



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**INGRID RAYANE DIAS RODRIGUES**

**PROJETO GAVIÃO: CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES LEIGOS DO  
ESTADO DO PARÁ**

**BELÉM  
2023**

INGRID RAYANE DIAS RODRIGUES

**PROJETO GAVIÃO: CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES LEIGOS DO  
ESTADO DO PARÁ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, do Instituto de Educação – ICED, da Universidade Federal do Pará – UFPA, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educacionais.

Orientador: Prof. Dr. Waldir Ferreira de Abreu

BELÉM  
2023

INGRID RAYANE DIAS RODRIGUES

**PROJETO GAVIÃO: CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES LEIGOS DO  
ESTADO DO PARÁ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, do Instituto de Educação – ICED, da Universidade Federal do Pará – UFPA, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educacionais.

Orientador: Prof. Dr. Waldir Ferreira de Abreu

DATA DA AVALIAÇÃO: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

CONCEITO: \_\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Waldir Ferreira de Abreu  
(Orientador PPGED/UFPA)

---

Prof. Dr. Damião Bezerra de Oliveira  
(Membro Interno – PPGED/UFPA)

---

Profa. Dra. Ivanilde Apoluceno de Oliveira  
(Membro Externo – PPGED/UEPA)

**BELÉM**  
2023

## RESUMO

RODRIGUES, Ingrid Rayane Dias Rodrigues. **Projeto Gavião: curso de formação de professores leigos do estado do Pará**. 2023. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2023.

A pesquisa intitulada “Projeto Gavião: curso de formação de professores leigos do estado do Pará”, tem como objetivo descrever o processo de formação docente desenvolvido pelo Projeto Gavião aos professores leigos de territórios do campo do estado do Pará, ressaltando as mudanças no cenário docente do estado e, como objetivos específicos: compreender a necessidade de formação de professores ofertada no Brasil e no Pará entre as décadas de 70 a 80, compreender como era desenvolvida a formação de professores no Brasil e no Pará no contexto histórico que o Projeto Gavião foi criado, identificar se durante seu desenvolvimento considerou a realidade da zona rural dos professores atendidos, evidenciar as principais contribuições que o Projeto Gavião proporcionou para a formação de professores de 1º e 2º grau do Pará. A pesquisa caracteriza-se como estudo de campo, de natureza qualitativa. As análises dos dados coletados foram feitas com base na documentação levantada, já que os registros sobre o projeto são escassos, e em entrevistas realizadas com dois professores formados pelo Projeto Gavião na cidade de Abaetetuba. Para isso, foi necessário buscar os dados na biblioteca e no arquivo do Campus de Castanhal da Universidade Federal do Pará, assim como, em relatórios anuais da Unidade Regional de Ensino de Castanhal (SEDUC), e em trabalhos de conclusão de curso, dissertações e teses de abordaram sobre a temática, além de realizar deslocamentos de Belém para Abaetetuba e da sede desta a um território ribeirinho para realizar entrevista com um dos professores.

**Palavras-chave:** Projeto Gavião. Formação de Professores. Professores leigos.

A todos os professores e professoras do campo que compõem essa trajetória de formação pelo Projeto Gavião, por toda luta, esforço e dedicação empenhada com a educação.

## AGRADECIMENTOS

À Deus pela minha vida e saúde, por ser minha luz, amparo, força, caminho e amor.

À minha mãe, Rildes do Socorro Dias Rodrigues (*in memoriam*), que sempre me incentivou a estudar e buscou me proporcionar as melhores ferramentas, que estavam ao seu alcance, para que eu tivesse um ensino de qualidade.

Ao meu orientador prof. Waldir Ferreira de Abreu pela oportunidade de realizar esta pesquisa, por todas as contribuições formativas, humanas e acadêmicas. Por cada experiência e aprendizados a mim dedicados. Pela confiança e compromisso durante essa trajetória formativa. Gratidão, professor!

A cada membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Infância e Filosofia nas Amazônias (GEPEIF) composto por grandes professores formados e em formação que proporcionaram momentos de aprendizado ímpar durante o curso. Em especial à Maria Auxiliadora dos Santos Coelho, Daniel Rodrigues Correa, Ilma Fialho de Oliveira, Maria Helena de Lima Aood, Nilce Pantoja do Carmo, Ana Keila Castro Garcia (*in memoriam*), Márcia C. de Castro C. Reis, Alder Sousa Dias, Elielma do Socorro Lobo dos Santos, Marinalva Veras Medeiros, Armanda Malcher M. Trindade, Rita Osório Epifane por todo carinho, pelas trocas de experiência, humanismo e amizade.

A todos os meus familiares, em especial, tia Idevalda Rodrigues e José Ronaldo Monteiro e amigas (Geiziane Miranda, Nídia Quaresma, Franciane Figueiredo, Rosane Farias, Leonice Dias), que me apoiaram, sendo pacientes e afetuosos, me ajudando a trilhar esse caminho que requer grande entrega, dedicação e esforço.

Aos professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará – Belém, os quais tive a oportunidade de aprender durante a realização do curso.

Às professoras Arlete Maria Monte Camargo e Ivanilde Apoluceno de Oliveira, por aceitarem participar dessa construção com seus conhecimentos, experiências e contribuições valiosas.

Ao professor Damião Bezerra de Oliveira que fez parte dessa trajetória de pesquisa desde a graduação em Pedagogia com suas contribuições filosóficas,

questionamentos e leveza nas orientações sobre a produção do conhecimento científico.

A todo corpo técnico do Programa de Pós-graduação em Educação da UFPA que fizeram parte direta e indiretamente desse processo formativo.

Ao professor João Batista, pelo acolhimento, disposição e ideias para com esta pesquisa.

A Camila, Silvana e demais funcionárias (os) da Biblioteca David Sá, no Campus Castanhal, pelos esforços em identificar registros que contribuíssem com a pesquisa.

À Márcia, arquivista do Campus de Castanhal, que nos concedeu tempo, esforços e orientações na consulta a documentos oficiais sobre o Projeto Gavião.

À Adélia e demais funcionários pela receptividade, relato de experiência com o Projeto Gavião e busca a documentos sobre o mesmo.

## SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO.....	05
1.1.	Vivências de confluência para chegar ao objeto.....	07
1.2.	Motivações da pesquisa.....	17
1.3.	Questão problema, questões norteadoras e objetivos da pesquisa.....	20
1.4.	Estrutura da dissertação.....	21
2.	CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	22
3.	ESTADO DO CONHECIMENTO.....	34
4.	CONTEXTO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL.....	41
4.1.	Formação de professores no Brasil.....	41
4.2.	Formação de professores no Pará.....	46
5.	EXPANSÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ.....	53
5.1.	História do Campus Universitário de Castanhal.....	53
5.2.	Da extensão universitária aos <i>Campi Avançados</i> .....	55
5.3.	Interiorização da Universidade Federal do Pará.....	58
6.	PROJETO GAVIÃO: CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES LEIGOS DO ESTADO DO PARÁ.....	60
6.1.	Origem do Projeto Gavião.....	60
6.2.	Estrutura do Projeto Gavião.....	68
6.3.	Desenvolvimento do Projeto Gavião.....	71
7.	CONTRIBUIÇÕES DO PROJETO GAVIÃO AO TRABALHO DOCENTE DE PROFESSORES-ALUNOS: a partir das narrativas dos formados.....	74
8.	CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	77
	REFERÊNCIAS .....	80
	APÊNDICES.....	85



## 1. INTRODUÇÃO

O estudo sobre formação de professores vem crescendo ao longo dos anos e apresentando uma variedade de objetos de pesquisa, metodologias, perspectivas teóricas, fontes de pesquisa, *lócus* de investigação, olhares sobre as diferentes realidades territoriais. O que mais chama atenção, no entanto, é observar que por mais que esse campo de estudo tenha dado um salto significativo nos últimos anos em relação: ao número de trabalhos, que vem sendo desenvolvidos, e programas de educação com linhas de pesquisa com esta finalidade de estudo; encontramos poucos estudos relacionados ao Projeto Gavião, formação de professores pensada e criada no estado do Pará com objetivo de formar professores leigos do referido estado.

Siqueira e Silva (2022) problematizam essa questão ao falar que, a Amazônia brasileira apesar de ter um papel de destaque para o país é negligenciada em relação às políticas públicas ocupando lugar periférico o que resulta em menores investimentos na ciência, tecnologia, educação e formação de professores. Para eles além desse problema em relação a investimentos econômicos a região recebe associações inferiorizantes como povos atrasados, primitivos e bárbaros o que oprime ainda mais a população da região.

Gonçalves (2012) descreve a diversidade que contempla a Amazônia o que ao mesmo tempo a torna plural, pois, é composta de várzea, terra firme, rios de água branca e de água preta, há a Amazônia do cerrado, a dos manguezais, a das florestas etc. Ressalta ainda,

Habitar esses espaços é um desafio à inteligência, à convivência com a diversidade. Esse é o patrimônio que as populações originárias e tradicionais da Amazônia oferecem para o diálogo com outras culturas e saberes. Há um acervo de complexos conhecimentos inscritos em práticas medicinais, em remédios, em domesticação de plantas e animais em meio à floresta; na culinária, em plantas aromáticas e cosméticas, além de uma estética, de complexos códigos para se relacionar com o desconhecido e com o misterioso, por meio de suas cosmogonias e religiosidades em que, quase sempre, por todo lado, tudo se relaciona com tudo, num holismo que vê que a caça e a água fugindo, quando a floresta é queimada e, com isso, vê fugirem seus espíritos. (p.08)

É de uma formação de professores nascida nesse território diverso que nos debruçamos a investigar. Situada em um período, década de 1980, que aconteceu a redemocratização da sociedade brasileira marcada pela reivindicação dos movimentos sociais por melhorias na condição de trabalho, formação docente e

outros âmbitos da sociedade, contando com o apoio de diferentes categorias da sociedade civil; se estende até a década de 90, onde, Camargo (2014, p. 162) revela que a política de formação de professores estivera diretamente relacionada com a Reforma do Estado ocorrida em 1990, reforma essa que “marcou profundamente a escola e a formação de professores a partir de 1990”.

O Projeto Gavião nasceu em meados de 1980, em um evento para professores, realizado pelo campus de Castanhal da Universidade Federal do Pará, tendo como objetivo formar professores (as) sem habilitação (denominados professores leigos) nos níveis de 1º e 2º Grau, atual Ensino Fundamental e Ensino Médio, que estavam atuando na educação pública de municípios do interior do estado sem a titulação formal requerida (PROEX/UFPA, 1994).

O evento chamava-se “Encontro de Formação de Educadores” e ocorreu na cidade de Castanhal, Nordeste do Pará. Conforme contam Oliveira e Bella (1995) foi manifestada, nesta ocasião, a preocupação de participantes com a necessidade de se criar uma formação docente específica, para atender ao quantitativo de professores sem habilitação que compunham o quadro de funcionários da educação pública de alguns municípios do Pará.

Os professores leigos, para quem seria voltada a formação, atuavam em zonas rurais dos municípios do estado, dessa forma, para possibilitar a participação desses professores no curso e não interferir em sua rotina de trabalho, o Projeto Gavião foi planejado para ser realizado durante o período de recesso e férias escolares, sendo as disciplinas ministradas em formato modular (curso dividido em etapas de estudo).

O Projeto Gavião iniciou com uma etapa, que recebeu o nome de Gavião I. Conforme a demanda de formação e manifestação para continuidade da formação foi criada a segunda etapa do Projeto que foi nomeada como Gavião II (PROEX/UFPA, 1994).

O Gavião I compunha cinco etapas, com duração de dois anos e meio. Apresentava um currículo correspondente ao supletivo de primeiro grau com a única diferença no acréscimo da disciplina “Fundamentos da Educação”. Já o currículo do Gavião II correspondia ao mesmo do curso de Magistério e apresentava um período maior que o Gavião I; quatro anos, com oito etapas a serem cumpridas (CENPEC, 1997).

A oferta dessa formação foi se expandindo por todo estado do Pará, chegando a 83% dos municípios do estado. Em três municípios foi identificado a habilitação de todos os professores não constando, após a realização do projeto, a presença de nenhum professor leigo. (CENPEC, 1997).

A partir dessa compreensão geral do Projeto Gavião, apresentamos o capítulo 2: Caminhos Metodológicos da Pesquisa que delinea os passos que foram percorridos para construção desta pesquisa e quais precisaram ser recalculados para prosseguir com o tema.

