que a gente trabalhou em sala de aula e que trouxe a questão de relacionar o ensino com a realidade. E esse fato fez com que tivesse uma visão muito diferente na minha velha prática no trabalho e com meus próprios alunos. Eu posso dizer aqui, hoje olho as coisas com mais estranhamento, mais crítica frente à escola, à sala de aula, ao currículo, ao aluno [...] sou um profissional mais inquieto que não se conforma como as coisas são apresentadas sem efeito positivo, e quando

eu tenho oportunidade de falar eu falo na escola, mostro outras possibilidades, converso com meus alunos, chamo os pais para participarem e fazer com que eles se percebam como pessoas importantes na vida dos seus filhos (DEs CONFIANÇA).

O PARFOR contribuiu para mudar minha concepção, e ter novo olhar e prática no modo de ensinar, agora mais crítico e emancipador. Em sala de aula ensino os alunos a se emanciparem e tornarem-se autônomos e participativos também (DEs MOTIVAÇÃO).

Com certeza, eu era uma professora tradicional, resquício daquilo que eu absorvi quando era criança e estudante. Então eu adquiri novas práticas relacionadas ao desenvolvimento da criança, de acordo com pressupostos críticos que a gente estudou no Curso e na Universidade (DEs PERSEVERANÇA).

Ao reportar-me às autocríticas dos DEs, quanto ao desenvolvimento profissional, continuo com o raciocínio de Vázquez (2011), quando sublinha existir diferença entre teoria e prática, mas na condição de que a prática deve ser fundamento da teoria, por determinar o desenvolvimento e progresso do conhecimento, em uma constante relação e unidade indissolúvel entre elas.

Nas atividades de pesquisa de campo propostas aos DEs nos módulos formativos observei que as experiências socializadas por eles em sala remetia ao choque da realidade sócio-educacional, entre as escolas públicas investigadas e as teorias estudadas no Curso, as quais foram fundamentadas por meio de debates e estudos no sentido de entendê-las como integrantes de um processo único, a fim de romper com a tese de que a teoria é uma coisa e a prática outra.

Portanto, para Vázquez (2011), é a busca da autonomia e dependência mútua entre teoria e prática, por meio da qual o plano histórico-social cria formas próprias do comportamento humano frente à natureza e à sociedade, bem como no desenvolvimento de atividades práticas que são a produção humana transformadora do homem e do mundo pelo trabalho. Nesse caso, foi a transformação do trabalho docente dos DEs impulsionado por novas relações sociais e, fundamentalmente, pela relação prática-teoria-prática. Ainda que não seja o entendimento de todos os DEs entrevistados, mas o sentimento de mudança da prática pedagógica, tomando por base a realidade social, é perceptível em uma parcela deles, ainda que de forma tímida.

Para consubstanciar as ideias expostas nos depoimentos dos DEs e nas minhas observações, retomo Giroux (1997), Contreras (2002) e Paim (2005), ao proporem modelos e concepções de FIP na perspectiva do professor intelectual transformador, movidos pela consciência política, que contrapõem-se à formação meramente técnica, instrumental e praticista, ao vislumbrar questões atinentes à formação crítica, social, humana e histórica. Penso ser essa uma trilha alternativa para os processos formativos de professores, ao

sobressair valores essenciais de sua humanidade enquanto ser crítico, pensante e transformador. Essa alternativa, infelizmente, mesmo sendo apontada por uma minoria de DEs e por mim observadas em sala de aula das turmas de Pedagogia/PARFOR/UEPA, não foi preponderante pela maioria deles, pois pondero em suas falas o interesse em adquirir metodologias específicas para transferir conteúdos aos seus alunos, sem que eles possuam teor crítico e estejam próximos dos contextos sócio-políticos.

Sobre o aspecto de teoria e prática, Freire (1996) propõe ser a reflexão crítica sobre a prática, fundamental na formação permanente de professores e, ainda diria na FIP, pois ao pensar criticamente a prática atual, é condição para melhorar a próxima prática, de tal forma que “o próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática” (FREIRE, 1996, p. 18).

Não obstante, os DEs entrevistados indicam, ainda, ser providencial mudar alguns aspectos na prática docente, precipuamente os relacionados a organização do trabalho pedagógico como a metodologia, teoria, prática, registro e avaliação da aprendizagem dos alunos, bem como transpor as imposições dos conteúdos oficiais, como foi possível capturar nos seguintes depoimentos:

[...] sempre o novo é bem-vindo, a gente não domina todo conhecimento metodológico, teórico, prático, vamos melhorando a *práxis* através das formações e que possa melhorar a prática com os alunos, para terem, também, professores qualificados dentro de sala de aula, com melhor educação (DEs RESISTÊNCIA).

Foi positivo a possibilidade de usar a tecnologia em favor do trabalho, os métodos voltados exclusivamente para a educação infantil, trabalhados na didática. Mas eu penso na sistematização do meu trabalho, porque eu faço trabalhos relativamente bem legais e eu não consigo sistematizar, então tenho que sistematizar o trabalho que eu desenvolvo em sala, registrando para o desenvolvimento de um outro trabalho (DEs ESPERANÇA).

Não ficar tão amarrada ao que o sistema impõe e prega. Falta isso, às vezes a gente fica nesse dilema “eu tenho um conteúdo”, e é cobrado o conteúdo aí tem o pedagogo para acompanhar, pra estar do teu lado, e o diretor quer saber, e tu tens muitas outras questões que fogem disso. (DEs CONFIANÇA).

Eu comecei a melhorar meu método de dar aula [...] os meus métodos devem estar voltados para a realidade da criança vinda de uma realidade diferente da nossa. Penso que isso, ainda, eu tenho que melhorar um pouco, pensar mais na hora de atuar com meus alunos, porque um é diferente do outro e às vezes eu quero que eles aprendam do mesmo jeito, e não é assim (DEs SUPERANÇA).

O entendimento sobre a construção de conhecimentos pelos DEs torna-se claro ao buscar argumentos em Franco (2016) e diferenciar as epistemologias pelas quais a Pedagogia tem se sustentado historicamente. De um lado a epistemologia enquanto instrução, resumida

ao visível, ao aparente, ao observável do ensino. Sua preocupação é com a transmissão de conteúdos instrucionais, com o pressuposto teórico que se alastrou pelo mundo por meio de várias interpretações e conotações, entre elas a racionalidade técnico-científica, as quais têm impossibilitado a construção de alternativas para a prática pedagógica. Por outra perspectiva, a autora enseja a epistemologia crítico-emancipadora, ao postular a Pedagogia como prática social e reflexiva sobre as práticas alicerçadas nas intencionalidades do projeto educativo transformador, praxiológico e dialético. Dessa forma, “as práticas pedagógicas realizam-se como sustentáculos à prática docente, num diálogo contínuo entre os sujeitos e suas circunstâncias, e não como armaduras à prática, que fariam com que esta perdesse sua capacidade de construção de sujeitos” (FRANCO, 2016, p, 238).

No transcorrer das observações participantes percebi o afloramento de defesas subjacentes em diferentes epistemologias, sendo que a maior parcela delas ainda estão centradas no instrucionismo, praticismo e modelos pedagógicos dogmáticos. Embora tenha presenciado posicionamentos críticos-reflexivos, transformadores e emancipadores de alguns DEs, expressos nas contradições em que as suas práticas docentes são desenvolvidas e nos contextos em que estão alicerçadas.

Nos depoimentos dos entrevistados, percebo a busca de alternativas em novas tendências educacionais travestidas de novos métodos, mas ainda vinculadas ao tradicionalismo, o instrucionismo e a normatização de padrões de conteúdos programáticos. Os depoimentos de alguns DEs e as observações em sala de aula no PARFOR revelam o reflexo da estrutura curricular do Curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA, centrada na racionalização, no tecnicismo-instrumental e no pragmatismo, acabrunhada em uma normatização caduca - DCNCP (BRASIL, 2006e) - e ultrapassada, não mais respondente às demandas formativas dos professores. Por tudo, é perceptível, ainda que de forma frágil, a preocupação dos DEs em romper com essa lógica, dada a necessidade de melhorar a performance em sala de aula, a qual deve conciliar com os conhecimentos científicos e à realidade sociocultural dos alunos e da escola, mesmo limitada a certo grau de compreensão, por acreditar estarem eles em processo de mudança e isso se faz com reflexão teórica e crítica sobre as práticas.

Da mesma forma, os DEs reforçam maior preocupação na preparação e na continuidade de estudos, por entenderem ser o conhecimento inacabado. Logo, à medida que novas inquietudes vão aflorando na *práxis* pedagógica, novas respostas precisam ser construídas frente à complexidade do fenômeno educativo vivenciado por eles nos sistemas de ensino onde exercem o magistério, exigindo-lhes aprofundamento de estudos. Assim, julgo

oportuno revelar, nos depoimentos dos DEs, as prospecções sobre o aprofundamento de estudos ao estimarem prossegui-los com FC em nível de Pós-graduação ou no âmbito do ambiente laboral, para construção de um arcabouço teórico a ser consubstanciado pelas práticas docentes. Alguns deles externam seus pensamentos da seguinte forma:

Eu preciso continuar a minha formação, estudar mais, uma pós-graduação, porque o que aprendi não é o suficiente, eu quero mais. É como se eu tivesse com sede e eu bebesse só um pouquinho de água, mas ainda permaneço com sede e querendo mais água (DEs MUDANÇA).

Creio que a formação continuada seja oportuna, eu pretendo fazer uma pós-graduação (DEs REFLEXÃO).

Então eu me vejo trabalhando de forma séria, comprometida e, quem sabe também, depois de formada, meu sonho é fazer um mestrado e posteriormente um doutorado (DEs DETERMINAÇÃO).

Uma das coisas que preciso mudar é o enfrentamento aos desafios de sala de aula, preciso buscar conhecimento com formação continuada para procurar entender mais o aluno e seus níveis de aprendizagem e dificuldade (DEs MOTIVAÇÃO).

A gente nunca está formada por completo, precisamos buscar mais conhecimentos e melhorar a nossa prática de forma crítica, aliando aos conhecimentos que as crianças já possuem, pois o processo de aprendizagem é individual. Outra coisa: preciso melhorar minha forma de lidar com os alunos da educação especial, eu tenho uma certa dificuldade (DEs PERSEVERANÇA).

Porque a gente nunca está acabada, sempre precisamos de mais, pois o ser humano é um ser muito complexo e tem coisa que ainda não conseguimos fazer. Eu quero continuar porque eu acredito que ainda tenho muito a contribuir e ajudar. Nada está acabado, eu quero continuar (DEs SERENIDADE).

Os diálogos estabelecidos com os DEs evidenciam não ser terminal o processo formativo e está relacionado à inconclusão de homens e mulheres, que conscientes de seus inacabamentos no mundo, tornam-se seres responsáveis e éticos diante do desafio de construção de uma educação libertadora e formação humana, livre da opressão e dos ditames da educação bancária, mecânica e domesticadora (FREIRE, 1967, 1979, 1981, 2001).

Outro ponto emergente das narrativas dos DEs, em relação a *práxis*, está estritamente agregado às atividades acadêmicas desenvolvidas no Curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA, pois ao serem inquiridos se tais atividades contribuíram para mudanças na *práxis* pedagógica, os DEs expressaram em seus depoimentos questões relacionadas à prática docente, com destaque à organização do trabalho docente e escolar; utilização de recursos e ferramentas de ensino, desenvolvimento das disciplinas dos estágios com observação e intervenção pedagógica. Essas atividades impulsionaram mudanças no modo de pensar e ministrar aula de

forma contextualizada e no processo avaliativo (diagnóstico, problema, resultados e dificuldades). Os depoimentos recrudesceram da seguinte forma:

Nos subsídios, para que eu pudesse elaborar melhor os meus trabalhos (DEs RESISTÊNCIA).

Disciplinas que nos deram a possibilidade de utilizar recursos tecnológicos, alguns métodos direcionados exclusivamente para educação infantil, os estágios da educação infantil e ensino fundamental, ao observar a prática de outro profissional e colher dele as melhores coisas e também perceber o profissional que você não deve ser em sala de aula (DEs ESPERANÇA).

Na mudança de postura frente à prática docente, pois com o conhecimento acadêmico consigo associar que as práticas do dia-a-dia de alunos e professores, estão presentes no nosso cotidiano. Então, as disciplinas que eu estudei no Curso, mudaram meus pensamentos de assuntos antes desconhecidos (DEs SUPERANÇA).

Elas foram gratificantes, contribuíram para associar a prática a uma teoria superficial que antes eu possuía. E agora consigo perceber que a minha prática tem uma base teórica (DEs MUDANÇA).

Uma das coisas que mudou foi poder olhar a educação e a ensinar de forma diferente. Na escola me tornei mais participativa, pois o Curso me deu subsídio teórico para poder contribuir, lá. Explicar o que é educação, olhar o aluno conforme a faixa etária de idade para poder ensiná-lo (DEs MOTIVAÇÃO).

Nós tivemos uma disciplina sobre a avaliação, muito importante na nossa prática docente. A avaliação é um exemplo de como esse Curso interferiu na minha vida, por conta de que eu procuro hoje trabalhar com resultados, problemas, dificuldades do aluno, de forma que posso ajudá-lo a superar essa dificuldade e não como uma condenação (DEs CONFIANÇA).

Esses depoimentos também coadunam com as observações realizadas durante os seminários de socialização das experiências vivenciadas nos estágios de regência em EI e EF ao trazerem práticas docentes diversificadas acumuladas em diversas unidades escolares, pois ao serem compartilhadas no ambiente acadêmico ensejou um leque de possibilidades de aprendizagens, que foram sublinhadas pelos DEs como exitosas e ao serem ressignificadas podem potencializar as suas práticas profissionais em contextos próprios de trabalho.

Em relação aos conhecimentos adquiridos no Curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA, os DEs acenaram recorrentemente aos aspectos da experiência docente e histórias de vida do aluno. Apesar desses aspectos os entrevistados elucidaram que houve mudança em sua *práxis*, pois:

Durante o Curso, nós realizamos várias atividades teóricas e práticas que refletiram mudança na escola. A gente viu que surtiu resultado e inclusive sendo compartilhado com nossos colegas, e a própria gestão da escola tem reconhecido e elogiado essa mudança. E isso pra mim é gratificante, saber que estou trilhando o caminho certo como pedagoga (DEs PERSEVERANÇA).

Quando a gente começou o Curso, eu não era a pessoa que hoje eu sou. Na questão da nossa prática pedagógica foi um diferencial, principalmente com relação a considerar as situações das histórias de vida dos alunos e as experiências socializadas fizeram refletir a prática de sala de aula. E o Curso de Pedagogia me deu esse suporte (DEs SERENIDADE).

As atividades da academia me fizeram construir experiências riquíssimas com os meus colegas de classe e os professores interferindo na minha prática pedagógica na escola. Os professores que vieram ministrar as disciplinas do currículo de Pedagogia, que envolveram a prática docente contribuíram muito (DEs DETERMINAÇÃO).

Através do conhecimento adquirido no Curso, troca de experiência com os colegas, a observação e os conhecimentos trabalhados em sala de aula do PARFOR, ajudaram a mudar a prática pedagógica com os alunos na escola (DEs REFLEXÃO).

Essas narrativas me fizeram recorrer ao conceito de atividade trabalhado por Vázquez (2011), sendo imprescindível compreender a diferença entre ação, produtos e agentes. Para ele a própria atividade é sinônimo de ação; produto é o resultado da ação, cujo agente é o homem ao atuar na ação para transformá-la. Ainda para o autor em tela, “toda *práxis* é atividade, mas nem toda atividade é *práxis*. Atividade é o ato ou conjunto de atos em virtude dos quais um sujeito ativo (agente) modifica uma matéria-prima dada” (VÁZQUEZ, 2011, p. 220). Essa modificação é o resultado, o produto de sua ação, por conseguinte *práxis* humana. Deixando mais claro, significa a modificação da prática pedagógica pela ação do professor, ao gerar nova prática pedagógica em ciclo interminável de mudanças, como pode ser identificado nas narrativas destacadas.

A intencionalidade em construir novas práticas pedagógicas pelos DEs também pôde ser observado em sala de aula quando da realização das atividades acadêmicas, nos debates e relato de experiências profissionais dos professores, sendo que alguns traduziram-se em TCCs. Mas a iniciativa ousada de mudanças em estudos e pesquisas não foi uma preponderância entre todos os DEs.

E ainda, os atos articulados e estruturados como elementos constituintes do todo, de um processo total, modifica a matéria-prima, transformada em produto pelo agente. Em síntese, a atividade propriamente humana toma como ponto de partida uma projeção inicial (resultado ideal) e termina com um produto efetivo (resultado real) por ter tido uma intervenção da consciência mediante um fim estabelecido e intencional. Em síntese,

a atividade humana é, portanto, atividade que se orienta conforme a fins, e esses só existem através do homem, como produtos de sua consciência. Toda ação verdadeiramente humana exige certa consciência de um fim, o qual se sujeita ao curso da própria atividade (VÁZQUEZ, 2011, p. 223).

O fim é a atitude do sujeito frente a uma situação real para atingir uma realidade ainda não existente, pois ao negar uma realidade, afirma outra que ainda há por vir. Ou seja, o fim é o produto da consciência do homem enquanto ser social. Então, tomando como pano de fundo, a compreensão de ser a mudança processada no contexto concreto e real do cotidiano, Vázquez destaca:

Mas o que caracteriza a atividade prática radica no caráter real, objetivo, da matéria-prima sobre o qual se atua, dos meios ou instrumentos com que se exerce a ação e de seu resultado ou produto. Na atividade prática, o sujeito age sobre uma matéria que existe independentemente de sua consciência, e das diferentes operações ou manipulações exigidas para sua transformação (VÁZQUEZ, 2011, p. 227).

Da mesma forma, Kosik (1976) potencializa o entendimento sobre a relação entre *práxis* e atividade ao ponderar que:

A *práxis* é ativa, é atividade que se produz historicamente - quer dizer, que se renova continuamente e se constitui praticamente -, unidade do homem e do mundo, da matéria e do espírito, de sujeito e objeto, do produto e da produtividade. Como a realidade humano-social é criada pela *práxis*, a história se apresenta como um processo prático no curso do qual o humano se distingue do não-humano: o que é humano e o que não é humano não são já predeterminados; são determinados na história mediante uma diferenciação prática (KOSIK, 1976, p. 222).

Diante da complexidade do fenômeno praxiológico, não posso afirmar que todos os DEs conseguiram realizar o processo de mudança na realidade socioeducacional em que atuam, traduzindo-se em uma fragilidade face à estrutura curricular do Curso, como foi explanado na seção 5 desta tese. Mas compreendo como uma potencialidade na formação dos DEs, o acesso aos campos de conhecimentos teóricos, epistemológicos e metodológicos estudados no Curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA, posto que contribuíram para o despertar e a busca constante por melhorias da prática pedagógica deles. Com efeito, compreendo que a *práxis* tomada pelo viés crítico-dialético-transformador e político enriquecerá a prática dos DEs em seus ambientes de trabalho, em um movimento contínuo, ininterrupto e nas trajetórias de vida pessoal e profissional. Mas para tanto, eles necessitam estar dispostos a investir em processos formativos ao longo da carreira e assumir o propósito de mudança.