O capítulo 3 “Estado do Conhecimento” apresenta os estudos de Programas de Pós-Graduação e revistas científicas realizados até a década de 90 relacionados à Formação de Professores, com o objetivo de situar a presente pesquisa no campo das pesquisas já produzidas e identificar se já houveram estudos sobre o Projeto Gavião, objeto deste estudo.

No capítulo 4 “Contexto da Formação de Professores no Brasil” buscou-se responder à seguinte questão norteadora “como estava estabelecida a formação de professores no Brasil e no Pará entre as décadas de 70 a 80?”.

O capítulo 5 “Expansão da Universidade Federal do Pará” é uma extensão do objetivo do capítulo 4 que visa identificar as formações e as necessidades formativas de professores no Brasil e no Pará, por outro lado, ao investigar o processo de expansão da universidade compreende-se o contexto social-acadêmico em que o Projeto Gavião foi criado.

No capítulo 6 “Projeto Gavião: curso de formação de professores leigos do estado do Pará”apontam-se à medida que é abordado sobre criação e desenvolvimento do Projeto Gavião algumas das contribuições proporcionadas pelo curso aos professores-alunos formados por ele.

Para reunir algumas respostas às perguntas direcionadoras da construção desta pesquisa obtidas no decorrer dos passos de investigação científica encerramos com o capítulo 7 das “Considerações Finais”.

### **1.1 Vivências de confluência para chegar ao objeto**

A trajetória desta pesquisa iniciou com a mudança de endereço e cidade. Com a saída da cidade de Abaetetuba/Pa para morar em Belém/Pa. Essa mudança

aconteceu por um objetivo claro, realizar o curso de Pedagogia na Universidade Federal do Pará em Belém, onde fui aprovada a ocupar uma vaga.

Foi durante a realização do curso de Pedagogia, embalado pelas leituras e debates traçados ao longo das disciplinas cursadas, bem como, na participação das atividades do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Infância e Filosofia (GEPEIF) que esta pesquisa foi ganhando forma.

A participação no grupo oportunizou participar do projeto de pesquisa “Formação de Professores na Amazônia Paraense: história, programas e práticas formativas”, desenvolvido nos anos de 2018 a 2021.

Iniciando pela leitura do projeto os caminhos investigativos foram sendo direcionados para a formação de professores no estado do Pará, começando por textos sobre as Escolas Normais criadas no Brasil, posteriormente, buscando fontes documentais físicas sobre a antiga Escola Normal do Pará no atual Instituto de Educação do Estado do Pará – IEEP e no arquivo público de Belém. O desenvolvimento do projeto culminou na construção de resumos, artigo e apresentação de comunicações orais em diferentes eventos acadêmicos.

Como objetivo geral, o projeto de pesquisa propunha analisar a importância dos programas de formação de professores implantados no estado do Pará, a partir da década de 1980, e suas contribuições para a Educação Básica do Estado; e como objetivos específicos: identificar as contribuições dos programas de formação de professores para a educação paraense; evidenciar como os professores receberam essas formações e destacar a aceitação das formações pelos professores; comparar paradigmas de educação nos programas de formação das instituições superiores públicas em parceria com a Secretária de Estado de Educação (SEDUC) e a formação atualmente realizada no estado.

Como resultado da pesquisa sobre a Escola Normal do Pará nasceu o trabalho “A Formação de Professores na Escola Normal do Pará e o Pensamento Decolonial” apresentado durante o VIII Encontro GEPEIF de Pesquisa e Extensão e I Seminário da Rede de Pesquisa sobre Pedagogias Decoloniais na Amazônia que revelou o processo civilizador contido no projeto de formação da instituição com orientações e disciplinas que atendiam rigorosamente o modelo eurocêntrico de comportamento, costumes e saberes considerado como única visão de mundo necessária.

Outro trabalho desenvolvido e apresentado em formato de comunicação oral tratou sobre o “Programa de Formação de Professores na Amazônia Paraense: a gênese da Escola Normal do Pará” explanado no Seminário Integrado de Ensino, Pesquisa e Extensão do Instituto de Ciências da Educação (ICED), contou com a experiência de pesquisa na Escola Normal do Pará, os aportes teóricos e como essa e as demais escolas normais passaram por sucessivos fechamentos e sofreram influência do projeto moderno-colonial.

Como segunda etapa do projeto de pesquisa, foram realizadas entrevistas e aplicação de questionários junto a professores de municípios do interior do estado. Entre os relatos de experiência sobre as formações cursadas pelos professores entrevistados e pesquisas já desenvolvidas sobre elas uma chamava atenção pela especificidade que se apresentava: o Projeto Gavião, criado para formar professores que à época trabalhavam nas chamadas zonais rurais.

As leituras iniciais encontradas sobre o Projeto Gavião já apontavam sua vasta abrangência em um período em que a oferta de cursos de formação para professores do campo, denominados atualmente, era restrita. Os próprios textos sobre a Escola Normal do Pará já indicavam que havia uma concentração maior de cursos de formação de professores na capital do estado o que por consequência contribuiu para que houvesse a nomeação de professores (as) sem a formação completa nos 1º Grau e 2º Grau exigidas naquele momento pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional por não haver número suficiente de professores formados para assumir as turmas criadas no momento que ocorreu a expansão do ensino.

A pequena quantidade de professores formados no curso de Magistério para assumir as vagas ofertadas, a necessidade educacional apresentada, a oportunidade de renda foram alguns dos motivos que levaram sujeitos sem os requisitos formais de qualificação a assumirem a função de educadores.

A realização do curso ofertado pelo Projeto Gavião que visava formar esses professores na habilitação exigida instigou muitos desses professores a continuar os estudos alcançando a formação em nível Superior, haja vista, não se sentirem satisfeitos somente com o magistério e serem movidos pelo compromisso de contribuir com a educação da escola e da comunidade que faziam parte.

Algumas questões que consideramos importante para conhecer ainda mais sobre o Projeto Gavião, entretanto, as leituras iniciais não puderam esclarecer como: essa formação trouxe contribuições para a prática pedagógica e o trabalho docente desses professores-alunos? O Projeto Gavião atendeu às necessidades didáticas e pedagógicas almejadas pelos/as cursistas? Quais foram os principais desafios enfrentados pelos professores para realizar essa formação? Como a formação docente foi configurada após a realização do Projeto Gavião? Qual perspectiva foi considerada para criar o quadro de disciplinas do curso? A época em que o curso foi criado haviam debates em torno do atendimento às especificidades dos professores da zona rural?

Durante o desenvolvimento do projeto de pesquisa e realização da graduação tive ainda a oportunidade de participar de algumas Sessões de Estudo sobre o “Pensamento Decolonial” onde foram apresentados conceitos como: eurocentrismo; modernidade-colonialidade; colonialidade do saber, do ser e do poder; giro decolonial; pedagogias decoloniais, transmodernidade e outros, o que nos trouxe outras inquietações acerca do Projeto Gavião, a saber: por que ainda encontramos poucas pesquisas sobre um projeto pioneiro que trata da formação de professores no estado do Pará? A ausência de pesquisas sobre o Projeto caracteriza-se em marcas produzidas pela colonialidade do saber, do ser e do poder? Quem são esses professores formados pelo Projeto Gavião? Por que suas vozes ainda não ecoaram? Qual a importância de construir uma pesquisa decolonial sobre o Projeto Gavião para a Formação de Professores da Amazônia?

Oliveira e Abreu (2013, p. 145) defendem que a cultura no campo é permeada pela relação do homem com a natureza e essa relação produz formas diversas de existência o que precisa ser considerado no estudo sobre a população do campo. Ressaltam ainda, em uma perspectiva freireana, que mesmo aqueles que não sabem ler ou escrever realizam a leitura de sua realidade que envolve desde representações da língua materna à matemática. Com isso, trazem a compreensão que “todos estão potencialmente habilitados a expressar sua existência, de assumir a condição de agentes”.

Podemos identificar em Silva, Borges e Pinheiro (2020) que o debate sobre a formação de professores para atender comunidades do campo tem como marco o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária realizado em 1988 como

iniciativa do Movimento Nacional de Luta Por uma Educação do Campo, esse programa sinalizava o anseio por uma ampliação na oferta de cursos superiores aos moradores que residiam em áreas de reforma agrária.

A partir da análise de emancipação do sujeito do campo, Batista e Euclides (2020) contam que, no ensino superior, a Licenciatura voltada para Educação do Campo surge a partir da luta social camponesa no ano de 1997, sendo um curso pensado, segundo eles, em direção contrária ao que se entendia por Educação Rural, pois esta carregaria em sua constituição ideias de políticas neoliberais. A Educação do Campo, ao contrário, teria sido pensada para construir bases de autonomia, liberdade e protagonismo dos camponeses.

Hage e Cruz (2014) nos apontam, as primeiras Conferências Nacionais de Educação do Campo realizadas no ano de 1998 e 2004 foram notórias para o processo de afirmação dos direitos das comunidades do campo em relação à educação, pois, parte desse evento a defesa da educação para essas populações (agricultores familiares, ribeirinhos, assentados, quilombolas, extrativistas, pescadores) como política pública a fim de que o Estado assuma a responsabilidade com as especificidades vividas no campo, reconheça as dívidas educativas e considere seus saberes e visões de mundo no processo educacional.

Nesse sentido, demarca-se a educação não como direito de um cidadão abstrato que frequenta escolas públicas abstratas, mas escolas públicas do campo, indígenas, quilombolas, populares, com as marcas de suas culturas e identidades, congregando educadores que detêm vínculos com as comunidades. Não políticas pensadas a partir de currículos generalistas, mas focados, reconhecendo os diferentes como sujeitos que compõem uma diversidade sociocultural e política. (BATISTA; EUCLIDES, 2020, p.16)

Dessa forma, a formação dos professores do campo deve ser entendida como um movimento que reconhece as especificidades e os saberes das comunidades do campo, que considera suas práticas sociais, suas formas de vida e atividades sociais, o protagonismo das comunidades tradicionais que resistem com suas vozes e existência em espaços considerados “vazios” na Amazônia por governos como de Getúlio Vargas (SOUZA, 2010) que agiam nesse espaço movido por interesses capitalistas de produção de matéria prima ou com o intuito de demarcar uma soberania nacional.

Albarado e Hage (2021) enfatizam as disputas que os movimentos do campo tem realizado nas universidades na busca por espaço e pedagogias outras de

formação docente como Arroyo já indicava, sendo esse processo responsável por ações como o Programa Nacional de Educação (PRONERA), do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação no Campo (PROCAMPO), do Programa Escola da Terra, do PROJOVEM Campo Saberes da Terra e do Programa de Iniciação à Docência para a Diversidade (PIBID/Diversidade). Os autores apresentam ainda como proposta uma formação na perspectiva da interculturalidade crítica para adotar Outra formação inicial e continuada.

Sobre o curso de licenciatura em Educação do Campo Barros e Hage (2021, p.127) apontam sua posição de “enfrentamento à Colonialidade do Saber no currículo e na formação de professores da Educação Básica do Campo”. A origem do curso é uma das características desse enfrentamento, pois, foi um curso criado por movimentos sociais camponeses do Baixo Tocantins-Pará mais especificamente no município.

Esse olhar crítico carrega um diálogo com autores e investigações que fazem parte do campo de estudos da decolonialidade, definida por Mota Neto (2021, p. 39) como “o questionamento radical e a busca de superação das mais distintas formas de opressão perpetradas contra as classes e os grupos subalternos pelo conjunto de agentes, relações e mecanismos de controle, discriminação e negação da modernidade/colonialidade” sendo um dos direcionamentos que a pesquisa se esforça em realizar.

Após o levantamento de textos e documentos referentes ao objeto de estudo, suas leituras iniciais e indícios da perspectiva crítica que melhor esclarecem as questões apresentadas pelo objeto partimos para o estado do conhecimento para identificar teses e dissertações que se aproximavam do diálogo que estava sendo construído, verificar que passos haviam sido trilhados nas pesquisas e quais aspectos ainda requeriam maior atenção.

Ao buscar identificar saberes e práticas pedagógicas dos/as alunos-professores/as proporcionadas pelo Projeto Gavião ter em vista que há nas ciências humanas o que Grosfoguel chama por racismo epistêmico, em que grupos indígenas, pescadores, ribeirinhos, quilombolas e outros não são reconhecidos como produtores de conhecimento sendo essa capacidade cognitiva atribuída exclusivamente à população branca que faz parte da matriz colonial de poder, pois o



racismo epistêmico nega os saberes historicamente produzidos pelos subalternos e oprimidos.