Como sinalizei na Introdução desta tese, é necessário transpor a ponte divisória entre a pseudoconcreticidade à totalidade concreta do homem, para superar o mundo das aparências fenomênicas e atingir a essência dos fenômenos, a coisa em si e a sua estrutura, apropriando-se da realidade. Por isso o esforço e o *détour* para se chegar à compreensão de tais fenômenos é imprescindível para romper com a *práxis* e suas características como a fragmentação, a

unilateralidade, a naturalidade, a espontaneidade, o imediatismo, o fetiche até a *práxis* crítica e humana, ou seja, “ é a compreensão da realidade humano-social como unidade de produção e produto, de sujeito e objeto, de gênese e estrutura [...] em que as coisas, as relações e os significados são considerados como produtos do homem social [...]” (KOSIK, 1976, p. 23). Contrariando a *práxis* crítica, alguns conhecimentos trabalhados na formação foram assim expressados pelos DEs:

Foi um pouco fragmentado, era muito pouco, porque o tempo não nos ajudava, então a teoria foi fragmentada demais, então a partir de agora eu tenho que aprofundar esses estudos, eu estudei apenas para abrir portas e caminhos de ideias [...] (DEs MUDANÇA).

Eu considero um pouco fragmentado, mas mesmo assim o Curso contribuiu, porque nós conhecemos coisas novas, tivemos conhecimentos novos (DE ESPERANÇA).

Alguns conhecimentos foram trabalhados de forma mecânica no PARFOR, estilo pergunta-resposta, sem uma reflexão mais aprofundada dos tópicos estudados. Mas estou me esforçando ao máximo para mudar minha postura, de forma crítica e transformadora, frente à educação, à escola e aos alunos, para motivá-los, aguçar a curiosidade e a construir sua aprendizagem (DEs MOTIVAÇÃO).

Porém outros DEs sinalizam ter havido enriquecimento da *práxis* pedagógica crítica, após concluída a formação pelo Curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA, ao ponderarem da seguinte forma:

Melhorou bastante minha *práxis* pedagógica, relacionamento com meus alunos na escola e em sala, eu tenho uma nova visão do que é a Pedagogia. Isso me proporcionou um melhor aproveitamento do meu trabalho como um todo. (DEs RESISTÊNCIA).

Me trouxe um arcabouço de conhecimentos que vou implementar na minha prática docente. Eu me sinto mais segura para fazer e atuar como professora, para fazer aquilo que tem que ser feito nas escolas, nas salas de aula. O Curso me traz mais segurança, porque eu estou unindo prática à teoria, vou ser uma profissional mais completa, eu acredito, depois do PARFOR (DEs PERSEVERANÇA).

Um professor mais inquieto e crítico com tudo o que vê na escola, na sala de aula. Posso dizer, de certa forma, mais preparado e com mais possibilidade de atuar no sistema educacional de uma forma geral e irrestrita (DEs CONFIANÇA).

Eu me vejo com mais conhecimento, mais reflexão, uma visão mais ampla da realidade social e da educação que antes eu não tinha. Com meus alunos, muitas vezes eu ficava sem saber como lidar com certas situações, porque eu não tinha conhecimento, hoje em dia, com os estudos que eu tive aqui dentro, do PARFOR, abriu mais a minha mente para eu analisar certas situações dentro de sala de aula, sempre no contexto escolar, no qual estou vivenciando (DEs SUPERANÇA).

A dialética é responsável para que a decomposição do todo aconteça, a fim de compreender a coisa e a sua estrutura, é o próprio conhecimento humano crítico (KOSIK,

1976). Diferentemente de métodos reducionistas, a teoria materialista do conhecimento foi necessária nesse estudo como reprodução intelectual da realidade, posto que do seu escopo deriva uma compreensão da realidade objetiva, precipuamente, nas três turmas do Curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA, ao ser possível estudar o fenômeno concreto da FIP em exercício, por meio dos depoimentos dos DEs - homem histórico - sobre suas atividades formativas capturadas na realidade e “interpretada não mediante a redução a algo diverso de si mesma, mas explicando-a com base na própria realidade” (KOSIK, 1976, p. 35).

Logo, foi necessário ir da ascensão do abstrato ao concreto, em que a dialética foi o meio para negar o imediato, em um movimento que significou caminhar “da parte ao todo e do todo às partes, do fenômeno à essência e da essência ao fenômeno, da totalidade à contradição e da contradição à totalidade, do objeto ao sujeito e do sujeito ao objeto” (KOSIK, 1976, p. 37).

A *práxis* ensinada por Vázquez e Kosik serviu de referência para muitos autores brasileiros construírem suas críticas acerca das teorias tradicionais e clássicas de FP. Nesse sentido, é possível encontrar nos escritos de Freire (1995) a denúncia à opressão e a desumanização em uma sociedade de classes, a qual está imbricada uma dada proposta pedagógica problematizadora, cuja *práxis* é constituída como instrumento de luta para libertação do ser humano como venho discorrendo nesta tese.

Nessa perspectiva, Dickmann e Pereira (2020), ao estabelecerem diálogo entre a concepção de *práxis* em Kosik e Freire, apontam que o pensamento de ambos encontra-se no sentido de considerá-la histórica, dinâmica e humana face ao processo de mudança. Ao tratar da educação e da FP, essa *práxis*, crítica e criativa, é impulsionadora da transformação do pensamento humano e também transformadora da sociedade.

Outro aspecto convergente demarcado pelos autores é quanto a concretude e totalidade em que a realidade é produtora e reinventada pela *práxis*. Em Freire (1995), é pela palavra que o homem transforma o mundo e a si mesmo, mediante a superação da contradição opressor-oprimido e, conseqüentemente, a emancipação. No entanto, alerta o autor que a leitura crítica de mundo precede a leitura da palavra, mediada entre o texto e o contexto, de forma a desmistificar verdades opressoras e deterministas.

Freire e Faundez (1985) já acenavam a contribuição de Kosik para uma leitura crítica da realidade concreta e, nisso se inclui a realidade de sala de aula, a partir da conceituação clara na relação realidade-conceito-realidade para compreender o todo real que extrapola o absoluto não transformável. Essa possibilidade é ampliada, quando Freire toma por base os conceitos de *práxis* em Vázquez, pois vislumbra a necessidade de diminuir a distância entre o

contexto real e o teórico de forma a perceber estarem formando um só componente para evitar a fragmentação ora no praticismo, ora no teorismo. No âmbito da prática pedagógica entendo ser tal mecanismo uma tomada de postura necessária para entendê-la e praticá-la em sua totalidade com a vida do aluno, escola, sociedade e mundo (FREIRE, 2003).

Em suma, constato ao discorrer esta subseção, que a prática pedagógica dos DEs foi qualificada por ser concedido a eles o/a: 1) acesso às teorias educacionais, científicas e metodológicas; 2) valorização do conhecimento acadêmico; 3) posturas e reflexões críticas em sala de aula em que são regentes de turma; 4) necessidade de associar os saberes acadêmicos com outros saberes advindos da profissão, da realidade e da experiência; 5) percepção de que a prática emerge da realidade social e política; 6) competência técnica, humana e política; 7) relativa superação das epistemologias instrucionistas às epistemologias crítico-emancipadoras; 8) aguçou a necessidade de aprofundamento de estudos por entenderem ser a formação de inacabada frente aos novos desafios emergentes à realidade educacional; 9) entendimento do que seja *práxis* mesmo que por vezes confundam a de natureza praticista, fetichista, determinista e pragmática das de teor histórico, humano, social.

E ainda, foi observado em sala de aula e perceptível nos depoimentos dos DEs do Curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA a valorização da teoria com uma nítida compreensão assentada no idealismo, como se as idéias e pensamentos fossem o conteúdo que antecede a prática pedagógica, configurando-se em um receituário fragmentado e deslocado da complexa realidade dos sistemas públicos de ensino onde exercem a docência.

Portanto, reitero ser inevitável que mudanças ocorram na forma como a prática pedagógica ainda é conduzida, cuja tendência adapta-se a modelos educacionais anunciados como inovadores, mas na verdade são modelos antigos maqueados com novas endumentárias, em congruência com as políticas neoliberais defendidas pelos OI, em especial ao BM e a OCDE. Essa tendência tem forte influência da estrutura curricular pela qual o Curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA funciona, identificável com a concepção técnico-instrumental que precisa ser transposta em respeito as demandas formativas do século XXI, crítica, humana, histórica, dialética e libertadora como defendem Kosik (1976), Vázquez (2011) e Freire (1995).

Concluo ao afirmar que novas atitudes e posturas frente ao processo educacional e formativo precisam ser estimuladas, bem como intensificar o debate acerca do entendimento de que é pelo pensar de uma nova prática pedagógica que se transforma a próxima prática, do desconstruir verdades acabadas e construir novos horizontes.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na presente tese, o objeto de estudo pesquisado foi a FIP, em nível superior, vivenciada por DEs do Curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA nas turmas de Belém, Marituba e Vigia, durante o período de realização do ciclo de formação, ao ingressarem em 2014 e saírem até o ano de 2020, o qual foi traduzido no título: “**FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES EM EXERCÍCIO NAS REDES PÚBLICAS DE ENSINO:** o Curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA de Belém, Marituba e Vigia.

Dessa forma, retomo o problema e as questões norteadoras que orientaram esta tese, com a intenção de respondê-las à luz da concepção teórico-metodológica crítica adotada (dialética e qualitativa), utilizando-me dos documentos oficiais e dados empíricos decorrentes dos questionários e entrevistas, os quais se corporificaram em análises que permitiram dar visibilidade ao objeto estudado. Após tais respostas, concluo a análise em conjunto com os objetivos, a fim de explicitar aos leitores os entendimentos e as percepções dos DEs sobre o Curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA.

Para responder o problema central, retomo as 3 questões norteadoras, e a partir do conjunto de dados concluo minhas análises. Para tanto, tomo como ponto de partida a primeira questão norteadora, a saber: Quais as concepções de formação de professores expressas no Curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA e as contribuições para formar os docentes estudantes de forma crítica e emancipadora?

Ao analisar as concepções formativas subjacentes ao Curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA, afirmo estarem elas historicamente em sintonia com os dispositivos legais brasileiros que aprovam as DCNFINSFC como o Parecer CNE/CP nº 9/2001 (BRASIL, 2001a), a Resolução CNE/CP nº 1/2002 (BRASIL, 2002) e agora retomada, com força pelo MEC, a BNC para a FIP da EB (BNC-Formação)(BRASIL, 2019c), a qual se centra, também, em estudos nucleares (*Estudos Básicos; Aprofundamento e Diversificação de Estudos; Estudos Integradores*).

De acordo com Kuenzer (1998), essas concepções coadunam com a lógica receituária dos OI, a qual assenta-se na Pedagogia das competências, do aprender a aprender e está ancorada nas bases materiais de reestruturação produtiva do Estado e da globalização, contribuindo para flexibilização do currículo e da fragmentação da FIC dos professores; possui uma concepção avaliativa certificadora e reguladora do trabalho docente a partir do praticismo e da formação de mão de obra aos novos processos de produção do capital; a qual corporifica-se em modelos sustentados em políticas neoliberais e no subterfúgio do discurso de construção da aprendizagem ao longo da vida (FREITAS, 2002; 2019a; 2019b).

A reboque dessa concepção formativa está, especificamente, as DCNCP (BRASIL, 2006e) centrada em uma formação instrumental, racionalizadora, técnica e pragmática, baseada na eficiência e eficácia do trabalho do professor. Elas acenam ao cumprimento da reforma do Estado, da globalização e do neoliberalismo, da reestruturação produtiva do trabalho e do capital, a reconvenção profissional e gerencialismo docente em consonância com as pedagogias hegemônicas (KUENZER, 1998; AGUIAR *et al.* 2006; SCHEIBE, 2007; TRICHES, 2017; BAZZO; SCHEIBE, 2019) e a TCH (SCHULTZ, 1973).

Foi comprovada que a hegemonia dessas concepções corrobora para enfraquecer a luta das diversas instituições representativas dos professores, dentre elas a ANFOPE, ANPED, ANPAE, FORUMDIR, defensoras de uma concepção de formação humana, crítica, ampla e omnilateral e histórico-social (FREITAS, 2003; 2007; ANFOPE, 2011; 2016; 2018). No caso do Curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA, a formação instrumental, racionalizadora, técnica e pragmática é um fator obstaculizante na formação do pedagogo enquanto intelectual orgânico emancipado, crítico e agente de transformação de práticas sociais, educacionais e formativas (GRAMSCI, 1982, 2001; CONTRERAS, 2002; PAIM, 2005).

As citadas concepções de FIP são construídas em torno de disputas de projetos educacionais antagônicos, com hegemonia da classe detentora do capital, que vem garantindo interesses particulares em detrimento aos da coletividade, sendo impulsionadas ainda mais no âmbito do CNE, onde muitos de seus Conselheiros estão ligados aos grandes grupos privatistas, conforme acenam Evangelista; Fiera e Tilton (2019) e às exigências e orientações dos OI.

As interferências dos OI na definição das políticas de FP no Brasil, particularmente aquelas embrionadas no FMI, BM e OCDE, têm sido decisivas e reverberam nas políticas oficiais de FIP no estado do PA e no Curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA. Em meio a tais interferências demarco forte insistência dos OI, com investimentos em insumos como livros, materiais de instrução, maior tempo de instrução, avaliação em longa escala, concepção de formação assentada na capacitação, treinamentos em serviço e a distância, em detrimento da FIP e presencial de professores em uma perspectiva humana e multidimensional. No Curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA, a formação dos DEs, mesmo acontecendo em recessos e férias escolares, caracteriza-se como formação em serviço e parcela de sua CH apoia-se na modalidade a distância.

Acentuo serem a aceitação dessas interferências concretizadas em forma de consultorias, orientações e recomendações para ocultar as verdadeiras intencionalidades de cunho econômico, político e ideológico desses Organismos. Além do mais, as interferências

estão calcadas nas condições impostas e na complacência das diversas esferas e instâncias de poder do governo brasileiro em acatá-las e ajustá-las ao ideário neoliberal, a fim de atender às exigências de reestruturação do Estado, do mercado e do capital. Os discursos proferidos pelos “homens de negócio” e gestores públicos em prol da melhoria das condições de vida, da educação e da FP, têm sido usados recorrentemente como estratégias para a concretização do ideário de formação de professores, de homem e de sociedade por eles defendidos (FRIGOTTO, 2003).

O modelo formativo defendido pelos OI, o qual é absorvido pelo Curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA, coaduna-se com a nova pedagogia da hegemonia disseminadas nas suas mais diversas acepções: epistemologia da prática, pedagogia das competências e pedagogia do aprender a aprender. Como já mencionado, esse modelo traz na sua essência concepções racionalistas, tecnicistas, clássicas e academicistas; abordagens instrumentalistas e pragmáticas de conhecimento, com prioridade para a dimensão de formação em serviço e modalidade EaD, em depreciação à FIP e presencial. Tal modelo tem como objetivo a certificação do professor realizada por meio de processos formativos meritocráticos, seletivos e excludentes.

Torres (1998) reforça a lógica desse modelo formativo, ao enfatizar a tendência da formação docente proposta pelo BM, durante a década de 1990, ao reproduzirem o antigo modelo convencional sob o discurso inovador das TICs. Porém reprodutora de uma visão dicotômica e binária entre salários x capacitação; conhecimento do professor x aprendizagem do aluno; professores x tecnologia educativa; saber geral x saber pedagógico; gestão administrativa x gestão pedagógica; necessidades dos professores x necessidades do currículo e da reforma educativa; modelo centralizado x modelo descentralizado. Tal visão binária foi uma característica presenciada no contexto do Curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA.

Com a chegada ao poder de forças políticas neoconservadoras, no comando central do Brasil, na década de 2020, há a retomada da premissa da FIP por meio da aquisição de competências e habilidades, a qual se tem fortalecido na proposta da BNCC e nos desdobramentos de seus dispositivos legais como a aprovação da recente Resolução CNE/CP, nº 02/2019, de 20 de dezembro de 2019, que define as DCNFIPEB e institui a BNC para a FIP da EB, mais conhecida como BNC-Formação (BRASIL, 2019c). Agora espelhada no modelo australiano de formação que, na sua essência, responde à agenda neoliberal e do capital.

É importante ressaltar, nos meandros do binarismo implantado pelo BM, para Torres (1998), a FIP está diluindo-se pela supervalorização da capacitação em serviço. Aos gestores

do Banco não é interessante mudar os problemas da FIP, mas investir em capacitação em serviço, por ela gerar menos custo e maior rendimento. Contudo os resultados têm revelado enormes debilidades e contradições nesta última, pois o que está em crise é o modelo de formação docente em geral e não a dimensão formativa (TORRES, 1998).

Ainda é destacado pela autora ser, na visão do BM, o treinamento, compreendido como sinônimo de reciclagem e atualização de conteúdos, mais apropriado que a formação permanente. Mas tal afirmativa é contrariada por realizar-se desconectada da FIP, resumir-se à oferta de cursos e temas avulsos que pouco revelam a complexidade de sala de aula, na transmissão unilateral de conteúdos acrícos, em geral, que funcionam baseados em enfoques estreitos, práticos e imediatistas. Aliado a isso, a FIP tem recebido um tratamento secundarizado quando se planeja a reforma na educação, pois acaba virando o apêndice que a qualquer momento pode ser suprimido. Do contrário, a formação dos professores, a sua mobilização e participação pode ser o sucesso das reformas educacionais (TORRES, 1998).

Em síntese, ao analisar as concepções de FP expressas no Curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA, constato formar os professores ainda nas premissas academicistas, racionalizadoras e tradicionais orientadas por dispositivos legais emanados das instâncias superiores do MEC e do CNE, muito influenciadas pelos OI, os quais não favorecem formar efetivamente DEs críticos e emancipados. Porém a força desses dispositivos se choca com o movimento de resistência, luta e reivindicações por mudanças dos DFms e DEs do referido Curso, imbuídos em transformar o currículo e a concepção formativa a ele subjacente.

Para tanto, faz-se necessário realizar, como recomenda Kosik (1976), um *détour* (desvio) entre a representação e o conceito de FIP a se atingir, bem como um esforço do agir humano para compreender a estrutura organizacional dos processos formativos, como historicamente vem processando-se, a partir das reorientações curriculares do Curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA e , mais especificamente, como procedeu-se no ano de 2018 com a mudança do seu PPC, em que os frutos ainda serão colhidos. Esse movimento parece-me ser imprescindível para a construção de uma identidade e da melhoria da FIP, em nível superior, pelo viés crítico e emancipatório.

Para responder a segunda questão norteadora: Quais mudanças foram identificadas na teoria e prática pedagógica dos docentes estudantes a partir do Curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA? Recorri aos conceitos de *práxis* em Kosik (1976) e Vázquez (1977), às percepções e avaliações dos DEs acerca de suas práticas pedagógicas, as quais foram influenciadas pela formação recebida pelo Curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA.

Em linhas gerais, foi possível identificar, por meio dos relatos dos DEs, que o PARFOR contribuiu para a mudança nas práticas pedagógicas. Em primeiro lugar, por eles supervalorizarem a formação a partir das teorias estudadas no Curso, ao possibilitar o olhar atento sobre o seu fazer pedagógico com os alunos de forma mais crítica e reflexiva; da mesma forma ao estabelecerem a relação e a complementariedade entre teoria e prática. Embora, ainda fosse possível perceber em alguns deles uma visão ora idealizada na teorização, ora no praticismo, em um equilíbrio, sem que, de fato, tenha acontecido a transição do senso comum à consciência filosófica da *práxis* (VÁZQUEZ, 1977), provavelmente, a ser adquirida no decorrer da trajetória profissional em processos de FCP.

Marx (1845) já alertava ser a relação teoria e prática, o enlace entre a atividade da consciência humana e atividade sobre o real, promotoras da *práxis*, material, objetiva, social, histórica. Portanto para alcançá-la é preciso romper com a visão de mundo sensível, na forma meramente objetual para uma atividade sensível humana. Diante disso, Marx enceta na segunda tese sobre Feuerbach, que o pensamento humano pertence a uma verdade objetiva e prática; é na *práxis* que o ser humano comprova a verdade (realidade e poder). Conquanto seja indispensável nesse processo a reflexão da ação orientada pela teoria para enriquecê-la pela *práxis*, projeção destacada por parcela de DEs como forma de melhoria da prática.

No concernente ao que precisa ser mudado, percebo no depoimento dos DEs a busca por modelos educacionais ditos inovadores, mas na realidade, relatam eles, são como se fossem tendências da moda, que com o passar do tempo caem em desuso. A perspicácia desses modelos inovadores impregna a prática do professor e obstaculiza a solução dos problemas da docência, porque não vislumbra mudanças do processo de ensino e aprendizagem. Sobre essa questão, Nóvoa (2000) é enfático ao alertar o perigo de enfrentar os debates educativos aderindo a modismos por ser uma opção preguiçosa, uma fuga das possibilidades de compreender e intervir nos problemas da prática docente.

A FIP, em nível superior, propiciada aos DEs, conduz a estrutura curricular do Curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA ainda regulamentado pela Resolução CNE/CP, nº 1/2006, de 16 de maio de 2006, que institui as DCNCP (BRASIL, 2006e) sustentada em uma concepção de formação técnico-instrumental, racionalizadora e pragmática do trabalho pedagógico. Por conseguinte, a situação exige mudanças com debate, participação e construção coletiva de outras pedagogias, outros sujeitos, como propõe Arroyo (2014).

Mas as mudanças não ocorrem com discursos esvaziados de práticas concretas e reais. Elas acontecem circunscritas em um ciclo formativo do professor, conforme posicionamento de alguns DEs, ao observarem a necessidade de continuidade de estudos, quer

seja em nível de Pós-graduação, quer seja em serviço, na escola e outros espaços a ela vinculados. É a percepção do inacabamento e da inconclusão enquanto seres existenciais, sociais, culturais e históricos, os quais são nutridos pela indagação de si e do mundo, levando-os à permanente busca, como exaustivamente esclarecido por Freire (1967, 1979, 1981, 1996, 2001) durante sua jornada como educador, e incorporado por professores que buscam mudanças substanciais em suas formações e práticas pedagógicas.

A despeito da FCP, Amador (2019) recrudescer a importância da formação centrada na escola, por aflorar as necessidades formativas dos professores ao gerarem nos docentes mudança de concepções e posturas, melhorias das práticas pedagógicas, melhoria do ensino e aprendizagem, fortalecimento do trabalho pedagógico, reflexão sobre as práticas, desenvolvimento pessoal e profissional. Mas também é local de conflitos, dificuldades, contradições e inquietações a serem superadas, tal como identificado, igualmente, no objeto estudado.

Esclarece o autor: “a escola não é apenas um lugar onde os professores ensinam a seus alunos, mas é um espaço também de aprendizagem docente, de trocas de experiências e lugar de formação permanente aos professores” (AMADOR, 2019, p. 174). Esse é um desafio, por ser a FCP centrada na escola uma proposta que confronta-se com os modelos tradicionais, acadêmicos e clássicos vigentes na educação brasileira e paraense, como venho afirmando em estudos já realizados com base em Rodrigues e Esteves (1993), Candau (1996), Monteiro (2002) e Veiga (2012) e que nesta tese são retomados e reafirmados.

O autor aponta em seu estudo que o processo de FP reflete na prática pedagógica de forma a contribuir para a transformação de concepções e práticas em como trabalhar os conteúdos escolares; interação com os alunos; organização de classe; modificações teóricas e metodológicas; busca de novos conhecimentos de teor crítico; confronto de velhos costumes com novas possibilidades de prática, mas pode não avançar se a escola não adotar tais atitudes como política a ser colmatada por todos os professores. Nas turmas pesquisadas, os DEs entrevistados afirmaram que as teorias estudadas no Curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA contribuíram para eles reverem suas práticas pedagógicas, embora algumas mudanças tenham sido destacadas no campo metodológico, asseguram que as mudanças mais amplas são decorrentes de um processo formativo contínuo e crítico ao longo da carreira do magistério.

Para Gatti, Barreto e André (2011, p. 123), a prática pedagógica é um quesito importante a considerar, como referência curricular no processo de formação dos professores ao reconhecerem ser “a prática como ponto de partida da teoria, saindo da perspectiva de

prática como senso comum. Isso significa atribuir à prática pedagógica, à sua pesquisa e à sua reflexão a condição de prática iluminada pela reflexão teórica”.

Compactuo com o entendimento de que as FIC de professores são indissociáveis e complementares, em movimento em que a FCP deve realizar-se em contexto de trabalho, após concluída a FIP e não para cobrir possíveis lacunas, o que traduziria a teoria do *déficit* criticada por Gatti e Barreto (2009); Gatti, Barreto e André (2011), a qual faço coro.

Quanto ao modelo praticista da FIP, é salutar destacar a exposição de um corpo de conhecimento fechado para treinar o professor na linha das referidas competências e habilidades para serem executadas, ou seja, mais o saber-fazer prático em detrimento ao pensar, ao o quê e para quê fazer. Esse modelo dota o professor de conteúdos científico-culturais de teor psicopedagógicos transmitidos em sala de aula por meio das disciplinas escolares, respeitando a rigorosidade de regras científicas e pedagógicas, em que os produtos são os resultados eficazes na aprendizagem dos alunos (política de resultados).

Para Paim (2005), as atividades do professor na ótica da racionalidade técnica, são instrumentais, de treinamento, aplicação de teorias e técnicas. Como consequências, encontro nesse modelo de FP, o controle e adequação do seu trabalho, atenção ao contexto local, adaptação curricular, delegação de responsabilidades e avaliação do trabalho docente. Nessa direção, observo que muitos dos DEs do Curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA entrevistados, asseguraram terem sido convidados por suas secretarias de educação a ingressarem no referido Curso, como forma de garantir seus empregos. De certa forma, essa constatação leva-me a entender que, embora seja uma necessidade para a busca de melhorar a formação dos DEs, na visão dos gestores educacionais, a graduação em nível superior é um meio de delegar responsabilidades aos docentes e avaliar seus trabalhos.

Enfim, ao verificar as mudanças na teoria e prática pedagógica dos DEs, a partir dos seus relatos na formação pelo Curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA, identifico serem tais mudanças ainda tímidas se considerar as premissas da matriz crítica e emancipatória defendida na presente tese. Entretanto, os DEs afirmaram que algumas mudanças ocorreram quando da interferência prática que as teorias, subjacentes aos conteúdos das disciplinas, tiveram em suas práticas pedagógicas bem como a compreensão de que o ponto de partida é a prática a ser revisada a partir das reflexões críticas ao extrapolarem o âmbito escolar e o caráter de complementaridade que ambas devem assumir frente à prática pedagógica. Também foram identificadas que tais mudanças só podem processar-se pela busca constante do viés crítico e emancipador, ao perceberem ser o fenômeno educativo uma atividade

complexa, inacabada e inconclusa e, por isso, os docentes necessitam de formação permanente ao longo da vida profissional.

A terceira questão norteadora remete a saber: quais as potencialidades e fragilidades detectadas pelos DEs do Curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA? No escopo do estudo, elas estão relacionadas às questões de ordens administrativa (gestão), estrutural (espaço), financeira (financiamento) e didático-pedagógica (currículo), constituindo-se em grande desafio para as instituições envolvidas na superação das adversidades. Em primeiro lugar, revelo as fragilidades e em seguida as potencialidades detectadas no transcurso da pesquisa integrante da tese. Dentre as fragilidades de ordem administrativa, estrutural e financeira mais recorrentes, apontadas pelos DEs de Belém, Marituba e Vigia, identifiquei que o Curso em estudo:

- a) advém de um Plano formativo planejado com diretrizes únicas para todo o território brasileiro, muitas vezes conflitantes com os contextos locais, como os do Pará e, ao mesmo tempo, deslocados da realidade existencial e material dos professores estudantes e da instituição formadora. No caso do Curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA, enfatizo que, desde 2009, a estrutura curricular é a mesma do Curso regular de Pedagogia ofertado na capital, o que se distancia, em certa medida, das expectativas e necessidades formativas dos DEs;
- b) está inserido em estruturas institucionais departamentalizadas, hierarquizadas, burocráticas e tecnocratas (universitárias, sistêmicas, escolares, representativas, de governo, entre outras), que emperram os fluxos de informações e práticas exequíveis de trabalho e, ao mesmo tempo, fortalecem a fragmentação da gestão e da formação, herança da reforma universitária brasileira, Lei nº 5.540/68 (BRASIL, 1968), ainda aquiescente na UEPA;
- c) funcionam em estruturas multicampi da UEPA, mas também ocupam lugar em estruturas físicas com condições mínimas de funcionamento, sem logística e suporte de instalação, geralmente em prédios escolares, polos da UAB e espaços físicos disponibilizados pelas prefeituras conveniadas;
- d) há uma nítida falta de comunicação entre UEPA e gestores públicos das escolas/SEMEDs que em muitas ocasiões interferem na formação, como a demora na oficialização da liberação para os DEs realizarem estudos sem prejuízo de seus vencimentos; ajuda de custo e outras formas de incentivo a frequentarem o Curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA; acompanhamento técnico-pedagógico deficitário;

ausência de laboratórios de informática, bibliotecas e acervos bibliográficos para pesquisa, entre outros;

- e) a ausência de um corpo específico de DFms, uma vez que utiliza o mesmo quadro docente atuante no Curso regular de Pedagogia; o fato dos departamentos lotarem os DFms sem o critério de possuir experiência universitária em FIP, de desconhecerem a realidade da UEPA e sem vínculo empregatício com a UEPA. Fato esse contributivo à precarização do trabalho docente, ainda mais quando submetidos a condições de trabalho desfavoráveis e temporárias, pagos com bolsa de estudos, sem amparo jurídico do Plano de Cargo, Carreira e Remuneração do Magistério Superior da UEPA;
- f) possui critérios de ingresso dos DEs, diferenciados dos modelos convencionais (vestibulares e processos seletivos de provas e testes). Por conseguinte, ao priorizar o vínculo empregatício e o exercício profissional dos professores no magistério da EB, como critério de ingresso no ensino superior da UEPA, acaba por implicar na progressão da carreira docente, pois com a certificação para responder à exigência da legislação brasileira, os docentes almejam que os direitos a eles conferidos após a conclusão dos estudos sejam garantidos;
- g) muitos DEs, de fato, encontram-se no exercício do magistério e em sala de aula. Contudo os critérios de seleção não estão sendo atendidos para o ingresso no Curso, pois parcela deles não estão na condição de regentes em sala de aula.

Quanto às fragilidades de ordem didático-pedagógicas, foram detectados no Curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA que a(s)/o(s):

- a) duração de 4.060h são distribuídas em 4 anos e 8 módulos de aproximadamente 30 dias cada, trabalhados nos períodos de férias/recessos escolares dos DEs, com uma CH intensiva de 10h/a diárias, geralmente de 2ª a sábado. Foi constatado que a CH total do Curso está acima das 3.200h estabelecidas nas DCN para as licenciaturas e Pedagogia, da mesma forma que chega a superar as outras IES do Pará como a UNIFEESPA (2018), com 3.375h; IFPA (2013), com 3.260h; UFOPA (2018) e UFPA (2013), com 3.200h;
- b) configura-se em uma organização curricular de formação aligeirada, com atividades intensificadas e extensivas, aliadas à falta de tempo entre a oferta das disciplinas e a prática profissional do professor, tornando-as cansativas e comprometendo, de forma negativa, o enriquecimento de conhecimentos, o processo de ensino e aprendizagem dos DEs, pois não foram desenvolvidas a

conteúdo. Isso posto, contribuiu para que o alcance dos objetivos, perfil profissional, habilidades e competências subscritas no PPC do Curso em estudo fossem prejudicados, em certa medida;

- c) embora o PPC faça alusão aos condicionantes regionais a serem considerados na formação, eles são trabalhados de forma desconexa dos contextos de sala de aula, locais, territoriais e das experiências de trabalho dos DEs;
- d) núcleos de formação assegurados pelas DCNCP (BRASIL, 2006e) e pelo PPC (PARÁ, 2006) possuem componentes curriculares de forte influência técnica, prática, instrumental, científica, metodológica e fragmentadas por áreas de conhecimento (com predominância de Código e Linguagem, Matemática e Ciências Naturais), ao passo que são frágeis os referenciais teórico-metodológicos corroborativos a formar o pedagogo de forma ampliada e integrada, por meio de uma matriz crítica e emancipadora;
- e) fato de todos os ESups. serem realizados no último ano do Curso também se tornou um empecilho devido à intensificação de atividades de CH extensa e coincidir com a construção do TCC;
- f) falta de compromisso de alguns DFms é apontada como preocupante, pelos DEs, devido às metodologias de ensino adotadas pelo PARFOR, por exemplo, as disciplinas de exatas que tendiam mais a serem inflexíveis frente às disciplinas pedagógicas; a falta de retorno de atividades *on-line*, avaliações e pouca interatividade na plataforma *moodle*. Esta, muito contestada pelos DEs, principalmente nas localidades onde os serviços de internet são limitados e a conexão com a rede de computadores é de má qualidade;
- g) recuperação de estudos ainda é uma situação a ser superada, pois até o ano de 2017 as disciplinas eram reofertadas presencialmente no mesmo município onde foi desenvolvida a formação. Mas em muitos casos, os DEs deslocavam-se de seus municípios de origem para outros, a fim de cursar tais disciplinas. Porém a partir do ano de 2018, passou a ser feita via plataforma *moodle* devido à contenção de despesas e cortes de recursos financeiros do Plano, pelo governo federal.

A seguir externo as potencialidades também de ordens administrativa, estrutural, financeira e didático-pedagógica, a fim de completar as análises referentes à última questão norteadora e ao terceiro objetivo. Da mesma forma, começo pelas potencialidades de ordem administrativa, estrutural e financeira.

No âmbito dessas potencialidades, é possível identificar que, mesmo com as condições do PARFOR sendo emanadas por orientações iguais em todo o território brasileiro e o Curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA funcionar com base no PPC de 2006, no ano de 2018, o NDE, composto pelo coletivo de professores formadores do referido Curso, aprovou novo PPC (PARÁ, 2018a). A proposta deste novo PPC, parte da premissa de atender a realidade dos municípios paraenses onde os cursos são ofertados, em consonância com o apregoado no Parecer CONAES nº 4 (BRASIL, 2010c) e a Resolução nº 1, de 17 de junho de 2010 (BRASIL, 2010b).

As mudanças curriculares realizadas com o novo PPC, não contemplaram as turmas pesquisadas neste estudo, que ainda vigoraram com o PPC antigo. Ainda assim, considero que tais mudanças precisam ser implementadas para que os contextos de trabalho dos DEs sejam incorporados à nova proposta (até mesmo nos cursos já em andamento) e, após serem vivenciadas, requerem avaliação sistemática dos seus impactos.

Com todas as limitações estruturais verificadas no Curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA, a manutenção de coordenadores locais nos municípios tem amenizado os problemas gerados pela departamentalização, hierarquização e fragmentação do trabalho acadêmico e servido como estratégia para resolução de problemas. Esses coordenadores são imbuídos de manterem um canal de comunicação com a coordenação do Curso na capital, principalmente, no que se refere à situação de todos os DEs matriculados, no atendimento técnico-pedagógico, acompanhamento das atividades curriculares desenvolvidas pelos DFms, encaminhamento das demandas como frequência, rendimento acadêmico, entre outros, o que tem sido realizado a contento.

Ainda versando sobre a questão administrativa, constato ter a gestão central do PARFOR/UEPA, em anuência com o Curso de Pedagogia, decidido por uma formatação de Curso que concentra maior CH presencial (80%) e outra menor a distância (20%), mediada por plataformas digitais (*moodle*). Nas atividades presenciais, os DFms deslocam-se até as localidades onde o Curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA é ofertado, e lá permanecem até a conclusão da disciplina. Há casos em que os DFms retornam a essas localidades para socialização das experiências dos projetos de Ação Pedagógica vivenciadas nos ESUp., em ambientes escolares, não escolares e para a defesa do TCC.

No concernente às potencialidades de ordem didático-pedagógicas reporto-me, em primeiro lugar, à organização curricular do Curso em estudo. Os depoimentos dos DEs ressaltam a importância que as teorias e concepções pedagógicas tiveram junto à prática profissional, pois mesmo o currículo tendo sido trabalhado de forma aligeirada e extenuante,

permitiram o acesso às teorias científicas e aos conhecimentos epistemológicos e pedagógicos. Muitos DEs afirmaram que tais conhecimentos possibilitaram relacioná-los às condições individuais e coletivas de aprendizagem dos alunos na escola e, outros ainda favoreceram as interações com os grupos sociais e culturais aos quais pertencem. Para os DEs, o conjunto desses aspectos contribuíram para mudanças de visão e postura frente à prática docente.

Embora sentido pelos DEs certo distanciamento de alguns componentes curriculares do Curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA da realidade de sala de aula, a aquisição do conhecimento teve importância ímpar no processo formativo, ao contribuírem para a mudança do trabalho pedagógico, atuação profissional e por fornecerem subsídios teóricos e metodológicos para o enfrentamento de situações de ensino e aprendizagem na escola.

Não obstante, a forte presença técnico-instrumental e pragmáticas em algumas das disciplinas, é possível localizar nos ementários de outras disciplinas, ainda que estejam defasadas e requererem atualização, referenciais teóricos de matriz crítica em assimetria com uma concepção de FIP transformadora e dialética. Essas disciplinas são as de caráter filosófico, histórico, sociológico e pedagógico, contributivas para que os DEs façam análises do processo histórico-social-político-humanístico-educacional da sociedade paraense, do qual são parte integrante.

Em face das questões norteadoras e os objetivos a elas correspondentes, posso afirmar que o problema central (a FIP em exercício no Curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA contribuiu para a melhoria da prática pedagógica, das teorias a ela subjacentes? E tem ela preparado os DEs de forma crítica, emancipadora e transformadora para atuar no contexto socioeducacional?) foi respondido de forma relativizada, pois há, ainda, a predominância, no Curso, da concepção de formação assentada na aquisição de habilidades e competências, em consonância com a cultura do desempenho e da performatividade (SANTOS, 2004; OLIVEIRA, 2009), a qual é basilar na eficiência técnica e racionalização do trabalho docente (EVANGELISTA e SHIROMA, 2007).