É nesse âmbito que compreendemos como,

[...] grupos e povos subalternizados e excluídos do processo de produção do conhecimento reivindicam o reconhecimento de sua cultura, formas de organização social, formas de se repensar, seu conhecimento... Os sujeitos dos movimentos sociais são aqueles e aquelas explorados, oprimidos pelo sistema moderno ocidental, que não aceitam tal posição de subalternidade. (RIBEIRO; GAIA, 2021, p. 07).

Esse contexto de lutas e resistências nos ajudam a situar o objeto de estudo tendo em vista que a formação de professores do campo é caracterizada por processos de reconhecimento de saberes e práticas educativas produzidas no interior das comunidades do campo. Nesse sentido, os estudos de autores Decoloniais como Dussel (1993; 2000), Walsh (2010), Grosfoguel (2007); Dias e Abreu (2019) e de autores contra-hegemônicos como Freire (2002; 1997), Candau (2020), entre outros nos ajudaram a dar um ponta pé inicial para realização desta pesquisa e nos debruçar a analisar o objeto de estudo que consiste no Projeto Gavião como formação de professores paraense.

Para apresentar como tem se configurado as pesquisas sobre Formação de Professores no Brasil e como a literatura caracteriza a formação de professores realizada pelo Projeto Gavião nos estudos desse campo utilizamos o estado da arte realizado por André (2002) sobre o tema onde ela avalia teses e dissertações dos Programas de Pós-graduação em Educação do país produzidas nos anos de 1990 a 1996 assim como artigos publicados em dez periódicos de educação produzidos no período de 1990 a 1997 e pesquisas submetidas ao Grupo de Trabalho Formação de Professores da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) do período de 1992 a 1998.

Essa investigação revela que 76% dos trabalhos produzidos no período analisado eram voltados para a Formação Inicial de Professores; 14,8% referiam-se à Formação Continuada e 9,2% tratavam de Identidade e Profissionalização Docente correspondendo a 216 trabalhos de um total de 284.

Dos trabalhos de Formação Inicial 40,8% das pesquisas eram vinculadas ao curso Normal; 22,5% sobre Licenciatura e 9,1% de Pedagogia, havendo também três estudos comparados.

Em relação aos estudos sobre Formação Continuada o foco eram as propostas de governo e das Secretarias de Educação, programas ou cursos de formação, processos de formação em serviço e questões da prática pedagógica.

André (2002) observou que apesar do número de pesquisas sobre Formação Continuada ser menor comparado à Formação Inicial as questões analisadas apresentam aspectos variados de estudo perpassando por diferentes níveis de ensino, contextos, meios de realização de ensino e materiais variados denotando diversos olhares sobre essa forma de ensino.

Entre os resultados do estado da arte desenvolvido por André (2002, p. 13) estão a notória preocupação voltada para a formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental e a ínfima ênfase com a formação de professores para o ensino superior, educação de jovens e adultos, no ensino técnico e rural, nos movimentos sociais e com crianças em situação de risco. Em relação às fontes de pesquisa ela frisa que identificou “uma escassez de dados empíricos para referenciar práticas e políticas educacionais”.

André (2002) identificou quatro estudos sobre Formação de Professores Leigos e como estavam interligados com programas de formação em serviço decidiu-se vincular à categoria Formação Continuada. Não constando nenhum deles sobre o Projeto Gavião.

Voltando-se para a análise da formação de professores como campo de pesquisa, André (2010) nos revela que houve um aumento significativo no número de estudos vinculados à formação de professores a partir dos anos 2000 ressaltando que até a década de 1990 esse campo de estudo estava atrelado às pesquisas relacionadas à Didática por falta de um espaço específico para o mesmo. Nesta investigação a autora analisa as teses e dissertações na área da Educação do ano de 2007 enfatizando o aumento no número de programas de Pós-graduação em Educação no Brasil que passou de 58 programas no ano de 2003 para 73 no ano de 2007 o que refletiu no crescimento da quantidade de pesquisas sobre formação de professores, saltando de 6-7 % nos anos de 1990 para 22%, em 2007. Esse crescimento ultrapassou o volume de pesquisas alcançando também a variação de objeto de estudo. Enquanto, em 1990 as investigações eram voltadas para a formação inicial, nos anos 2000 o foco tornou-se a identidade e profissionalização docente.

Conforme podemos notar a formação de professores das zonas rurais, atualmente denominado como campo, não são indicadas nos estudos de André (2010) por se fazerem ausentes nas pesquisas investigadas o que nos chama atenção por constituir uma realidade presente substancialmente no território Amazônico.

Essa necessidade de pesquisas e a experiência vivida enquanto professora da Educação de Jovens e Adultos – Saberes do campo no município de Abaetetuba nos instigou a conhecer, contar, revelar e enfatizar alguns debates presentes historicamente nas lutas da formação de professores do campo.

Moradora de Abaetetuba, uma cidade composta por regiões do campo que abriga povos das águas, do campo e das florestas, conheci desde a infância a realidade dos moradores de territórios das águas pela vivência com familiares e conhecidos que residiam/em nos popularmente chamados “sítios” ou “ilhas de Abaetetuba”.

A convivência com esses moradores conhecidos pelo termo “ribeirinhos”, revelava singularidades na linguagem, nas expressões corporais, nos modos de ser, de viver e se relacionar com a comunidade, bem como, em suas crenças e imaginários; todas essas nuances se faziam presente e eram observadas indiretamente por aquela criança que morava na “cidade”. A partir de Santos (2017, p. 57) é possível compreender: [...] a existência de um caboclo/ribeirinho que através da sua relação com o ambiente, composto pelos rios, furos, igarapés, terras firmes e florestas, proporcionam-lhe um modo de vida, costumes e cultura própria, o que lhes fez singular.

Na região das ilhas, a oportunidade de ensino público escolar ofertada pelo governo da época era de primeira à quarta série (atuais, primeiro a quinto anos do Ensino Fundamental). Concluída essa etapa de ensino e havendo o interesse do estudante, principalmente, da família que a criança continuasse os estudos nas demais séries os alunos tinham que se matricular em escolas da sede da cidade, onde o ensino era ofertado desde a alfabetização até o segundo grau ou magistério.

Era o que muitas crianças e adolescentes faziam. Muitos precisavam viajar diariamente até a cidade para estudar em escolas da sede e ao final da aula retornavam para sua residência nas ilhas; outros precisavam ou tinham a opção de

morar com familiares ou conhecidos na sede da cidade para concluir os estudos e, assim, terem mais oportunidades para mudar sua realidade.

Nas escolas por onde passei era comum as turmas serem compostas por essa diversidade de moradores do campo e da cidade. Algumas vezes, os alunos do campo pareciam mais retraídos em relação aos demais alunos, por outro lado, a dedicação e o esforço em aprender eram notórios.

Enquanto abagetubenses, no entanto, independente de morador (a) do campo ou da cidade sentíamos as mesmas singularidades em relação aos moradores da capital Belém, considerada uma cidade mais desenvolvida e onde as pessoas detinham mais oportunidades na área da saúde, lazer, educação, emprego etc. o que ajuda a descrever o que Caldart (2000) quer dizer quando se refere a Amazônias no plural.

O que já se demonstrava durante o decorrer da vida é que haviam distinções entre as formas de vida no campo e na cidade e conforme se adquire consciência global dos nossos territórios observamos que se distinguem as formas de vida entre o norte e o sul global. Consciência territorial essa, cabe frisar, que faz parte do processo de reflexões e debates traçados pelos estudos da decolonialidade.

Durante a realização do primeiro curso de licenciatura na Universidade do Estado do Pará o debate sobre a população do campo já se fazia presente por meio da sua concepção em considerar a escola como um ambiente diverso e permeado de saberes de sua comunidade que devem ser levados em conta no processo de aprendizagem escolar.

Nos foram colocados para refletir durante o curso sobre as formas silenciosas de poder e a necessidade de se romper com paradigmas estigmatizadores, possibilitando repensar práticas plurais e heterogêneas.

Na oportunidade de lecionar para as turmas de Educação de Jovens e Adultos de comunidades do campo pude acompanhar de perto a vivência desses moradores e algumas das angústias que apresentavam em relação à sua forma de vida relacionados a questões como dificuldades em seguir com os estudos na escola em detrimento das necessidades de trabalhar para sobrevivência, as oportunidades limitadas de ensino próximo de suas comunidades, os anseios para conseguir uma vaga no concurso público do município ofertado naquele ano bem como em cursar o ensino superior.

Essas experiências de vida pessoal e como docente alimentaram muitas inquietações sobre como essas comunidades têm sido vistas, sobre as oportunidades de educação que foram/são ofertadas, em saber que concepções de ensino tem chegado até elas, que tipo de mudanças a educação tem impactado em suas formas de vida.

## **1. 2 Motivações da pesquisa**

O interesse da pesquisadora pela temática surgiu da curiosidade em investigar uma história de formação de professores pensada a partir do território paraense, que ainda não foi desvelada. Freire (1999, p. 95) afirma, “Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não *aprendo* nem *ensino*.” Em outras palavras, a pesquisa se mostrou instigante, inovadora e reveladora sobre a história de um projeto pioneiro de formação de professores leigos no Pará.

O primeiro contato com a formação de professores pelo Projeto Gavião aconteceu durante as pesquisas sobre Formação de Professores no estado do Pará realizadas enquanto bolsista de iniciação científica (PIBIC/UFGA). Na ocasião tive a oportunidade de realizar estudos, debates epistemológicos, políticos, sociais, filosóficos, sociológicos, entre outros, que me permitiram identificar algumas invisibilidades sobre nossos saberes, identidade e conhecimento gerando profundas inquietudes sobre a formação de professores no Pará, visto esse processo promover a desvalorização da luta dos professores do estado para ter acesso à formação sem considerar os problemas sociais, políticos e educacionais enfrentados no percurso de sua formação.

Observa-se na história da educação brasileira, frequentemente, a implantação de modelos de educação que não consideram as singularidades dos estados, importando em muitos momentos ideais de formação de outros países desconsiderando nossos modos próprios de vida, saberes e necessidades educacionais.

Durante o estudo dos textos “Decolonialidade como Epistemologia para o Campo Teórico da Internacionalização da Educação Superior” de Leal; Moraes (2018), “Desafios das Epistemologias Decoloniais e do Paradigma Ecológico para os

estudos de religião” de Baptista (2018) foi possível identificar e entender como esse processo se configura produzindo invisibilidade de conhecimentos em detrimento a lógica da educação global, o que me ajudou a perceber, pela perspectiva da Decolonialidade, algumas das principais causas da desvalorização de saberes regionais não só dos alunos como também de identidade e saberes formativos regionais dos professores.

Compreender de que modo a formação de professores paraense vem se delineando, de onde partem as necessidades de formação de professores no estado e de que forma o campo político vem desenhando o cenário educacional tanto nacional quanto estadual, dessa forma, é imprescindível para tecermos a defesa da nossa educação enquanto sujeitos paraenses, amazônidas e brasileiros.

Pois, conforme Camargo; Andrade e Camargo (2022, p. 20)

A diversidade na organização social e econômica brasileira, em que convivem estágios diferenciados do capitalismo, contribui para a inibição das oportunidades educacionais, para as assimetrias das mais diferentes ordens na oferta da escolarização, de oportunidades educacionais. Nesse prisma, é importante lembrar que os processos de ocupação, e integração que ocorreram na região da Amazônia se intensificaram na segunda metade do século passado, já que essa região, considerada como fronteira de expansão da acumulação, passou a ser objeto de implantação de projetos destinados à exploração de recursos minerais, à extração de recursos naturais não renováveis, às produções agropecuárias, beneficiamento primário dos recursos minerais (sem verticalização), além de linhas de montagem industriais, como no caso da Zona Franca de Manaus.

Fazendo relação do objeto de estudo com a História da Educação a partir da perspectiva da decolonialidade temos como referência a pesquisa de Nery (2021, p. 25),

Para a pesquisa em História da Educação, advoga-se que os estudos subalternos podem trazer contribuições em termos teórico-metodológicos, mas principalmente no sentido de retificar a inclinação elitista da escrita da História da Educação, por meio de novas possibilidades de análise e de compreensão do campo educacional.