Por outro lado, uma parcela pequena de DEs afirma haver a necessidade de aprofundar os estudos para atingir a concepção de formação baseada na *práxis* transformadora e humana. Esses DEs chegam a fomentar aspectos perpassantes a tal concepção, ao vislumbrarem mudanças de posturas e práticas pedagógicas respaldadas no conhecimento crítico, social e historicamente situado e referenciado. Em razão disso, há de frisar-se muitos ranços e equívocos, por exemplo, o bancarismo, o tecnicismo, o currículo baseado em competências e habilidades, entre outros, os quais precisam ser suprimidos do processo

formativo e isso requer transcender o senso comum, o pragmatismo e o utilitarismo como afirmam Kosik (1976) e Vázquez (1977) no campo filosófico, ao passo de combater a fragmentação teórico-prática do conhecimento, tendo em vista a totalidade do mundo, da sociedade, da escola e do aluno como defende Freire (2003).

À guisa de conclusão, é salutar compreender, ser o PARFOR um modelo formativo diferente, se comparado às orientações dos OI, os quais preferem a formação em serviço à FIP. Nesse sentido, o PARFOR é uma exceção, ao fazer parte de um conjunto de medidas tomadas pelo governo brasileiro, direcionado pelas orientações da OCDE para o desenvolvimento e implementação de políticas públicas destinadas à formação dos professores, para prover melhorias na prática pedagógica dos docentes, conforme anunciado na seção 4 desta tese.

Nesse contexto, desvelo que o PARFOR, desde sua origem configura-se de várias formas no território brasileiro, ora congregado com a UAB e outros programas de formação de professores propostos pelo MEC, presencial e a distância, ora integrados aos próprios modelos formativos adotados pelas redes de ensino e universidades de algumas localidades do país. A proposição do PARFOR configura-se como uma tentativa de ruptura com modelos de formação baseados na concepção de treinamento e reciclagens. Atrevo-me a afirmar, ser um movimento alternativo perante à modalidade EaD, que prevalece nos cursos de FIP no Brasil, ainda que percebida a necessidade de se desvencilhar de ranços e recrudescimentos ainda nela entranhados, como as péssimas estruturas físico-pedagógicas e a intensificação das atividades formativas que contribuem para a aligeirar a formação.

Para inverter essa lógica e a tendência técnico-instrumental predominante no PARFOR, mudanças na cultura organizacional da instituição devem ocorrer, como as concepções de gestão e administração, na partilha de responsabilidades, no comprometimento e envolvimento dos profissionais que nelas atuam em um novo regime de colaboração/corresponsabilidades mútuas e recíprocas, configurando uma nova engenharia interinstitucional global, ampla e coparticipante entre a UEPA, gestores públicos dos municípios e entidades representativas dos professores como os sindicatos, FORPROF-PA e as demais, inseridas na política do PARFOR.

Entendo que o Curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA possa constituir-se em outra perspectiva formativa, ao persuadir esforço coletivo da comunidade acadêmica por meio do movimento de mobilização e discussão, com participação dos segmentos e instituições que compõem o corpus de abrangência do Plano, visando prospectar uma concepção de formação geral, ampla, crítica, plural, humana e emancipatória.

Compreendo que na proposta curricular do Curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA deve ser garantido o conjunto de conhecimentos epistemológicos das áreas da Ciência da Educação, aos concernentes à cultura local e outros diversos saberes importantes na FIP, além de adotar atividades pedagógicas que considerem as experiências profissionais dos DEs, com CH específica em um tipo de alternância formativa entre a universidade, o Curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA e os contextos de trabalho alicerçados em um movimento histórico, social e dialético, que, certamente, contribuirá para a efetivação da indissociabilidade entre ensino, pesquisa, extensão e da construção de um Curso que responda à realidade da educação brasileira e da Amazônia paraense, em particular.

Por fim, considero que as questões e os objetivos atingidos na presente tese fazem parte de um esforço do pesquisador em elucidar o objeto de estudo, em meio aos sucessos e percalços vividos na formação pelos DEs, os quais permitiram construir uma análise de como a FIP do Curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA foi concebida e desenvolvida, alterando para melhor as práticas pedagógicas desses docentes. No entanto, ao vislumbrar os achados que apontaram fragilidades e potencialidades, revelo caminhos de acertos e erros que podem ser superados ou evitados na construção de propostas de FIP, outros a serem trilhados e experienciados. Dito isso, quero afirmar que o PARFOR, ao constituir-se em uma teia complexa de relações da FIP, ainda tem muito a ser analisado e revelado por outras questões como, por exemplo, adentrar na prática docente dos DEs, quando regressarem aos seus ambientes de trabalho, e dos reflexos dessa formação na carreira docente; questões que podem ser exploradas e avaliadas em futuras pesquisas.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, M. Â *et al.* **Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil**: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 819-842, out. 2006.
- ALBUQUERQUE, J. V. de. **Programa de interiorização do Curso de Formação de Professores para Pré-Escolar e 1ª a 4ª do Ensino Fundamental da Universidade do Estado do Pará em meio às políticas de formação de professores (as)**. 2007. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará. Belém-Pará, 2007.
- ALMEIDA, P. A.; NUNES, M. M. R.; TARTUCE, G. L. B. P. **Atratividade da carreira docente no Brasil**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2009. (Relatório de pesquisa).
- ALTMANN, H. **Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro**. Universidade Federal de Minas Gerais, Educação e Pesquisa, São Paulo, v.28, n.1, p. 77-89, jan. / jun. 2002.
- AMARAL, N. C. **Uma análise do documento Um Ajuste Justo**: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG), 2017.
- ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **ANFOPE em movimento 2008-2010**. Brasília, DF: ANFOPE, 2011.
- ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Políticas de formação e valorização dos profissionais da educação**: conjuntura nacional avanços e retrocessos. Goiânia, 7 de dezembro de 2016.
- ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Carta à Audiência Pública Senado Federal: Debater a descontinuidade do PARFOR**. Brasília, 24 de abril de 2018.
- ANFOPE. **A ANFOPE se posiciona em defesa da Resolução 02/215 e pede arquivamento do parecer que propõe a sua alteração**, [página *online*], 2019a. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/anfope-seposiciona-em-defesa-da-resolucao-02-215-e-pede-arquivamento-do-parecer-que-propoe-a-sua-alteracao/>. Acessado em: 03/12/2019.
- ANFOPE. **A Anfope repudia a aprovação pelo CNE da Resolução que define as novas Diretrizes Curriculares para Formação Inicial de Professores da Educação Básica e Institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)**, em sessão realizada no dia 07 de novembro, sem divulgação. Em um plenário esvaziado. [página *online*], 2019b. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/anfope-repudia-a-aprovacao-pelo-cne-da-resolucao-que-define-as-novas-diretrizes-curriculares-para-formacao-inicial-de-professores-da-educacao-basica-e-institui-a-base-nacional-comum-para-a-formacao-in/>. Acessado em 03/12/2019.
- ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 1999.
- APPLE, W. M. **Para além da lógica de mercado**: compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo, Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- ARROYO, G. M. **Ofício de Mestre**: imagens e autoformação. 6ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes: 2000.
- ARROYO, G. M. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis: RJ: Vozes, 2014.
- AUSTRÁLIA. **Australian Professional Standards for Teachers**. AITSL. 2009.

BANCO MUNDIAL (BM). **Education in Sub-Saharan Africa: policies for adjustment, revitalization, and expansion.** A World Bank Policy Study, 1988.

BANCO MUNDIAL (BM). **Educação primária.** Documento de política do Banco Mundial, Washington D.C, 1992.

BANCO MUNDIAL (BM). **Cooperation between the World Bank and NGOs: 1993 Progress Report.** Washington, 1994.

BANCO MUNDIAL (BM). **Priorities and strategies for education: a World Bank sector review.** Washington, 1995.

BANCO MUNDIAL (BM). **Atingindo uma Educação de Nível Mundial no Brasil: próximos passos – sumário executivo.** 2010. Disponível em: <<http://cenpec.org.br/biblioteca/educacao/estudos-e-pesquisas/achieving-world-class-education-in-brazil-the-next-agenda>>. Acesso em: 09 dez. 2017.

BANCO MUNDIAL (BM). **Relatório nº 63731-BR. BIRD e Corporação Financeira Internacional.** Estratégias de parceria de país para a República Federativa do Brasil. Exercícios fiscais para 2012-2015. Setembro, 2011.

BANCO MUNDIAL (BM). **Brasil: Aspectos gerais.** Washington, 2013. Disponível em: <<http://www.worldbank.org/pt/country/brazil/overview>>. Acesso em: 9 mar. 2017.

BANCO MUNDIAL (BM). **Um ajuste justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil.** Vol. I, síntese. Novembro, 2017.

BANCO MUNDIAL (BM). Página inicial. Disponível em: **O Banco Mundial: quem somos nós** <<https://www.worldbank.org/en/who-we-are>>. Acesso em: 11 de ago. de 2018.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.

BARRETO, E. S. de S. **Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos.** Revista Brasileira de Educação v. 20 n. 62 jul.-set. 2015.

BARRETO, E. S. de S; MITRULIS, E. **Os ciclos escolares: elementos de uma trajetória.** Cadernos de Pesquisa, nº 108, novembro/1999.

BARROS, J. D'. **A historiografia e os conceitos relacionados ao tempo.** Dimensões, vol. 32, 2014, p. 240-266. ISSN: 2179-8869.

BASTOS, R. dos S. **A Formação de Professores de Educação Física no PARFOR: implicações na Organização do Trabalho Pedagógico.** Belém, 2013. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2013.

BASTOS, P. P. Z. **Ascensão e crise do governo Dilma Rousseff e o golpe de 2016: poder estrutural, contradição e ideologia.** Rev. Econ. Contemp., núm. esp., 2017: elocation, p. 1-63.

BAZZO, V. L. **Os institutos superiores de educação ontem e hoje.** Educar, Curitiba, Editora UFPR, nº 23, p. 267-283, 2004.

BAZZO, V. L.; SHEIBE, L. **De volta para o futuro.** retrocessos na atual política de formação docente. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 13, n. 27, p. 669-684, set./dez. 2019.

BAYER, M. F. e MAINARDES, J. **Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): breve contextualização de aspectos históricos e conceituais.** Seminário de Pesquisa, Universidade Estadual de Maringá, 07 a 09 de maio de 2012.

BELÉM. Secretaria Municipal de Educação. **Caminhos da Educação** (Série Planejamento, n. 1). Belém: PMB/SEMEC, 1993.

BELÉM. Secretaria Municipal de Educação. **Caminhos da Educação** (Série Planejamento, n. 3). Belém: PMB/SEMEC, 1996.

BELÉM. Secretaria Municipal de Educação. **Escola Cabana: construindo uma educação democrática e popular**. Caderno de Educação, n.º. 01, 1999.

BELÉM. **Prefeitura. 2012**. Disponível em: <http://www.belem.pa.gov.br>. Acesso em: nov. 2012. Enciclopédia dos Municípios Brasileiros. RJ: IBGE, 1957, v. 14, p. 293-297.

BELÉM. **Anuário Estatístico do Município de Belém 2019**. Secretaria Municipal de Planejamento (SEGEP).

BERTOLO, S. de J. N. **Formação continuada de professores no Projeto Escola Cabana: contradições e contrariedades de um processo centrado na escola**. 2004. 317 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2004.

BOGDAN, R; BIKLEN, S, K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto, 1994.

BRASIL. **Lei nº 529.741, de 11 de julho de 1951**. Institui uma comissão para promover a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de pessoal de nível superior. Diário Oficial da União, DF, 13 jul. 1951.

BRASIL. **Lei 5.540/71, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Diário Oficial da União, DF, 29 nov. 1968.

BRASIL. **Lei nº 5.692/71, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União, DF, 12 ago. 1971.

BRASIL. **Lei nº 7.044/82, de 18 de outubro de 1982**. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes à profissionalização do ensino de 2º grau. Diário Oficial da União, DF, 19 out. 1982.

BRASIL. **Decreto Presidencial nº 93.111, de 13 de agosto de 1986**. Autoriza o funcionamento do Curso de Pedagogia da Faculdade Estadual de Educação (FEP) do Pará, 1986.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 05 de outubro de 1988.

BRASIL. **Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992**. Autoriza o Poder Executivo a instituir como fundação pública a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e dá outras providências. Brasília-DF, 1992.

BRASIL. **Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003)**. Brasília: MEC, 1993.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, DF, 23 dez. 1996a.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996**. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições constitucionais transitórias. Brasília-DF, 1996b.

BRASIL. **Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério. Brasília-DF, 1996c.

BRASIL. **Lei complementar nº 87, de 13 de setembro de 1996**. Dispõe sobre o imposto dos Estados e do Distrito Federal sobre operações relativas à circulação de mercadorias e sobre

prestações de serviços de transporte interestadual e intermunicipal e de comunicação, e dá outras providências. (LEI KANDIR). Brasília-DF, 1996d.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 04/97, de 11 de março de 1997**. Proposta de resolução referente ao programa especial de formação de Professores para o 1º e 2º graus de ensino - Esquema I. Brasília: DF, 1997a.

BRASIL. **Decreto nº 2.207, de 15 de abril de 1997**. Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas nos arts. 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Brasília, DF, 1997b. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2207.htm > Acesso em: 20 jan. 2016.

BRASIL. **Decreto nº 2.264, de 24 de junho de 1997**. Regulamenta a lei 9.424, de 24 de dezembro de 1996, no âmbito federal, e determina outras providências. Brasília-DF, 1997c.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 26 de junho de 1997**. Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. Brasília-DF, 1997d.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997e.

BRASIL. **Parecer CEB/CNE nº 15, de 01 de junho de 1998**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, Brasília, 1998.

BRASIL. **Referenciais Curriculares para a Formação de Professores**, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília. 1999a.

BRASIL. **Resolução CEB/CNE nº 2, de 19 de abril de 1999**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação docente da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na Modalidade Normal, Brasília, 1999b.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 01, 30 setembro de 1999**. Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação, considerados os Arts. 62 e 63 da Lei 9.394/96 e o Art. 9º, § 2º, alíneas "c" e "h" da Lei 4.024/61, com a redação dada pela Lei 9.131/95. Brasília, 1999c.

BRASIL. **Parecer nº 115, de 10 de agosto de 1999**. Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação, considerados os Arts. 62 e 63 da Lei 9.394/96 e o Art. 9º, § 2º, alíneas "c" e "h" da Lei 4.024/61, com a redação dada pela Lei 9.131/95. Brasília, DF, 1999d. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/p115.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2016.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 9/2001, de 08 de maio de 2001**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior em cursos de licenciatura, Brasília, 2001a.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2001b.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena, Brasília, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2009.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 3, de 11 de março de 2003**. Consulta tendo em vista a situação formativa dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental e da educação infantil. 2003a.

BRASIL. **Portaria nº 1.403, de 09 de junho de 2003.** Institui o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores. Brasília, 2003b.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 01, de 20 de agosto de 2003.** Dispõe sobre os direitos dos profissionais da educação com formação de nível médio, na modalidade Normal, em relação à prerrogativa do exercício da docência, em vista do disposto na lei 9.394/96, e dá outras providências. Brasília, 2003c.

BRASIL. **Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005.** Regulamenta o art. 80 da Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Decretos: Brasília, 2005b. Disponível em: <

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/decreto/D5622.htm> acesso em: 24 ago. 2012.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 5/2005, de 13 de dezembro de 2005.** Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília, 2005c.

BRASIL. **Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006.** Autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Brasília, 2006a.

BRASIL. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006.** Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87, da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade, Brasília, 2006b. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm> Acesso em: 14 ago. 2018

BRASIL. **Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006.** Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Brasília, DF: 2006c.

BRASIL. **PL 7.569D/2006,** de 16 de novembro de 2006. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação CAPES, de que trata a Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e altera a Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Brasília, DF: 2006d.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1/2006, de 16 de maio de 2006.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. DOU, Brasília, Seção 1, p. 11. 2006e.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 3/2006, de 21 de fevereiro de 2006.** Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília, 2006f.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília-DF, 2006e. Disponível em < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica, 2007a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/par/legislacao>> Acesso em: 01 fev. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE):** razões, princípios e programas. Brasília, 24 de abril, 2007b.

BRASIL. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB). Brasília-DF, 2007c.

BRASIL. **Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007.** Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, Brasília-DF, 2007d. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm> Acesso em: 09 jun. 2012

BRASIL. **Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007.** Revoga o decreto nº 2.264, de 24 de junho de 1997, e dispõe sobre o FUNDEB. Brasília-DF, 2007e.

BRASIL. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008.** Institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, DF: 2008. DOU de 17.7.2008.

BRASIL. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009.** Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento à programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Brasília-DF,2009a Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm> Acesso em: 23 set. 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Portaria Normativa nº 9, de 30 de junho de 2009** que institui o PARFOR no âmbito do Ministério da Educação. Brasília-DF,2009b.

BRASIL. **Resolução/CD/FNDE nº 33, 26 de junho de 2009.** Estabelece orientações e diretrizes para a concessão e o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do Programa de Formação Continuada para Professores do Ensino Fundamental (PRÓ-LETRAMENTO), em exercício nas redes públicas estaduais e municipais, a partir do exercício de 2009. Brasília-DF,2009c.

BRASIL. **Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009.** Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis nº 10.880, de 9 de junho de 2004; 11.273, de 6 de fevereiro de 2006; 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória nº 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei nº 8.913, de 12 de julho de 1994, e dá outras providências. Brasília-DF,2009d.

BRASIL. **Portaria nº 883, de 16 de setembro de 2009.** Estabelece as diretrizes nacionais para o funcionamento dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, criados pelo Decreto 6.755, de 29 de Janeiro de 2009. Brasília-DF,2009e.

BRASIL **Manual Operativo do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica** – PARFOR presencial. Brasília-DF,2009f.

BRASIL. **Resolução nº 1, de 11 de fevereiro de 2009.** Estabelece Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública a ser coordenado pelo MEC em regime de colaboração com os sistemas de ensino e realizado por instituições públicas de Educação Superior. Brasília-DF, 2009g.

BRASIL. **Resolução nº 13, de 20 de maio de 2010.** Estabelece as orientações e diretrizes para concessão e pagamento de bolsas de estudo e de pesquisa a docentes dos cursos especiais presenciais de primeira e segunda licenciatura e de formação pedagógica do Plano Nacional

de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR), ministrados por instituições de educação superior (IES), sob coordenação da CAPES, a serem pagas pelo FNDE. Brasília-DF, 2010a.

BRASIL. **Resolução nº 1, de 17 de junho de 2010.** Normatiza o Núcleo Docente Estruturante e dá outras providências. Brasília-DF, 2010b.

BRASIL. **Parecer CONAES nº 4, de 17 de junho de 2010.** Sobre o Núcleo Docente Estruturante – NDE. Brasília-DF, 2010c.

BRASIL. **Decreto nº 7.219, de 24 de julho de 2010.** Dispõe sobre Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, e dá outras providências. Brasília-DF, 2010d.

BRASIL. **Portaria nº 1.087, de 10 de agosto de 2011.** Institui o Comitê Gestor da Política Nacional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Básica e define suas diretrizes gerais. Brasília-DF, 2011.

BRASIL. **Decreto nº 7.692, de 2 de março de 2012.** Aprova o Estatuto e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, e remaneja cargos em comissão. Brasília-DF, 2012

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: DF, 2013a. Disponível em: <<http://blogproinfanciabahia.wordpress.com/2013/04/05/lei-12-796-de-4-de-abril-de-2013-sancionada-pela-presidente/>> Acesso em: 14 de ago. 2018.

BRASIL. Conferência Nacional de Educação (CONAE). **Documento referência.** Fórum Nacional de Educação, Ministério da Educação, Secretaria Executiva Adjunta, Brasília: DF, 2013b.

BRASIL. Conferência Nacional de Educação. **Documento base da II CONAE.** Fórum Nacional de Educação, Ministério da Educação, Secretaria Executiva Adjunta, Brasília: DF, vol. I e II, 2014a.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o PNE e dá outras providências. Brasília-DF, 2014b.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 01 de junho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, 2015. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>> Acesso em: 13 mar. 2016.

BRASIL. **Decreto nº 8.752, de 09 de maio de 2016.** Dispõe sobre a política nacional de formação dos profissionais da Educação Básica. Brasília, 2016a.

BRASIL. Poder Executivo. **Proposta de Emenda Constitucional (PEC) nº 55/16.** Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal e dá outras providências. Out./2016b.

BRASIL. Câmara Federal dos Deputados. **Proposta de Emenda Constitucional (PEC) nº 241/16.** Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal. Transformado na Emenda Constitucional 95/2016. DOU 16/12/16 PÁG 02 COL 02. 2016A. 2016c

BRASIL. **Emenda constitucional nº 95**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal e dá outras providências, 16 de dezembro de 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc95.htm. Acesso em: 20 dez. 2016d.

BRASIL. Portal CAPES. **PROFIC**. Disponível em <http://capes.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/8567-formacao-de-professores-em-atividade-tera-novo-modelo>. Acesso em 25 de setembro de 2017.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005, e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. 2017a.

BRASIL. **Portaria nº 82, de 17 de abril de 2017**. Aprova o Regulamento do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR). Brasília, DF: MEC, 2017b.

BRASIL. **Portaria nº 159, de 15 de agosto de 2017**. Altera a Portaria 82, de 17 de abril de 2017. Brasília, DF: MEC, 2017c.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 15/2017, de 15 de dezembro de 2017**. Base Nacional Curricular Comum da educação infantil e ensino fundamental, 2017d.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Educação é a Base**. 20 de dezembro de 2017. Brasília, DF: MEC, 2017e.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília, DF: MEC, 2017f.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 10/2017, aprovado em 10 de maio de 2017** - Proposta de alteração do Art. 22, da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, 2017g.

BRASIL. **Resolução nº 1, de 9 de agosto de 2017**. Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, 2017h.

BRASIL. **Decreto nº 8.977, de 30 de janeiro de 2017**. Aprova o Estatuto e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes e substitui cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS por Funções Comissionadas do Poder Executivo - FCPE. Brasília, 2017i.

BRASIL, Grupo Banco Mundial. **Ministério da Fazenda.** <http://www.fazenda.gov.br/assuntos/atuacao-internacional/cooperacao-internacional/grupo-banco-mundial>. Acessado em 11/12/2017. 2017j.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018.** Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. Brasília, DF: MEC, 2017. 2018a.

BRASIL. Fundação Roberto Marinho. **Projeto Mundial - PA.** Disponível em <<https://frm.org.br/acoes/telecurso-mundiar/>>. Acesso em 10 de fevereiro de 2018b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Educação é a Base. Ensino Médio.** Brasília, DF: MEC, 2018c.

BRASIL, **Ministério das Relações Exteriores.** <http://www.itamaraty.gov.br/pt-BR/politica-externa/diplomacia-economica-comercial-e-financeira/120-banco-mundial>. Acesso em 11/12/2018. 2018d.

BRASIL. **Resolução nº 3, de 3 de outubro de 2018.** Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. 2018e.

BRASIL. **Decreto 9.661, de 1º de janeiro de 2019.** Regulamenta a Lei nº 13.152, de 29 de julho de 2015, que dispõe sobre o valor do salário mínimo e a sua política de valorização de longo prazo. Brasília, DF: 2019. DOU: 01/01/2019 - Seção: 1 - Especial - Página: 15.2019a.

BRASIL, **Projeto de Resolução CNE/CP, s/nº/2019,** de 06 de novembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (BNC-Formação). 2019b.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 2 de julho de 2019.** Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. 2019c.

BRASIL, **Resolução CNE/CP, nº 02/2019,** de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (BNC-Formação). 2019d.

BRASIL. **Estrutura do Parecer, de 04 de novembro de 2019.** CNE. 2019e.

BRITO, F. L. de. **Políticas Públicas na Educação: os impactos do PARFOR no Estado do Pará a partir da UFPA.** 2014.

BRUNS, B.; EVANS, D.; LUQUE, J. **Atingindo uma Educação de Nível Mundial no Brasil: próximos passos.** Tradução de Amanda Monte. Publicações Banco Mundial. Mimeo, 2011.

BRUNS, Barbara; LUQUE, J. **Professores Excelentes: Como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe.** Grupo Banco Mundial, Washington, D.C. 2014.

BRZEZINSKI, I. **Profissão professor: identidade e profissionalização docente.** Brasília: Plano Editora, 2002.

BRZEZINSKI, I. **Formação de professores para a educação Básica e o Curso de Pedagogia**: a tensão entre instituído e instituinte. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAAE) – v.23, n.2, p. 229-251, mai./ago. 2007.

BRZEZINSKI, I. **Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental**. Educ. Soc., Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1139-1166, set./dez. 2008. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução a teoria e aos métodos. Portugal: Porto, 1994.

CABRAL, M. do S. M. Programa de Formação continuada de professores dos Ciclos iniciais da Rede Municipal de Belém: a experiência formativa da pesquisa e elaboração própria (2005/2007). 2008. 137 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) — Universidade do Estado do Pará, Belém, 2008.

CAMARGO, A. M. M. de. **Tendências e dilemas nas políticas públicas de formação de professores para as séries iniciais – o caso do Pará**. 2004. 380 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

CANDAU, V. M. F. (org). **Magistério**: construção cotidiana. Petrópolis-RJ: Vozes,1997.

CANDAU, V. M. F. **Formação continuada de professores**: tendências atuais. In: REALI, A. M. de M. R.; MIZUKAMI, M. da G. N. (org.). Formação de professores: tendências atuais. São Paulo: EduFScar, 1996. cap. 4, p. 139-152.

CAPES. **Edital MEC/CAPES/FNDE**. Seleção pública de propostas de projetos de iniciação à docência voltados ao Programa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID, 12 de dezembro de 2007.

CAPES. **Edital CAPES/DEB nº 02/2009**. PIBID-Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, de 25 de setembro de 2009.

CAPES. **Edital nº 018/2010/CAPES – PIBID**. Municipais e Comunitárias, de 14 de abril de 2010a.

CAPES. **Edital nº 001/2011/CAPES**. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, de 15 de dezembro de 2010b.

CAPES. **Edital CAPES nº 011/2012**. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, de 19 de março de 2012a.

CAPES. **Relatório de Gestão PARFOR**. Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB. Brasília, 2009-2012. 2012b.

CAPES. **Relatório de Gestão PARFOR**. Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB. Brasília, 2013a.

CAPES. **Edital nº 061/2013**. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, de 02 agosto de 2013b.

CAPES. **Portaria nº 159, de 15 de agosto de 2017**. Acrescentar os § 1º e § 2º ao artigo 34, alterar os incisos do artigo 34, a tabela do artigo 43 e a alínea "d" dos incisos V e VI do artigo 45 da Portaria 82, de 17 de abril de 2017, publicada no DOU de 20/04/2017, seção 1 página 23. 2017.

CAPES. **Edital nº 7/2018**. Chamada Pública para Apresentação de Propostas/ Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, de 01 de março de 2018. 2018a.

CAPES. **Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR** presencial. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>>. Acesso em: 01 de agosto 2018b.

CAPES. **Edital nº 19/2018**. Chamada para apresentação de propostas de cursos de licenciatura, Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), publicado no DOU de 25.05.2018, seção 3, pág. 33, 2018c.

CAPES. **Resultado final das propostas submetidas ao Edital nº 19/2018 – PARFOR**, de 31 de julho de 2018. 2018d.

CAPES. **Diretor afirma continuidade do PARFOR em audiência pública no Senado**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/8845-diretor-afirma-continuidade-do-parfor-em-audiencia-publica-no-senado>>. Acesso em: 24 abril 2018. 2018e.

CAPES. **Plataforma Freire**. Disponível em: <<https://freire2.capes.gov.br/sobre-plataforma>>. Acesso em: 11 de setembro de 2018f.

CARVALHO, F. A. F. **Repercussões do FUNDEF/FUNDEB na Formação dos professores da Rede Estadual de Ensino do Pará**. Revista Eletrônica Pesquiseduca. Santos, v. 05, n. 09, p. 27- 42, jan.-jul., 2013.

CARVALHO, R. R. da S.; FERREIRA, S. Universidade Federais: desafios da expansão e da democratização do acesso ao ensino superior In FERREIRA, S. e OLIVEIRA, J. F. de. **Universidades Públicas: mudanças, tensões perspectivas**. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2016.

CASAGRANDE, I. M. K; PEREIRA, S. M; SAGRILLO, D. R. **O Banco Mundial e as políticas de formação docente no Brasil**. ETD – Educ. temat. Digit. Campinas, SP, v. 16, nº 3, p. 492-512, set./dez. 2014.

CHANTRAINE – D. L. Modelos de formação contínua e estratégias de mudança, 1992. In: Nóvoa, Antônio (org). **Os professores e sua formação**. Portugal-Lisboa: Dom Quixote, 1992. cap. 7, p. 139-158.

COLLARES, C. A. L; MOYSÉS, M. A. A; GERALDI, J. W. **Educação continuada: a política da descontinuidade**, Educação & Sociedade, ano XX, nº 68, dezembro/1999.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CORAGGIO, J. L. Proposta do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In TOMMASI, L. de, WARDE, M. J e HADDAD, S. (org.) **O Banco Mundial e as políticas educacionais**, 3ª ed. São Paulo: Cortez, cap. III, p. 75-123, 2000.

CUNHA, E. R; SILVA, G. de N. B. e; BRITO, A. R. P. de. **A formação docente no Pará: os caminhos do Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente do Pará e seus desafios**. Rev. educ. PUC-Camp., Campinas, 22(2):269-284, maio/ago., 2017.

DARCOLETO, C. A. da S. e MASSON, G. **A atuação do Fórum Permanente de Apoio à Formação Docente no Estado do Paraná**. IX ANPED Sul, Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012.

DELORS, J. (Org.). **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Os quatro pilares da educação. São Paulo, Cortez, 2012.

DEWEY. J. **Cómo pensamos**. Barcelona. Paidós. 1989.

DIOGO, E. M; SOBZINSKI, J. S; MASSON, G. **Políticas de valorização docente: uma análise do Plano de Desenvolvimento da Educação e das Metas propostas para o Novo Plano Nacional de Educação.** XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, PUC/Paraná, Curitiba de 23 de 26/9/2013.

DICKMANN, I; PEREIRA, J. M. **Práxis e palavra: diálogo entre Freire e Kosik.** Revista Educação e Emancipação, São Luís, v. 13, n. 1, jan./abr. 2020.

DURIGUETTO. M. L. **A questão dos intelectuais em Gramsci.** Serv. Soc. Soc., São Paulo: nº 118, p. 265-293, abr./jun. 2014.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O. **Professor: protagonista e obstáculo da reforma.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 33, n.3, p. 531-541, set. / dez. 2007.

EVANGELISTA, O; SHIROMA, E. O. **Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo.** GT9 Trabalho e Educação, 37ª Reunião Nacional da ANPEd, Florianópolis, outubro de 2015.

EVANGELISTA, O; FIERA, L.; TITTON, M. [Debate] **Diretrizes para formação docente é aprovada na calada do dia: mais mercado.** Universidade à esquerda: jornal independente e socialista. *Online*. Publicado 14/11/2019.

FERREIRA, D. L. **Políticas de Formação Docente do Projeto Escola Cabana: dilemas e desafios da implementação do Programa de Formação Continuada.** 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Centro de Educação, Belém, 2007.

FERREIRA, D. L. **A Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a política de formação docente no Brasil.** 329 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2011.

FIGUEIREDO, I. M. Z. **Os projetos financiados pelo Banco Mundial para o ensino fundamental no Brasil,** Educ. Soc., Campinas, vol. 30, n. 109, p. 1123-1138, set./dez. 2009.

FONSECA, M. **O Banco Mundial e a educação brasileira: uma experiência de cooperação internacional.** In: OLIVEIRA, R. P. (Org.) Política educacional: impasses e alternativas. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1998. p. 85-122.

FONSECA, M. **O financiamento do Banco Mundial à educação brasileira: vinte anos de cooperação internacional** in TOMMASI, L. de, WARDE, M. J.; HADDAD, S. (org.) O Banco Mundial e as políticas educacionais, 3ª ed. São Paulo: Cortez, cap. VI, p. 229-251, 2000.

FONSECA M. **O Banco Mundial e a Educação** in GENTILI, P. et al. (org.). Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação, 19ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, cap. 6, p. 159-183, 2013.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo.** Brasília: Plano, 2003.

FRANCO, M. A. do R. S. **Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito.** Rev. bras. Estud. Pedagógicos (on-line), Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação, uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

- FREIRE, P; FAUNDEZ, A. **Por uma Pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- FREIRE, P; SHOR, I. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 31ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Política e Educação**: São Paulo: Cortez; 2001.
- FREIRE, P. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d' Água, 2003.
- FREIRES, A. C. S. **A formação em serviço no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará: implicações na prática pedagógica do professor-aluno/egresso do PARFOR**. 2015. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém-Pará, 2017.
- FREITAS, H.C.L. **A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: As políticas educacionais e o movimento dos educadores**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 20, n. 68, dez. 1999, p. 17-44.
- FREITAS, H.C.L. **Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 23, n. 80, ago. 2002.
- FREITAS, H.C.L. **Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1095-1124, dez. 2003.
- FREITAS, H. C. L. **A (Nova) Política de Formação de Professores: a prioridade postergada**. Educ. Soc. Campinas, vol. 28, n.100 - Especial, p. 1203-1230. out 2007.
- FREITAS, H.C.L. **Federalismo e formação profissional: Por um sistema unitário e plural**. Retratos da Escola, Brasília, v. 6, nº 10, p. 211-225, jan./jun. 2012.
- FREITAS, H.C.L. **A construção do sistema nacional de formação e valorização dos educadores: unitário, organicamente articulado e plural** in PINO. I.R e ZAN, D.D.P. Plano Nacional de Educação (PNE): questões desafiadoras e problemas emblemáticos, Brasília, p. 229-248. 2013.
- FREITAS, H.C.L. **AUSTRÁLIA: luta contra privatização**. Blog da Helena - Publicado em 23/07. 2015.
- FREITAS, H.C.L. **CNE ignora entidades da área e aprova Parecer e Resolução sobre BNC da Formação (atualizado)**. Formação de professores – blog da Helena. Publicado em 07/11. 2019a.
- FREITAS, H.C.L de. **Ponhamos fim ao experimento neoliberal na educação: lições que vêm do Chile**. Formação de professores – blog da Helena. Publicado em 10/11. 2019b.
- FREITAS, H.C.L. **CNE usa referenciais docentes da Austrália para BNC da Formação** - blog da Helena. Publicado em 27/11. 2019c.
- FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas idéias**. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular. 2018.

- FRIGOTTO, G. **Educação e crise do capitalismo real**, 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva 30 anos depois**: regressão social e hegemonia às avessas, Trabalho necessário, ano 13, nº 20, p. 206-233, 2015.
- GATTI, B. A. **Atratividade da carreira docente no Brasil**. Fundação Victor Civita. Estudos e pesquisas educacionais. Relatório Final. São Paulo: FVC, 2009, v. 1, n. 1.
- GATTI, B. A. **Reconhecimento Social e as políticas de carreira docente**, Cadernos de Pesquisa, v. 42, nº 145, p.88-111 jan./abr. 2012.
- GATTI, B. A. **Educação, escola e formação de professores**: políticas e impasses. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013a. Editora UFPR.
- GATTI, B. A. A prática pedagógica como núcleo de processo de formação de professores in GATTI, B. A. et al. **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2013b, p. 95-106.
- GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.
- GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. de A. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011. 300 p.
- GAMBOA, S. A. S. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, I. (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1989, p. 93-115.
- GAMBOA, S. A. S. Tendências epistemológicas: dos tecnicismos e outros “ismos” aos paradigmas científicos. In: FILHO, J. C. dos S.; GAMBOA, S. S. **Pesquisa educacional**: quantidade-qualidade. São Paulo: Cortez, 2002, p. 84-111.
- GEMAQUE, R. M. O. **O FUNDEF na Educação do Estado do Pará**: feitos e fetiches. EDUCAÇÃO: Teoria e Prática - v. 12, nº 22, jan.-jun.-2004 e nº 23, jul.-dez.-2004, p. 34-42.
- GHIRALDELLI JUNIOR, P. **História da Educação Brasileira**. São Paulo: Cortez, 2006.
- GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 1991.
- GIROUX, H. A. **Os Professores Como Intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: ARTMED, 1997.
- GRAMSCI, A. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S.A. 1982
- GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Os Intelectuais. O Princípio Educativo. Jornalismo. V.2. Editora Civilização Brasileira, 2001.
- HARVEY, D. **Condição Pós-Moderna**. São Paulo: Loyola, 2001.
- HELLER, A. **O cotidiano e a história**. São Paulo: Paz e terra, 2004.
- HUBERMAN, M. O ciclo da vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.) **Vidas de Professores**. Lisboa: Porto Editora, 1995, p. 31 – 61.
- IBGE. **Enciclopédia dos municípios brasileiros**. RJ: IBGE, 1957a. v. 14. p. 381-385. Disponível em: http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv27295_14.pdf. Acesso em: dez. 2019.
- IBGE. **Enciclopédia dos municípios brasileiros**. RJ: IBGE, 1957c. v. 14. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/biblioteca-catalogo.html?id=320&view=detalhes>. Acesso em: dez. 2019.

IBGE. **Censo 2010**. Disponível em: < <https://censo2010.ibge.gov.br/>>. 2010.

IBGE. **Estimativa populacional de 2018**. Disponível em: < <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9103-estimativas-de-populacao.html?edicao=22367&t=resultados>>

IBGE. **Estimativa população de 2019**. Disponível em: < <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9103-estimativas-de-populacao.html?=&t=resultados>>. 2019b.

IBGE. **IBGE Cidades**. Disponível em: < <https://cidades.ibge.gov.br/>>2019c.

IBGE. **IBGE**. Disponível em: < <https://censo2020.ibge.gov.br/>> Acesso em: 27 de maio de 2020.

IFPA. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará. **PPC de Graduação em Pedagogia, Licenciatura**. Plano Nacional de Formação de Professores de Educação Básica (PARFOR). 2013.