Desse modo, nos debruçamos a investigar a formação de professores pelo Projeto Gavião e nesse processo desvelar sua singularidade regional, identidade e saberes em contexto com a educação brasileira; ressaltando práticas pedagógicas que caminham para emancipação do sujeito, embasado em epistemologias do conhecimento que rompem com a defesa de educação global (ou único projeto de sociedade) e reconhecem conhecimentos outros.

Ao ressaltar a Universidade Federal do Pará como instituição responsável pelo Projeto Gavião buscamos evidenciar seu compromisso com projetos de extensão como expressão de ações voltadas para o “desenvolvimento social em diferentes âmbitos e espaços”<sup>1</sup>.

Ao nosso ponto de vista, o comprometimento dessas regiões não é fortuito, trazem consigo uma intencionalidade ético-política e epistemológica, isto é, quer operar fissuras no padrão dominante de fazer ciência, quer que suas alteridades, de povos marcados com o estereótipo de “atrasados”, “rudes” (além de muitos outros adjetivos depreciativos) sejam devidamente reconhecidos em dignidade. Quer mostrar que suas culturas e processos educativos são valiosos, que contribuem com a riqueza sociocultural que marca a humanidade. (DIAS, 2021, p. 132)

No trecho acima, Dias (2021) sinaliza que algumas regiões brasileiras são vinculadas a adjetivos pejorativos como “atrasadas” e defende que haja comprometimento com práticas ético-política e epistemológicas para que assim possamos romper com visões dominantes de fazer ciência. É nessa direção que os estudos sobre Formação de Professores pelo Projeto Gavião busca trilhar.

Enquanto pesquisa sobre Formação de Professores visamos enfatizar realidades docentes que ainda constituem um campo pouco explorado que pertence as realidades do campo, em contextos marcados por singularidades, difícil acesso à escola, lutas sociais e de vida, resistências formativas e histórias narradas pelos próprios professores partícipes da formação e da realidade abordada.

Outro aspecto a ser considerado é que a sistematização e análise do que foi produzido no seu campo disciplinar, do estado do conhecimento sobre formação de professores na Amazônia, possibilitará, dentre outros, subsidiar estudos posteriores sobre esse campo, além de identificar as principais tendências nesse campo de pesquisa, bem como possíveis lacunas a serem consideradas em futuros estudos (CAMARGO; ANDRADE; CAMARGO. 2022, p. 25)

A forma como a educação do Pará é apresentada, não distante da forma como ainda encontramos textos sobre a educação no Brasil, é fortemente marcada por vozes de personagens que não vivenciam a cultura, os saberes, as visões de vida e experiências da região o que denota uma interpretação esvaziada da complexidade da nossa educação refletindo nas políticas, formas de atendimento educacionais desconectados das reais necessidades que a população almeja.

---

<sup>1</sup>Como consta na apresentação da função exercida pela Pró-reitoria no endereço: <https://proex.ufpa.br/a-proex>

Revelar as realidades e necessidades locais a partir dos sujeitos que constituem o mesmo espaço sócio-político, dessa forma, é pensar políticas e ações que atendam à reais necessidades da região.

A Universidade Federal do Pará como instituição comprometida com a comunidade e com a busca de contribuir com soluções de problemas sociais por meio do seu pilar de ensino-pesquisa-extensão entrega com esta pesquisa uma análise da realidade social com vistas a atender a problemas políticos-educacionais e epistemológicos da região Amazônica.

A contribuição desta pesquisa para a linha “Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educacionais” acontece desde o objeto de estudo caracterizado como novo nas pesquisas sobre formação de professores tanto a nível regional como nacional, e por imbricar em uma pesquisa analisada por uma perspectiva que contribuirá com novos olhares para a educação que se discute por meio do programa, ampliando a compreensão de educação instituída e rompendo com a ideia de uma ou restritas análises teóricas para realização de pesquisas em educação.

### **1.3 Questão problema, questões norteadoras e objetivos da pesquisa**

A questão-problema que direcionou a realização desta pesquisa pautou-se em saber: quais as necessidades formativas de professores que atuavam em territórios do campo, no estado do Pará, na década de 80? Em vista desta questão central buscou-se responder às seguintes questões norteadoras: como estava estabelecida a formação de professores no Brasil e no Pará entre as décadas de 70 a 80? Com os objetivos traçados pelo Projeto Gavião foi possível atender as necessidades formativas dos professores e professoras de territórios do campo no Pará? Que contribuições o Projeto Gavião proporcionou à atuação de professores do campo de 1º e 2º grau do estado do Pará?

Considerando as questões acima trazemos como objetivo geral: descrever o processo de formação docente desenvolvido pelo Projeto Gavião aos professores leigos de territórios do campo do estado do Pará, ressaltando as mudanças no cenário docente do estado.



Como objetivos específicos buscamos: compreender a necessidade de formação de professores ofertada no Brasil e no Pará entre as décadas de 70 a 80; compreender como era desenvolvida a formação de professores no Brasil e no Pará no contexto histórico que o Projeto Gavião é criado; identificar se durante seu desenvolvimento considerou a realidade da zona rural dos professores atendidos; evidenciar as principais contribuições que o Projeto Gavião proporcionou para a formação de professores de 1º e 2º grau do Pará.

#### **1.4 Estrutura da dissertação**

Na seção um fazemos uma breve apresentação do Projeto Gavião, e em seguida temos as subseções “Caminhos identitários para chegar ao objeto” como forma de apontar a relação da pesquisadora com o objeto, “Motivações da Pesquisa” descrevendo as razões que nos levaram a desenvolver este estudo, e finalizando essa primeira seção introdutória apresentamos os “Percurso teórico-metodológicos da Pesquisa” tratando da metodologia adotada e o estudo e método que fizemos opção para realizar essa construção.

Na seção dois “Formação de Professores no Estado do Pará”, atendemos a questão norteadora que busca descrever a formação de professores no Brasil e no Pará no contexto histórico que o Projeto Gavião é criado, apresentando a configuração política de Formação de Professores em vigor tanto a nível nacional como estadual fazendo um recorte histórico que corresponde às décadas de 70-80, pois remonta ao período de aprovação do Projeto Gavião pela Resolução 090/1984 – Conselho Estadual de Educação do projeto, de acordo com o relatório da PROEX-UFPA, nos ajudando a compreender as orientações legais que regulamentavam o trabalho de professores leigos e como vai se configurar a formação destes sujeitos.