INEP. **Resumo da Pesquisa internacional sobre ensino e aprendizagem: TALIS 2007**: Brasília: Inep, 2008.

INEP. **Censo Escolar da Educação Superior 2009**. Brasília, DF: Ministério da Educação/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2009. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2009/resumo_tecnico2009.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2011.

INEP. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior, 2011**. Brasília: MEC/INEP/DEED, 2011.

INEP. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior de 2012**. Brasília, D. F: MEC/INEP, 2013a.

INEP. **Relatório nacional: Pesquisa internacional sobre ensino e aprendizagem: TALIS 2013**. Brasília: Inep, 2014.

INEP. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. IDEB. **Avaliação Nacional da Alfabetização. 2016**. Disponível em <https://medium.com/@inep/a-alfabetiza%C3%A7%C3%A3o-no-sistema-nacional-de-avalia%C3%A7%C3%A3o-da-educa%C3%A7%C3%A3o-b%C3%A1sica-641f31a0d8c5>. Acesso em: 20 de nov. 2016.

INEP. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. IDEB. **Resultados e metas 2005-2017**. 2017a. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/ideb>. Acesso em: 10 fev. 2019.

INEP. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior de 2017**. Brasília, D. F.: Ministério da Educação/Inep, 2017b.

INEP. **Relatório nacional: Pesquisa internacional sobre ensino e aprendizagem: TALIS 2018: primeira parte** – Brasília: Inep, 2019b.

INEP. **Estatísticas do IDEB**. Disponível em <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em 20 de junho de 2019.

INEP. **Estatísticas do IDEB**. Disponível em <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em 18 de novembro de 2020.

IVES, E. *The tape-recorded interview: A manual for fieldworkers in folklore and oral history*. Knoxville: The University of Tennessee Press. 1974.

INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DO PARÁ. ISEP. Série Caminhos da Educação. **Fundamentos da Implantação**, nº 1, Belém, 1989.

JUNIOR, W. P. da M.; MAUÉS, O. C. **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais Brasileiras**, Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém/PA – Brasil, Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 1137-1152, out./dez. 2014.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Torfóbio, 2ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, A.Z. **A formação dos profissionais da educação: propostas de diretrizes curriculares nacionais**. [BELO HORIZONTE]: ANPED, 1998. (mimeo.).

KUENZER, A.Z. **Competência como Práxis: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação de trabalhadores**. Boletim Técnico do SENAC: Revista da Educação Profissional, Rio de Janeiro, v. 30, n. 3, jan./abr., pp. 1-12, 2003.

KÜENZER, A. Z.; RODRIGUES, M. F. **As diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática**. Olhar de professor, Ponta Grossa, 10 (1): 35-62, 2007.

LAVILLE, C. B. **Os professores: entre o prazer e o sofrimento**. São Paulo: Loyola, 2005.

LIBÂNEO, J. C. Que destino os educadores darão a Pedagogia in PIMENTA, Selma Garrido (Coord.). Pedagogia, Ciência da educação? 5ª ed. –São Paulo: Cortez, 2006.

LIMA, R. N. **As relações intergovernamentais e as políticas educacionais**. 2000. 450f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP: 2000.

LOCKHEED M.; VERSPOOR, N. **A multilevel model of school effectiveness in a developing country**. Washington, D.C (World Bank Discussion Papers, 69, 1989).

LOWI, M. O golpe de Estado de 2016 no Brasil. 2016. Disponível em: **Carta Maior: O Portal da esquerda** < <https://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Politica/O-golpe-de-Estado-de-2016-no-Brasil/4/36139>> Acesso em: 20 de setembro de 2018.

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

MAINARDES, J. Escola em Ciclos no Brasil: aspectos históricos, panorama da situação atual e perspectiva para a pesquisa in DAVID, L. N. B.; DOMINICK, R. dos S. (orgs.). **Ciclos escolares e formação de professores**. Rio de Janeiro: Wak Editora. 2010. p. 49-71.

MANCEBO, D. **Agenda de pesquisa e opções teórico-metodológicas nas investigações sobre trabalho docente**. Educ. Soc. Campinas, vol. 28, n. 99, p. 466-482, maio/ago. 2007.

MANNHEIM, K. **Ideologia e utopia**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINS, L. M; DUARTE, N. (Orgs). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: cultura acadêmica, 2010.

MARX, K. **O Capital**. Crítica da economia política. Prefácio da 1ª. Edição e Posfácio da 2ª Edição. Disponível em : <http://www.marxists.org/portugues/marx/1867/ocapital-v1/index.htm>

MARX, K. **Teses sobre Feuerbach.** 1845. Disponível em <https://www.marxists.org/portugues/marx/1845/tesfeuer.htm>

MASSON, G. **Políticas de formação de professores:** as influências do neopragmatismo da agenda pós-moderna. 2009, 245f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

MASSON, G. Implicações do Plano de Desenvolvimento da Educação para a formação de professores. **Ensaio:** avaliação políticas públicas Educacionais, Rio de Janeiro, v. 20, n. 74, p. 165-184, jan./mar. 2012.

MAUÉS, O. C. **As políticas de formação de professores:** a universitarização e a prática. Série-Estudos. Periódico do Mestrado em Educação da UCDB, Campo Grande-MS, nº 16, p. 165-179, jul./dez. 2003.

MAUÉS, O. C. **A política da OCDE para a Educação e a formação.** Educação. Porto Alegre, v. 34, nº 1, p. 75-85, jan./abr.2011.

MEC. Proformação. 2003. Disponível em <http://proformacao.proinfo.mec.gov.br>. Acesso em 17 de jan. 2018.

MEC. Censo da Educação Superior 2006. **Sinopse Estatística da Educação Básica.** Diretoria de Estatísticas Educacionais (DEED). IBEP, 2006.

MEC. **Censo escolar da Educação Básica de 2007.** / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. – Brasília: Inep, 2007.

MEC. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007** / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. – Brasília: Inep, 2009.

MEC. Formação do professor. **Educação infantil é tema de especialização em Brasília.** Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15938, 2010. Acesso em: 07 de dezembro de 2018.

MEC. Censo da Educação Superior. **Notas estatísticas 2017.** Diretoria de Estatísticas Educacionais (DEED). IBEP, 2017.

MEC. **MEC vai investir R\$ 1 bilhão em programas de formação de professores, com 190 mil vagas.** Educação Básica, 2018. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=60861> . Acesso em 28 de fevereiro de 2018.

MEC. **Notas estatísticas do Censo Escolar 2017.** Brasília, DF, janeiro de 2018a.

MEC. **Notas estatísticas do Censo Escolar 2018.** Brasília, DF, janeiro de 2019a.

MEC. Valorização do professor. **Piso salarial do magistério é reajustado a partir de janeiro.** Disponível em <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/72571-piso-salarial-do-magisterio-sobe-4-17-a-partir-de-janeiro-valor-sera-de-r-2-557-74>. Acesso em 14 de janeiro de 2019b.

MÉLO, M. L. **Gramsci e a Educação:** as contribuições teóricas de Antônio Gramsci e suas repercussões no debate pedagógico brasileiro. Belém/PA: SOCID/UEPA/GREPHITTE, 2012.

MESZÁROS, I. **A Educação para além do Capital.** São Paulo: Boitempo, 2011.

MINAYO, M.C. de S. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo-Rio de Janeiro, HUCITEC-ABRASCO, 1992.

- MINAYO, M.C.S. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta in DELANDES, Suely Ferreira; MINAYO, M.C.S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 28^a ed. 2009, cap. 3, p. 61-77.
- MONLEVADE, J. A. e SILVA, M. A. **Quem manda na educação no Brasil?**. Brasília: Idéa, 2000.
- MONTEIRO, A. L. **Autoformação, história de vida e construções de identidade do/da educador/a**. 2002. 304 f. Tese (Doutorado em Educação) - PUC-SP, São Paulo, 2002.
- MONTEIRO, A. L. (Coord.). **Saberes docentes: reconstrução do saber-ser e do saber-fazer dos educadores das escolas do ensino fundamental de Belém**. Relatório de pesquisa, UEPA, 2005.
- NETTO, J. P. **Introdução ao método da teoria social**. Disponível em <http://pcb.org.br/portal/docs/int-metodo-teoria-social.pdf>. Acesso abr 2010.
- NETO, M. da F. P. **Esquecer o neoliberalismo: aceleracionismo como terceiro espírito do capitalismo**. Instituto Humanitas Unisinos. Cadernos IHUideias. Universidade Luterana do Brasil, ano 14, nº 245, vol. 14, 2016.
- NEVES, L. M. W. **O professor como intelectual estratégico na disseminação da nova pedagogia da hegemonia**. 36^a Reunião Nacional da ANPED, de 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiania-Goiás.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In NÓVOA, A. (org). **Os professores e sua formação**. Portugal-Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33.
- NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 2000.
- NUNES, C. do S. C. **ISEP: intenções, realidades e possibilidades para a formação do professor para a Escola Básica**. 1995. 249 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 1995.
- NUNES, C. da C. **Sentidos da Formação Contínua: o mundo do trabalho e a formação de professores no Brasil**. 2000. 155 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2000.
- NUNES, C. do S. C. N, MONTEIRO, A. L. e SANTOS, T. R. Lobato dos. **A formação de professores em Nível Médio no Pará: política, motivações e aspirações profissionais dos alunos**. Belém: EDUEPA, 2008.
- OCDE. *Organisation For Economic Cooperation And Development. Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers. Background report for the USA*. 2004a. Disponível em: <http://www.nctq.org/p/publications/docs/us_bkgrd_reprt_20071129024238.pdf>. Acessado em 20 de jun. de 2018.
- OCDE. *La qualité du personnel enseignant*. 2004b. Disponível em: <<http://www.oecd.org/dataoecd/0/8/31589487.pdf>>. Acesso em: nov. 2008.
- OCDE. **Professores são importantes**. Atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes. São Paulo: Coedição Moderna: OCDE, 2006a.
- OCDE. *L'école de demain. Repenser l'enseignement: Des scénarios pour agir*, 2006b.
- OCDE. *Le capital Humain: comment Le savoir détermine notre vie*. Paris (FR): OCDE, 2007a.
- OCDE. *Politiques d'éducation et de formation*. Paris (FR): OCDE, 2007b.

OCDE. *Comprendre l'Impact Social de l'Éducation*. 2007c. Disponível em <http://www.oecd.org/document/44/0,3343,fr_2649_35845581_39439340_1_1_1_1,00.html> Acesso em: 22 jan. 2010

OCDE. *Education at a Glance 2009. OECD Indicators*. Paris (FR): OECD, 2009a. Disponível em: <<http://www.oecd.org/dataoecd/41/25/43636332.pdf>> Acesso em: 21 jan. 2010.

OCDE. *L'éducation aujourd'hui: La Perspective de L'OCDE*. Paris (FR): OCDE, 2009b.

OCDE. *Education at a Glance 2016. OECD INDICATORS: OCDE*, 2016. Disponível em <https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2016_eag-2016-en> Acesso em: 20 dez. 2018.

OCDE. **Países membros**. Disponível em <<https://www.oecd.org/about/members-and-partners/>>. Acesso em: 20 jan. 2019.

OECD, *TALIS 2018. Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, TALIS, OECD Publishing, Paris. 2019b.

OLIVEIRA, D. A. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In: OLIVEIRA, D. A. (org.) **Reformas Educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 13-37.

OLIVEIRA, D. A. **As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências**. RBPAE – v.25, n.2, p. 197-209, mai./ago. 2009.

OLIVEIRA, J. J. G. de. **Formação docente no PARFOR na visão de alunos-professores e implicações em suas práticas pedagógicas**. Belém, 2016. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2016.

PAIM, A. A. **Memórias e experiências do fazer-se professor**. 538 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2005.

PANSARDI, M. V. **A formação de professores e o Banco Mundial**. EccoS – Revista Científica, São Paulo, n° 25, p. 127-142, jan./jun. 2011.

PARA. **Resolução nº 2, de janeiro de 1984**. Cria a Faculdade Estadual de Educação (FAED) e o Curso de Pedagogia. 1984a.

PARÁ. **Decreto nº 3.193, de 10 de fevereiro de 1984**. Homologa a criação da Faculdade Estadual de Educação (FAED) e o Curso de Pedagogia. 1984b.

PARÁ. **Lei Estadual nº 5.747, de 18 de maio de 1993**, publicada no DOE do Pará, de 19 de maio de 1993, p. 2. Cria a Universidade do Estado do Pará. 1993.

PARÁ. **Plano Decenal de Educação para todos (1993-2003)**. Estado do Pará, 1994a.

PARÁ. **Lei nº 5.857, de 22 de setembro de 1994**. Cria o Município de Marituba e dá outras providências. DOE nº 27.808, de 23/09/94. 1994b.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Plano Estadual de Educação (1999-2003)**. 1999.

PARÁ. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 271, de 02 de maio de 2000**. Dispõe sobre o funcionamento do Curso Normal em nível médio. Belém, CEE, 2000.

PARA. Universidade do Estado do Pará. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia**. Belém-Pará. Versão, 2006.

PARÁ. **Lei nº 7.047, de 19 de outubro de 2007**. Dispõe sobre a criação de cargos de provimento efetivo do Quadro de Pessoal da Secretaria de Estado de Educação e dá outras providências. DOE nº 31031, de 22/10/2007, 2007a.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Política de Educação Básica do estado do Pará**. 2008.

PARA. **Plano Decenal de Formação docente do Estado do Pará**. Protocolo SEDUC/IES. Belém, Pará. 2009.

PARÁ. Assembleia Legislativa do Pará. **Lei nº 7.441, de 02 de julho de 2010**, que cria o Plano Estadual de Educação. Diário Oficial do Estado do Pará, Belém, 2010a.

PARÁ. Secretaria Especial de Promoção Social. **Lei nº 7.442/2010, de 02 de julho de 2010**. Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica da Rede Pública de Ensino do Estado do Pará e dá outras providências. DOE nº 31.700, 2010b.

PARA. **Plano de Formação continuada de educadores do Estado do Pará**. Protocolo SEDUC/IES. Belém, Pará. 2011a.

PARÁ. Instituto de Desenvolvimento Econômico e Social do Pará (IDESP). **Estatística municipal:** Marituba. 2011b. Disponível em:<<http://iah.iec.pa.gov.br/iah/fulltext/georeferenciamento/marituba.pdf>>. Acesso em: dez. 2019.

PARÁ. Instituto de Desenvolvimento Econômico e Social do Pará (IDESP). **Estatística municipal:** Vigia. 2011c. Disponível em:<<http://iah.iec.pa.gov.br/iah/fulltext/georeferenciamento/vigia.pdf>>. Acesso em: dez. 2019.

PARÁ. Instituto de Desenvolvimento Econômico e Social do Pará (IDESP). **Estatística municipal:** Benevides. 2011d. Disponível em:<<http://iah.iec.pa.gov.br/iah/fulltext/georeferenciamento/benevides.pdf>>. Acesso em: dez. 2019.

PARÁ. Instituto de Desenvolvimento Econômico e Social do Pará (IDESP). **Estatística municipal:** São João de Pirabas. 2011e. Disponível em:<<http://iah.iec.pa.gov.br/iah/fulltext/georeferenciamento/sjoaopirabas.pdf>>. Acesso em: dez. 2019.

PARÁ. Instituto de Desenvolvimento Econômico e Social do Pará (IDESP). **Estatística municipal:** Ananindeua. 2011f. Disponível em:<<http://iah.iec.pa.gov.br/iah/fulltext/georeferenciamento/anandindeua.pdf>>. Acesso em: dez. 2019.

PARÁ. **Relatório da Avaliação do Plano Nacional de Formação Docente – PARFOR/PARÁ**. Belém, 2013.

PARÁ. **Documento base do Plano Estadual de Educação do Pará**. Belém, Pará 2014.

PARÁ. **Lei nº 8.186, de 23 de junho de 2015**. Aprova o Plano Estadual de Educação - PEE e dá outras providências. Belém, Pará. 2015.

PARÁ. Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas do Pará (FAPESPA) **Estatísticas Municipais Paraenses:** Santa Bárbara do Pará. Diretoria de Estatística e de Tecnologia e Gestão da Informação. – Belém, 2016.

- PARÁ. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)**. 2017-2027. Belém-Pará: UEPA, 2017a.
- PARÁ. **Plano de implementação do Sistema Educacional Interativo (SEI)**. Proposta de Ampliação do Ensino Médio Regular com Mediação tecnológica. Belém/Pará/Brasil. 2017b.
- PARÁ. **Projeto Pedagógico de Curso (PPC)**. Licenciatura em Pedagogia - PARFOR, Universidade do Estado do Pará. Junho, 2018a.
- PARÁ. BRASIL. **Nota FORPARFOR**. Belém, Pará, de 16 de fevereiro de 2018b.
- PARÁ. Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas (FAPESPA). **Estatísticas Municipais Paraenses: Curuçá**. / Diretoria de Estatística e de Tecnologia e Gestão da Informação. – Belém, 2018c.
- PARÁ. **Dados estatísticos do Centro de Formação de professores do Pará (CEFOP)**. Período 2009-2018. Belém, PA. Mimeo. 2019a
- PARÁ. **Dados estatísticos da Diretoria de Controle Acadêmico da UEPA**. DCA. PARÁ. Belém 2019b.
- PARÁ. **Relatório de Gestão do PARFOR – PARÁ**. Belém, 2019c.
- PINTO, D. F. de S. **OCDE: uma visão brasileira**. Brasília: IRBr; FUNAG, 2000. (Coleção ‘Curso de Altos Estudos do Instituto Rio Branco’).
- PINTO, J. M. de R. **Uma análise da destinação dos recursos públicos, direta ou indiretamente, ao setor privado de ensino no Brasil**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 37, nº. 134, p.133-152, jan./mar., 2016.
- PRADO JR. C. **Teoria marxista do conhecimento e método dialético**. Fonte Digital/www.jahr.org, Edição Ridendo Castigat Mores. São Paulo, 2002.materialistahttp://www.ebooksbrasil.org/eLibris/caio.html
- RAMALHO, B; NUNES, I. B; GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2003.
- REVISTA FÓRUM. Professores denunciam que Capes retirou homenagem a Paulo Freie em plataforma online. Disponível em: <<https://revistaforum.com.br/politica/professores-denunciam-que-capes-retirou-homenagem-a-paulo-freie-em-plataforma-online/>> Acesso em : 18 dez. 2019.
- RODRIGUES, Â; ESTEVES, M. **A Análise de necessidades na formação de professores**. Portugal: Porto, 1993.
- RODRIGUES, E. F. R. **Experiências formativas do PROSEI: diversos olhares da formação continuada de professoras de ciclos iniciais do ensino fundamental e possíveis interferências na prática pedagógica**. 2007. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém-Pará, 2007.
- RODRIGUES, E. F. R. **Interfaces na formação continuada de professoras nas escolas municipais de Belém: da intencionalidade ao vivido**. Relatório de pesquisa, UEPA, 2010.
- RODRIGUES, L. de C. M.; MENDES, C. L. **Políticas e programas de formação inicial de professores na primeira década dos anos 2000**. Universidade de Uberaba, 2013, Anais do VII Encontro de Pesquisa em Educação. 21 a 25 de setembro de 2013.
- SARDELICH, M. E. **Formação de professores no Brasil: políticas para a modalidade a distância**. Revista Educação em Foco. Ano 16 - n. 22 - dezembro 2013 - p. 13-43, 2013.

- SANTOS, T. R. dos. **Formação continuada dos profissionais do ensino: a experiência do Instituto de Educadores de Belém (1993-1996)**. 1998. 247 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1998.
- SANTOS, L. de C. P. **Formação de professores na cultura do desempenho**. Educ. Soc. Campinas, vol. 25, nº 89, p. 1145-1157, Set./Dez.2004.
- SANTOS, W. B. dos e LIMONTA, S. V. **Perspectivas do Banco Mundial para a formação de professores no Brasil: análise crítica**. Educação: teoria e prática, Rio Claro, vol. 24, nº 47, p. 176-194, set-dez. 2014.
- SANTOS, J. S. W. **Possibilidades e limites no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará: a visão de egressos do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica-PARFOR**. 2015. 167 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém-Pará, 2015.
- SAVIANNI, D. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC**. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255, out. 2007.
- SCHEIBE, L. **Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia: trajetória longa e inconclusa**. Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 130, p. 43-62, jan./abr. 2007.
- SCHÖN, D. A. Formar os professores como profissionais reflexivos. *In*: NÓVOA, António et al. **Os professores e sua formação**. Portugal: Publicação Dom Quixote, 1993.
- SCHULTZ, T. W. **O Capital humano: investimentos em Educação e Pesquisa**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.
- SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.
- SHIROMA, E. O; MORAES, M. C. M; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. RJ: Lamparina, 4ª ed. 2011.
- SILVA, C. Tornar-se professor ou o itinerário formativo: entre formação inicial, indução profissional e formação contínua in FLORES, M. A; CARVALHO, M. de L; SILVA, C. **Formação e aprendizagem profissional de professores: contextos e experiências**. Portugal: De fato Editores, cap. I, p. 18-40, 2016.
- SILVA JÚNIOR, C. A. **Fortalecimento das políticas de valorização docente: proposição de novos formatos para cursos de licenciatura para o estado da Bahia; relatório**. Brasília: CAPES, UNESCO, 2010. (Documento interno).
- SOARES, M. C. C. Banco Mundial: políticas e reformas in TOMMASI, L. de, WARDE, M. J.; HADDAD, Sérgio (org.) **O Banco Mundial e as políticas educacionais**, 3ª ed. São Paulo: Cortez, cap. I, p. 15-39, 2000.
- SOUSA, C. M. P. de. **A Escola Cabana em Belém: o envolvimento e a participação das profissionais no Projeto Político-Pedagógico da Educação Infantil**. 28ª Reunião anual da Anped, GT07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos, 2005.
- SOUZA, M. B. de. **A política de valorização docente na rede pública de ensino do estado do Pará (2007-2016): o caso Parfor**. 2017. 290 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2017.
- STENHOUSE. *La Investigación del curriculum y el arte del profesor. Investigación em la escuela*, nº 15, p. 9-15. 1991.

TOMMASI, L. de. Financiamentos do Banco Mundial no setor educacional brasileiro: os projetos em fase de implementação in TOMMASI, L. de; WARDE, M. J; HADDAD, S. (org.). **O banco mundial e as políticas educacionais**, 3ª ed., São Paulo: Cortez, cap. V, p. 195-227, 2000.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial in TOMMASI, Livia de, WARDE, M. J. e HADDAD, S. (org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**, 3ª ed. São Paulo: Cortez, cap. IV, p. 125-193, 2000.

TRICHES, J. Formação docente em cursos de Pedagogia: questões em torno da Agenda do capital in EVANGELISTA O.; SEKI A. K. (org.). **Formação de professores no Brasil: leituras a contrapelo**. 1. ed. - Araraquara [SP] : Junqueira&Marin, 2017. P. 233-274.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UEPA. Pró-Reitoria de Graduação. **Programa de Formação Inicial de Professores**. Belém-Pará, 1998.

UFOPA. Universidade Federal do Oeste do Pará. **Matriz curricular do PPC de Pedagogia PARFOR**. Portaria de criação: Portaria Normativa nº 1/2010 (7/6/2010). Portaria MEC nº 763, de 21/07/2017. Disponível em [:http://www2.ufopa.edu.br/ufopa/academico/graduacao/cursos/iced/parfor-licenciatura-em-pedagogia](http://www2.ufopa.edu.br/ufopa/academico/graduacao/cursos/iced/parfor-licenciatura-em-pedagogia). Acesso em 20/01/2018.

UFPA. Universidade Federal do Pará. Instituto de Ciências da Educação. Faculdade de Educação. **PPC de Graduação de Licenciatura em Pedagogia**. Plano Nacional de Formação de Professores de Educação Básica (PARFOR). 2013.

UNICEF. Fundo das Nações Unidas para a Infância. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien – 1990)**. Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990.

UNIFEESPA. Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. Instituto de Ciências Humanas Faculdade de Ciências da Educação. **PPC de Licenciatura em Pedagogia PARFOR**. 2018.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. Tradução de Luiz Fernando. 2ª edição. RJ: Paz e Terra, 1977.

VEIGA, I. P. A. et al. **Licenciatura em Pedagogia: realidades, incertezas, utopias**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1997.

VEIGA, I. P. A. (org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas-SP: 1998. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

VEIGA, I. P. A. Docência como atividade profissional. In: VEIGA, I. P. A. ; D'ÁVILA, C. M. (Orgs). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas: Papirus, 2012.

VOSGERAU, D. S. R. **Fortalecimento das políticas de valorização docente: diagnóstico de avaliação de cursos presenciais de licenciatura ofertados pelo PARFOR – UFERSA (Universidade Federal do Semiárido)**. Rio Grande do Norte: relatório. Brasília: CAPES, UNESCO, 2010. (Documento interno).

ZEICHNER, K. M. Novos caminhos para o *practicum*: uma perspectiva para os anos 90, in NÓVOA, A. (org). **Os professores e sua formação**. Portugal-Lisboa: Dom Quixote, 1992. cap. 6, p. 115-138.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva dos professores: idéias e práticas**. Lisboa: EDUCA, 1993.

APÊNDICES



**Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação**

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PERFIL DOS DOCENTES ESTUDANTES

PERFIL DOS DOCENTES ESTUDANTES EM FORMAÇÃO PELO PARFOR/UEPA/PEDAGOGIA

Prezado(a) professor(a)-estudante(a) desenvolvo a pesquisa intitulada “**O PARFOR/UEPA e a Profissão docente: nuances entre a formação e a carreira de professores em formação no Curso de Pedagogia**”⁵⁴ que objetiva analisar o processo formativo dos/as professores/as, em formação pelo PARFOR, e o seu reflexo na carreira profissional de forma a identificar as repercussões na melhoria da práxis pedagógica, na carreira docente e consequentemente do desenvolvimento profissional dos mesmos. Nesse sentido, contamos com sua colaboração para responder este questionário que servirá para traçar o perfil dos professores-estudantes que frequentam o Curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA, ao esclarecer algumas questões referentes à temática em tela, as quais comporão minha tese de doutoramento pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará.

Esclarecemos que as informações aqui prestadas serão utilizadas exclusivamente para fins de estudos acadêmicos, de forma que será garantido total sigilo sobre as fontes e os profissionais colaboradores envolvidos.

Agradecemos antecipadamente sua participação nesta pesquisa, que em muito contribuirá para as discussões e debates em torno da formação de professores no Brasil e na Amazônia. Obrigado!

Atenciosamente,

Doutorando Evaldo Ferreira Rodrigues

I. DADOS SITUACIONAIS, TERRITORIAIS E PESSOAIS

1. E-mail:		2. Redes Sociais (facebook, twitter, whatsapp ou outros):	
3. Idade:	4. Sexo: () Masculino () Feminino	5. Naturalidade (Cidade, Estado, País):	
6. Caso seja natural de outra Cidade ou Estado, há quanto tempo mora na atual? E por qual razão veio morar na atual cidade?			
7. Município(s)/Localidade onde leciona:			
8. Região geográfica Administrativa do Pará em que fica localizado o município:			
a. () Baixo Amazonas	b. () Marajó	c. () Sudoeste	d. () Nordeste
e. () Sudeste	f. () Região Metropolitana de Belém		
9. Zona em que leciona:			
a. () urbana municipal	b. () urbana estadual	c. () rural municipal	d. () rural estadual
10. Em sua família existem outros professores/as?			
a. () Sim. Quem? _____		b. () não	

⁵⁴ Quando o questionário foi aplicado o mesmo encontrava-se com esse título. No entanto, após as recomendações da banca de qualificação, bem como nos momentos as orientações o título final passou a se chamar: **FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES EM EXERCÍCIO NAS REDES PÚBLICAS DE ENSINO:** o Curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA de Belém, Marituba e Vigia.

II - DADOS PROFISSIONAIS E ESCOLARIDADE

11. Qual sua formação no Ensino Médio? a. () ensino médio público com formação pedagógica (ensino normal) b. () ensino médio privado com formação pedagógica (ensino normal) c. () ensino médio público sem formação pedagógica. Qual? _____ d. () ensino médio privado sem formação pedagógica. Qual? _____	
12. Você possui outro curso superior? a. () Sim, licenciatura em _____ b. () Sim bacharelado em: _____ c. () não	
13. Ano que concluiu esse/s curso/s? _____	
14. Em que ano ingressou no PARFOR? _____	15. Como foi a forma de ingresso: _____
16. Em que ano concluiu (ou concluirá) o curso de Pedagogia/PARFOR? _____	
17. O que lhe motivou cursar Licenciatura em Pedagogia/PARFOR? a. () Afinidade com a área b. () Facilidade de obtenção de vaga na graduação c. () Possibilidade de ingressar no mundo do trabalho d. () Influência Familiar e. () Já atuava na área f. () Outro. Qual? _____	
18. Sua principal expectativa ao optar pela formação de nível superior foi a/o: (assinalar, no máximo, três itens) a. () Busca pela qualificação profissional para inserir-me no mundo do trabalho dentro da profissão b. () Necessidade de possuir nível superior para adquirir ascensão profissional em meu local de trabalho c. () Necessidade de possuir nível superior para conseguir uma renda melhor para me manter d. () Necessidade de possuir nível superior para conseguir uma renda melhor para manter a mim e a minha família e. () Desejo de conseguir minha independência financeira f. () Desejo de melhorar minha qualidade vida g. () Realização pessoal	
19. Atua no magistério? a. () Sim b. () Não	20. Em que função atua no magistério? (assinalar mais de uma opção se tiver mais de uma função) a. () Professor/a b. () Coordenação Pedagógica c. () Gestor/a d. () Estagiário/a e. () Auxiliar Pedagógico
21. Qual o tempo de atuação nesta função? (em anos) _____	
22. Em que rede pública de ensino atua? (assinalar mais de uma opção se atuar em mais de uma rede) a. () Municipal não municipalizada b. () Estadual municipalizada c. () Estadual d. () Não atuo	
23. Qual o tempo de atuação na/s rede/s de ensino pública/s assinalada/s? (em anos) _____	
24. Sua remuneração na/s rede/s de ensino/s assinalada/s é de? (em salários mínimos) a. () 1 a 3,99 b. () 4 a 6,99 c. () 7 a 9,99 d. () 10 a 12,99 e. () mais de 13	
25. Além da esfera pública, atua em outra rede? (se sim, responder também as questões 26 e 27) a. () Sim, na rede privada b. () Sim, na rede conveniada c. () Rede de autarquia d. () Sim, na rede filantrópica e. () Rede mista f. () Não atuo.	
26. Sua remuneração nesta outra rede de ensino é de: (em salários mínimos) a. () 1 a 3,99 b. () 4 a 6,99 c. () 7 a 9,99 d. () 10 a 12,99 e. () mais de 13	
27. Em que função atua nesta outra rede? a. () Professor/a b. () Coordenação pedagógica c. () Gestor/a d. () Estagiário/a e. () Auxiliar pedagógico	
28. Em qual nível de ensino atua? (assinalar mais de uma opção, se caso atuar em mais de um nível) a. () Educação Infantil b. () 1º ciclo do Fundamental (1º ao 3º ano) c. () 2º ciclo do Fundamental (4º ao 5º ano) d. () 3º ciclo do Fundamental (6º e 7º ano). Qual disciplina? _____ e. () 4º ciclo do Fundamental (8º e 9º ano). Qual disciplina? _____ f. () Salas ambientes: () Sala de Recurso Multifuncional () Sala de Informática () Sala de leitura g. () Médio. Qual disciplina? _____	
29. Qual o tempo de atuação neste/s nível/is de ensino? (em anos) 1ª Rede _____ 2ª Rede (se for o caso) _____	

30. Em que condições você conseguiu o seu 1º emprego como educador/a? a. () Antes de receber a 1ª formação como professora b. () Menos de 6 meses, depois de ter recebido a 1ª formação como professora c. () De 6 meses a 1 ano, depois de ter recebido a 1ª formação como professora d. () De 1 a 2 anos, depois de ter recebido a 1ª formação como professora e. () Mais de 2 anos, depois de ter recebido a 1ª formação como professora	
31. Em que rede de ensino iniciou a sua carreira no magistério? a. () Pública municipal não municipalizada b. () Pública estadual municipalizada c. () Pública estadual d. () Pública federal e. () Rede de autarquia f. () Rede filantrópica g. () Rede privada	
32. Sua atual Jornada de Trabalho semanal é de? a. () 20h b. () 30h c. () 40h d. () 50h f. () outra. Qual? _____	
33. As horas semanais destinadas ao planejamento e formação na escola são de? a. () Nenhuma b. () 5h c. () 10h d. () 15h e. () 20h f. () outra. Quantas? _____	
34. Você possui Hora Pedagógica (HP) para estudo? (Se sim, responder as questões 35, 36, 37 e 38) a. () Sim b. () Não	35. As horas destinadas a essa HP são de? a. () 5h b. () 10h c. () 15h d. () 20h e. () outra. Quantas? _____
36. A HP é remunerada com adicional no salário/vencimento? a. () Sim b. () Não	
37. Durante os estudos na HP, seus aluno/a/s: a. () São dispensados b. () Ficam com outros professores c. () Metade do tempo ficam com você e outra são dispensados d. () Metade do tempo ficam com outros professores e outra são dispensados	
38. Onde você cumpre a HP? a. () Na escola b. () Em casa c. () Na biblioteca d. () Em outro espaço. Qual? _____	
39. Número de turmas em que leciona: a. () 1 b. () 2 c. () 3 d. () 4 e. () 5 f. () 6 g. () 7 h. () 8 i. () 9 j. () 10 l. () 11 m. () 12 n. () Outra. Quantas? _____	
40. Quantidade de alunos (por turma) em sala de aula para os quais leciona: a. () De 10 a 20 b. () De 21 a 30 c. () De 31 a 40 d. () De 41 a 50 e. () De 51 a 60	
41. Local/is onde desenvolve suas atividades profissionais é/são no/a: (assinalar mais de uma opção, se caso atuar em mais de um local de trabalho) a. () Creche b. () Escola c. () Anexo escolar d. () Secretaria municipal de educação e. () Secretaria estadual de educação	
42. O tipo de vínculo institucional que você mantém com o órgão em que trabalha é: a. () Efetivo concursado b. () Efetivo sem concurso c. () Contrato temporário d. () Contrato CLT e. () Suplementação /substituto f. () Empregador ou proprietário g. () Cooperativado h. () Estagiário (a) i. () Serviço prestado	
43. Desenvolve atividades profissionais em outra/s área/s fora do magistério? (se sim, responder a questão 44 e 45) a. () Sim. Em qual/is área/s: _____ b. () Não	
44. Sua remuneração na/s outra/s área/s de trabalho é de: (em salários mínimos) a. () 1 a 3 b. () De 4 a 6 c. () De 7 a 9 d. () De 10 a 12 e. () Mais de 13	
45. As horas semanais as quais você dedica a esta outra área de trabalho é de? a. () 20h b. () 30h c. () 40h d. () 50h f. () Outra. Qual? _____	
46. Se ainda não trabalha no magistério, quando se graduar pretende atuar na área de/a: a. () Docência b. () Coordenação pedagógica c. () Gestão d. () Espaço não escolar. Qual? _____	
47. As razões de não atuar no magistério se deve a/ao: (assinalar, no máximo, três itens) a. () Falta de condições e oportunidades de trabalho b. () Fato de apenas querer ter concluído o ensino superior c. () Razão de desempenhar atividade profissional em outro campo de trabalho d. () Não haver valorização salarial e. () Não me identificar com o campo de trabalho f. () Não me sentir preparado/a devido a uma formação deficitária	

g.() Não haver valorização profissional na área da educação
48. Como a formação recebida no PARFOR reflete e/ou refletiu na sua carreira profissional? (indique, no máximo, três itens)
a.() Melhorou (ou melhorará) meu salário com adicional de escolaridade b.() Melhorou (ou melhorará) minhas condições de trabalho c.() Possibilitou (ou possibilitará) progredir na carreira do magistério d.() Possibilitou (ou possibilitará) mudar de cargo/função no magistério e.() Não houve (ou haverá) melhorias
49. Em que situação se encontra o Plano de cargos, salários e remuneração ou Estatuto do magistério da Secretaria de Educação a qual você é vinculado/a:
a.() Possui, já é lei e é cumprido b.() Possui, já é lei mas não é cumprido c.() Possui, mas ainda não é lei d.() Está em processo de elaboração e discussão e.() Não existe
50. Durante o período de desenvolvimento do curso de Pedagogia/PARFOR a Secretaria de Educação a qual você é vinculado/a, liberou-lhe:
a.() Integralmente todos os períodos de realização dos módulos do curso sem prejuízo dos vencimentos b.() Integralmente todos os períodos de realização dos módulos do curso, mas sem garantia dos vencimentos c.() Parcialmente todos os períodos de realização dos módulos do curso sem prejuízo dos vencimentos d.() Parcialmente todos os períodos de realização dos módulos do curso, mas sem garantia dos vencimentos e.() Não me liberou
51. Quanto à ajuda e apoio financeiro para realização dos estudos no PARFOR/Pedagogia, a Secretaria de Educação a qual você é vinculado/a, incentivou-lhe:
a.() Financeiramente, com ajuda de custo para poder custear as despesas para manutenção no período de oferta do curso b.() Financeiramente, com bolsa de estudo para poder custear as despesas para manutenção no período de oferta do curso c.() Financeiramente, com ajuda de custo e bolsa de estudo para poder custear as despesas para manutenção no período de oferta do curso d.() Somente em frequentar o curso, mas não financeiramente para poder custear as despesas para manutenção no período de oferta do curso e.() Recebi bolsa somente pelo PARFOR. Valor: _____. Tempo de benefício: _____

III- DADOS ACADÊMICOS

52. O formato de oferta do curso de Pedagogia/PARFOR:
a.() Possibilitou conciliar o período do curso com a minha prática profissional b.() Não possibilitou conciliar o período do curso com a minha prática profissional c.() Possibilitou, em parte, conciliar o período do curso com a minha prática profissional De que forma? _____ _____
53. As disciplinas do currículo cursadas em Pedagogia/PARFOR possibilitaram uma formação de/que: (assinale, no máximo, três itens)
a.() Qualidade, que possibilitará atuar de forma segura em minha atividade profissional b.() Propiciou a construção do conhecimento pelo princípio da indissociabilidade entre teoria e prática c.() Flexibilizou o currículo, possibilitando ampliar os conhecimentos de forma integrada e relacional d.() Valeu-se do princípio da pesquisa explorando a capacidade de solucionar problemas a partir do pensamento crítico-científico e.() Expressou uma concepção filosófica com uma visão de totalidade de homem, sociedade, educação e saber f.() Baixa qualidade, pois não tivemos disciplinas aprofundadas e com diversificação de Estudos g.() Parcial, que precisará de complementação de estudos posteriormente
54. A formação em Pedagogia/PARFOR possibilitou: (assinale, no máximo, três itens)
a.() Melhorias na minha práxis docente e profissional b.() Associar os conhecimentos teóricos aos vividos na sala de aula com os alunos c.() Mobilizar vários saberes e atitudes.

- d.() Adquirir apenas conhecimentos técnicos e acadêmicos
 e.() Treinar habilidades (competências)
 f.() Adquirir conhecimentos teóricos dos diversos campos do saber
 g.() Entender melhor o processo educativo em suas várias dimensões

Para responder as questões 55, 56 e 57, leia antes, na página 06, os objetivos, competências, habilidades e perfil desejados à formação no curso de Pedagogia.

55. Você considera que os objetivos do curso de Pedagogia/PARFOR foram alcançados:

- a.() Sim b.() Não c.() Em parte

Explique as razões:

56. Você considera que as competências e habilidades do curso de Pedagogia/PARFOR foram desenvolvidas:

- a.() Sim b.() Não c.() Em parte

Explique as razões:

57. Você considera que o perfil profissional almejado no curso de Pedagogia/PARFOR foi construído:

- a.() Sim b.() Não c.() Em parte

Explique as razões:

58. Você considera que a formação recebida no curso de Pedagogia/PARFOR foi?

- a.() Muito satisfatória b.() Relativamente satisfatória c.() Pouco satisfatória d.() Insatisfatória

Porquê?

59. Assinale, no máximo, três itens que você considera negativos no desenvolvimento do curso:

- a.() Infraestrutura das salas de aula b.() Biblioteca c.() Currículo
 d.() Equipamentos e.() Corpo docente f.() Qualificação dos professores
 g.() Atendimento aos alunos h.() Espaço físico onde funcionou os módulos

60. Assinale, no máximo, três itens que você considera positivos no desenvolvimento do curso:

- a.() Infraestrutura de salas de aula b.() Biblioteca c.() Currículo
 d.() Equipamentos e.() Corpo docente f.() Qualificação dos professores
 g.() Atendimento aos alunos h.() Espaço físico onde funcionou os módulos

61. Liste três fatores decisivos que contribuíram para sua formação em Pedagogia/PARFOR:

1. _____
 2. _____
 3. _____

62. Liste três fatores decisivos que dificultaram a sua formação em Pedagogia/PARFOR:

1. _____
 2. _____
 3. _____

Após a sistematização deste perfil, caso você seja selecionado, gostaria de participar das entrevistas que serão realizadas como 2ª etapa da pesquisa?

- a.() Sim b.() Não

Agradecemos a todos/as pelas informações prestadas, ao mesmo tempo em que nos colocamos à disposição para maiores esclarecimentos e dúvidas!

Obrigado!

Leia aqui os objetivos, competências, habilidades e perfil profissional do currículo em que você se graduou e responda às questões 55, 56 e 57.

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA/UEPA/PARFOR

OBJETIVO DA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO

- 1) Formar o pedagogo com competências para o exercício de suas funções docente na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental;
- 2) Formar o pedagogo para atuar como gestor educacional em ambientes escolares e não escolares.

O Pedagogo deverá ter um perfil profissional que esteja conjugado a partir da compreensão e visão ampliada do processo político-pedagógico nas dimensões histórica, filosófica, tecnológica, política, cultural e estética, estando comprometido com as questões de nossa época e da nossa região, articulando-as com o mundo, capaz de intervir como propositor na sociedade em que vive. É também um profissional ético e produtor de conhecimentos para formação de cidadãos críticos e criativos.

COMPETÊNCIAS E HABILIDADES DA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO

O curso de Pedagogia deve abranger conteúdos e atividades que constituam base consistente para formação do educador, capaz de entender o perfil já exposto. Nessa direção, as seguintes competências e habilidades, entre outras, devem ser desenvolvidas:

- 1) Compreensão ampla e consistente do fenômeno e da prática educativos que se dão em diferentes âmbitos e especialidades;
- 2) Compreensão do processo de construção do conhecimento no indivíduo inserido em seu contexto social e cultural;
- 3) Capacidade de identificar problemas socioculturais e educacionais propondo respostas criativas às questões da qualidade do ensino e medidas que visem superar a exclusão social;
- 4) Compreensão e valorização das diferentes linguagens manifestas nas sociedades contemporâneas;
- 5) Capacidade de aprender a dinâmica cultural e de atuar adequadamente em relação ao conjunto de significados que a constituem;
- 6) Capacidade para atuar com portadores de necessidades especiais, em diferentes níveis da organização escolar, de modo a assegurarem seus direitos de cidadania;
- 7) Capacidade de estabelecer diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento;
- 8) Elaboração do projeto, sintetizando as atividades de ensino e administração, caracterizadas por categorias comuns como: planejamento, organização, coordenação e avaliação e por valores comuns como solidariedade, cooperação, responsabilidade e compromisso.

O Curso Licenciatura Plena em Pedagogia propõe formar o educador com o seguinte perfil profissional:

- 1) Visão ampliada do processo político pedagógico, compreendendo-o nas dimensões histórica, filosófica, tecnológica, política, cultural e estética;
- 2) Comprometido com as questões da nossa época e da nossa região, articulando-as com o mundo, capaz de intervir como propositor na sociedade em que vive;
- 3) Ético, produtor de conhecimentos para a formação de cidadãos críticos, criativos e atuantes na sua comunidade, assim como em seu país;
- 4) Capaz de transitar com desenvoltura, iniciativa e determinação na área de educação para superar os desafios encontrados no percurso;
- 5) Possuidor de embasamento teórico-prático que possibilite superar a fragmentação do conhecimento, para atuar na perspectiva interdisciplinar e do trabalho coletivo, visando construir saberes e conhecimentos na totalidade;
- 6) Comprometido com a inclusão social como princípio educativo e humano;
- 7) Formado para atuar em uma gestão democrática e participativa, reconhecendo a práxis educativa como elemento desencadeador desse processo;
- 8) Reconhecer na relação professor-aluno, uma relação dialética e dialógica.

APÊNDICE B - OFÍCIO À COORDENAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA

**Universidade do Estado do Pará
Centro de Ciências Sociais e Educação
Departamento de Educação Geral
Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia**

À Coordenação do Curso de Pedagogia da UEPA

Belém, 16 de dezembro de 2017.


Senhor(a) Coordenador(a)

Maria Celia Barros Virgolino Pinto

Cumprimento V. Sra.; ao mesmo tempo em que solicito atenção, no sentido de fornecer os documentos oficiais deste Plano desde sua implantação nesta IES, tais como: programas, projetos, planos, relatórios, currículo, informativos, revistas, entre outros, que constam informações e dados importantes do Curso de Pedagogia como um dos cursos ofertados no contexto deste Plano, no âmbito da **Universidade do Estado do Pará (UEPA)**, a fim de que possam contribuir para a produção dos dados relevantes que constarão na tese que ora proponho construir, intitulada **“O PARFOR/UEPA e a Profissão docente: nuances entre a formação e a carreira de professores em formação no Curso de Pedagogia”**.

Ressaltamos ainda a importância de tal pesquisa no âmbito do Pará e da UEPA como condição de grande valia para a divulgação das experiências bem sucedidas no PARFOR, no desenvolvimento da pesquisa em educação, na formação de professores e nas práticas docentes que contribuam para o desenvolvimento da ciência e da melhoria e da qualidade da Educação no Brasil e, em especial da Amazônia.

Na certeza de vossa colaboração, agradecemos a atenção e colocamo-nos a disposição desta instituição para novas parcerias e esclarecimentos.

Contatos: 99984-6476 (oi) /98248-4790

Emai: evalldoo71@gmail.com

Atenciosamente

Evaldo Ferreira Rodrigues

APÊNDICE C – OFÍCIO À COORDENAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA

**Universidade do Estado do Pará
Centro de Ciências Sociais e Educação
Departamento de Educação Geral
Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia**

À Coordenação do Curso de Pedagogia da UEPA

Belém, 16 de dezembro de 2017.

Senhor(a) Coordenador(a)


Maria Celia Barros Virgolino Pinto

Cumprimento V. Sra., ao mesmo tempo em que solicito vossa autorização, no sentido de aplicar um questionário junto aos/as alunos/as do PARFOR que estarão cursando o módulo de Janeiro/2018 (Belém/Acará/Castanhal e Capitão Poço - concluintes e Marituba turmas A, B e C em processo), cujo objetivo é traçar o perfil dos alunos-professores em formação PARFOR/UEPA/PEDAGOGIA e, posteriormente fazer a triagem daqueles que serão entrevistados.

Tal intento visa levantar dados empíricos que servirão de base para construção de minha tese de doutorado intitulada **“O PARFOR/UEPA e a Profissão docente: nuances entre a formação e a carreira de professores em formação no Curso de Pedagogia”**.

Ressaltamos ainda a importância de tal pesquisa no âmbito do Pará e da UEPA como condição de grande valia para a divulgação das experiências bem sucedidas no PARFOR, no desenvolvimento da pesquisa em educação, na formação de professores e nas práticas docentes que contribuam para o desenvolvimento da ciência e da melhoria da qualidade da Educação no Brasil e, em especial da Amazônia.

Na certeza de vossa colaboração, agradecemos a atenção e colocamo-nos a disposição desta instituição para novas parcerias e esclarecimentos.

Contatos: 99984-6476 (oi  /98248-4790

Emai: evalldoo71@gmail.com

Atenciosamente

Evaldo Ferreira Rodrigues

APÊNDICE D – OFÍCIO À COORDENAÇÃO DO PARFOR/UEPA

**Universidade do Estado do Pará
Centro de Ciências Sociais e Educação
Departamento de Educação Geral
Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia**

À Coordenação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
(PARFOR) da UEPA


Belém, 06 de setembro de 2017.

Senhor (a) Coordenador (a)

Cumprimento V. Sra., ao mesmo tempo em que comunico que eu, **Evaldo Ferreira Rodrigues**, servidor efetivo desta IES, ocupante do Cargo de professor Assistente IV, matrícula nº **5760119-5**, lotado no Departamento de Educação Geral (**DEDG**), do Centro de Ciências Sociais e Educação (**CCSE**), sou aluno do Curso de Doutorado em Educação, linha de Formação de Professores, pelo Programa de Pós Graduação em Educação (**PPGED**), do Instituto de Educação (**ICED**), da Universidade Federal do Pará (**UFPA**) e meu projeto de tese intitula-se “**A profissão docente de licenciados pelo PARFOR (Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica) Belém – Pedagogia da UEPA: entre a formação, carreira e condições de trabalho**”. Nesse sentido, solicitamos a V. Sra. que nos forneça os documentos oficiais deste Plano desde sua implantação nesta IES, tais como: programas, projetos, planos, relatórios, informativos, revistas, entre outros, que constam informações e dados importantes deste Plano no âmbito do Pará e da **Universidade do Estado do Pará (UEPA)**, a fim de que possam contribuir para a produção dos dados relevantes que constarão na tese que ora proponho construir.

Ressaltamos ainda a importância de tal pesquisa no âmbito do Pará e da UEPA como condição de grande valia para a divulgação das experiências bem sucedidas no PARFOR, no desenvolvimento da pesquisa em educação, na formação de professores e nas práticas docentes que contribuam para o desenvolvimento da ciência e da melhoria da qualidade da Educação no Brasil e, em especial da Amazônia.

Na certeza de vossa colaboração, agradecemos a atenção e colocamo-nos a disposição desta instituição para novas parcerias e esclarecimentos.

Contatos: 99984-6476 (oi) 98248-4790

Emai: evaldoo71@gmail.com

Segue anexo o projeto de tese e o comprovante de matrícula.

Atenciosamente

Evaldo Ferreira Rodrigues

APÊNDICE E – OFÍCIO À COORDENAÇÃO DO CEFOR

Universidade do Estado do Pará
Centro de Ciências Sociais e Educação
Departamento de Educação Geral
Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia

À Coordenação do Centro de Formação de Professores da Educação Básica do Pará (CEFOP)

Belém, 15 de março de 2018.

Senhor (a) Coordenador (a)

Cumprimento V. Sra., ao mesmo tempo em que comunico que desenvolvo a pesquisa intitulada “**O PARFOR/UEPA e a Profissão docente: nuances entre a formação e a carreira de professores em formação no Curso de Pedagogia**” do Curso de Doutorado em Educação, linha de Formação de Professores, pelo Programa de Pós Graduação em Educação (PPGED), do Instituto de Educação (ICED), da Universidade Federal do Pará (UFPA).

Nesse sentido, solicito vossa atenção no sentido de fornecer os documentos oficiais deste Plano desde sua implantação no Estado do Pará, tais como: programas, projetos, planos, relatórios, informativos, revistas, informações sobre o processo de ingresso dos alunos (quem são os candidatos, nº de vagas, concorrência, vagas preenchidas, vagas não preenchidas, critérios de seleção, entre outros), que constem informações e dados importantes do PARFOR/Pará, a fim de que possam contribuir para a produção dos dados relevantes que constarão na tese que ora proponho construir.

Ressaltamos ainda a importância de tal pesquisa no âmbito do Pará como condição de grande valia para a divulgação das experiências bem sucedidas no PARFOR, no desenvolvimento da pesquisa em educação, na formação de professores e nas práticas docentes que contribuam para o desenvolvimento da ciência e da melhoria da qualidade da Educação e da formação de professores no Brasil e, em especial da Amazônia.

Na certeza de vossa colaboração, agradecemos a atenção e colocamo-nos a disposição desta instituição para maiores esclarecimentos.

Contatos: 99984-6476 (o) /98248-4790 (tim)

Emai: evaldoo71@gmail.com

Segue anexo o projeto de tese e o comprovante de vínculo/matricula do Programa.

Atenciosamente

Evaldo Ferreira Rodrigues

APÊNDICE F – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS COM OS DOCENTES ESTUDANTES DO CURSO DE PEDAGOGIA/PARFOR/UEPA

- 1 – Fale-me dos motivos que o/a levou a cursar Pedagogia/PARFOR/UEPA?
- 2- O PARFOR corresponde às suas expectativas acadêmicas e profissionais? De que forma?
- 3 – Qual a contribuição do curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA para a carreira docente?
- 4 - Como você se vê profissionalmente depois de formado pelo PARFOR?
- 5 - Estabeleça uma comparação entre a sua atuação profissional antes de ingressar no PARFOR e atualmente.
- 6 – Quais os dilemas, tensões e dificuldades foram vividos no curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA?
- 7 – Como essas condições (dilemas, tensões e dificuldades) interferiram no seu desenvolvimento profissional?
- 8- Destaque, também, os pontos positivos desta formação para o desenvolvimento profissional.
- 9 – O PARFOR contribuiu para que houvesse mudança na sua prática docente? Cite algumas mudanças.
- 10 - O que é preciso mudar ainda na sua prática docente?
- 11 - Exemplifique e explique como as atividades acadêmicas desenvolvidas no curso contribuíram para mudanças na sua *práxis* pedagógica?
- 12 – Até que ponto os campos de conhecimentos teóricos, epistemológicos e metodológicos estudados no curso contribuíram para mudanças na dinâmica de seu ambiente de trabalho?
- 13 - Avalie o Curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA.
- 14 - Faça uma auto avaliação na condição de estudante do PARFOR.
- 15 - Faça uma auto avaliação na condição de professor, a partir da formação do PARFOR.

APÊNDICE G - CARTA AOS DOCENTES ESTUDANTES DE PEDAGOGIA PARFOR/UEPA ENTREVISTADOS

Prezado(a) professor(a)-estudante egresso do PARFOR, contamos com sua colaboração no sentido de conceder uma entrevista que objetiva recolher dados empíricos para compor a minha pesquisa de doutorado, sob o título de: **“O PARFOR/UEPA e a Profissão docente: nuances entre a formação e a carreira de professores em formação no Curso de Pedagogia”**, do Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará (UFPA).

Informo que, em um primeiro momento, no ano de 2017, você e seus colegas de turma me forneceram informações de significativa importância, as quais compuseram o perfil da turma ao responderem um questionário com questões sobre a pesquisa em tela. Posteriormente foi realizada uma seleção e, nela, você preencheu os requisitos necessários para fazer parte da próxima etapa da pesquisa: conceder uma entrevista acerca de sua experiência vivida como docente em formação/formada pelo PARFOR e em exercício de suas funções. Para isso, podemos marcar o dia, horário e local que melhor lhe convir, para fazermos a entrevista.

Esclarecemos que as informações fornecidas serão utilizadas exclusivamente para fins de estudos acadêmicos, de forma a se garantir total sigilo sobre as fontes e os profissionais participantes envolvidos.

Aguardamos seu aceno positivo, e agradecemos antecipadamente sua contribuição nesta investigação, que em muito contribuirá para as discussões e debates em torno da formação de professores no Brasil e na Amazônia. Obrigado!

Ass.

Evaldo Rodrigues (Discente do Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Ciências da Educação da UFPA)

Meus contatos

evalldoo71@gmail.com

99084-6476 (oi zap) / 982484790 (tim)

APÊNDICE H - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Eu, _____, declaro ter concordado em participar, livre e espontaneamente, como entrevistado(a), na pesquisa intitulada “**O PARFOR/UEPA e a Profissão docente: nuances entre a formação e a carreira de professores em formação no Curso de Pedagogia**”, desenvolvida por Evaldo Ferreira Rodrigues, doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Pará e sob orientação da docente Dra. Cely do Socorro Costa Nunes.

A pesquisa objetiva analisar o processo formativo dos(as) docentes estudantes em formação pelo PARFOR e o seu reflexo na carreira profissional, de forma a identificar as repercussões na melhoria da práxis pedagógica, na carreira docente e, por conseguinte, no desenvolvimento profissional dos mesmos.

Afirmo que aceitei participar por minha livre e espontânea vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e, com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui esclarecido(a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo e estou ciente que os usos das informações, por mim fornecidas, estão submetidas à ética e rigor acadêmico, de forma que será garantido total sigilo sobre as fontes fornecidas e o meu anonimato. Minha colaboração se fará por meio de entrevista a ser gravada a partir da assinatura deste termo.

Declaro estar ciente de que, caso eu tenha dúvida ou me sinta prejudicado(a), poderei retirar e interromper a qualquer momento a minha participação na investigação. Contato: Universidade Federal do Pará – Instituto de Ciências da Educação. Av. Augusto Corrêa, 01, Campus Universitário José da Silveira Neto. Campus Profissional, Belém – PA. E-mail: evalldoo71@gmail.com

_____, ____ de _____ de _____.

Assinatura do (a) participante

Fone: _____