Na seção três “O Projeto Gavião como Formação de Professores na Amazônia”, buscamos evidenciar a organização, funcionamento, como o Projeto Gavião foi criado, que movimento foi realizado para atender as necessidades formativas dos professores leigos da nossa região.

Na seção quatro “Contribuições do Projeto Gavião ao Trabalho Docente de Professores-alunos: a partir das narrativas dos formados” trazemos alguns aspectos de diálogos realizados junto a dois professores formados pelo curso que ressaltam desafios e resistências presentes no percurso de realização do Projeto Gavião.

Em Considerações Finais apresentamos nossas conclusões frente ao processo investigativo e os aprendizados proporcionados pela pesquisa sobre o Projeto Gavião e nosso olhar sobre esse processo formativo além de apontar alguns processos investigativos que requerem outros aprofundamentos visto ainda encontrarmos poucos estudos sobre esse objeto.

## **2. CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA**

O caminho metodológico traçado para a construção desta pesquisa inicia pela perspectiva crítica apresentada por Dussel (1993) em seu livro sobre o “encobrimento do outro”. Partimos dessa leitura por apresentar uma das primeiras denúncias ao que conhecemos até nossos dias por Modernidade, que nasceu para atender interesses próprios do europeu e, com isso, criou de forma abstrata o não-europeu.

A Modernidade foi responsável em promover a Europa como “centro” na História Mundial, em uma história criada pelos próprios europeus, e para alimentar essa ideia estabeleceu uma zona periférica na qual muitas histórias foram silenciadas, negadas, obliteradas. Esse momento é dado pelo ano de 1492 quando acontece a chegada de europeus na América invisibilizando os grupos humanos que viviam nessas terras e alimentando a concepção de descobrimento e início da história mundial. (DUSSEL, 2005)

É a Espanha, de acordo com Dussel (2005), que dá início à concepção de nação “moderna” no momento que instaura o mercantilismo mundial. Como segunda etapa da “Modernidade” vivemos a Revolução Industrial ocorrida durante o século XVIII, responsável pelo aumento de processos como o acúmulo de riqueza produzido durante o mercantilismo.

Para Dussel (2005; 1993) a Modernidade assume também um lugar de direcionadora da vida cotidiana, de visão correta da história, da ciência e da religião. Ocorre que, a participação da América Latina nesse processo é anterior ao da América do Norte o que vai ser determinante para colocá-la no lugar de dominada, explorada, encoberta.

Trazendo à tona o “mito” da modernidade Dussel (1993) critica enfaticamente a falácia desenvolvimentista atrelada à modernidade a chamando de elemento

mascarado que habita o pensamento filosófico e suas posições teóricas tanto do europeu quanto do norte-americano. E para apontar situações que requerem essa postura crítica Dussel apresenta um trecho escrito por Kant e demonstra como a falácia se vale de discursos que consideram imaturidade, preguiça e covardia para justificar a violência a grupos sociais tradicionais realizada desde a colonização.

Diante disso, como poderíamos superar a modernidade? Dussel (2005) defende que é necessário negar a justificativa desta sustentada por uma práxis irracional de violência. Esse processo ocorrerá, primeiramente, quando os grupos negados e vitimados desse paradigma descobrirem que são os “inocentes”, as vítimas do mito, e apontarem a violência sofrida pela Modernidade. No momento que a inocência da Modernidade é negada e a Alteridade do “Outro” é afirmada temos a oportunidade de revelar a face ocultada pelo sistema Moderno. Será possível olhar para “o mundo periférico colonial, o índio sacrificado, o negro escravizado, a mulher oprimida, a criança e a cultura popular alienadas, etc.” (p. 31)

Esse debate realizado por Enrique Dussel pulsa no interior de um grupo criado ao longo de vários eventos científicos, construções dialógicas e publicações denominado Grupo Modernidade/Colonialidade o qual juntamente a autores como Freire, Dias e Abreu, Apoluceno, Nery constituem a base epistemológica embarcada nesta produção.

O primeiro encontro de pensadores que viriam a compor o grupo foi realizado em 1998, na Universidad Central da Venezuela com o apoio da CLACSO, contando com nomes como Edgardo Lander, Arturo Escobar, Walter Mignolo, Enrique Dussel, Aníbal Quijano e Fernando Coronil. No mesmo ano aconteceu um evento em Binghamton reunindo Enrique Dussel, Aníbal Quijano, Walter Mignolo, Immanuel Wallerstein que na oportunidade discutiram sobre a herança colonial na América Latina a partir da compreensão de sistema-mundo construída por Wallerstein. No ano de 1999 e 2000 acontece a participação de Zulma Palermo, Freya Schiwy, Catherine Walsh, Nelson Maldonado-Torres, Boaventura de Sousa Santos e outros estudiosos que se debruçaram a dialogar com a decolonialidade. (BALLESTRIN, 2013)

Ballestrin (2013) enfatiza ainda que vários integrantes do grupo já apresentavam debates próprios desde 1970, citando como exemplos Enrique Dussel com a Filosofia da Libertação, Quijano com a Teoria da Independência, e Wallerstein

com a Teoria do Sistema-mundo; visões críticas essas que contribuíram para formar as bases teóricas da decolonialidade.

Na esteira dos conceitos centrais discutidos pelos teóricos do grupo temos: a colonialidade do poder, colonialidade do saber, colonialidade do ser que são direcionadores para o debate do Pensamento Decolonial.

O conceito de Colonialidade do Poder, criado por Anibal Quijano, ajuda a evidenciar como a concepção de raça é uma ideia concebida pelo sistema eurocêntrico para gerar demarcações de diferença identitárias nas populações originando identidades como índios, negros e mestiços conforme a identidade social e a nacionalidade ganhavam demarcação racial e eram contornadas por relações de dominação. Apropriando dessa ideia de hierarquia racial é que a Europa submeteu a América sobre sua dominação da mesma forma que se articularam formas de controle do trabalho a partir do capital-salário. (QUIJANO, 2005)

Como extensão da colonialidade do poder têm-se ainda o que Porto-Gonçalves (2005, p. 03) caracterizou por colonialidade do saber, uma herança epistêmica do eurocentrismo que impõe sua visão de mundo anulando outras visões subjetivas de vida a exemplo daquelas advindas dos povos tradicionais da América Latina. O autor defende e nos convida a compreender que “[...] O pensamento está em todos os lugares onde os diferentes povos e suas culturas se desenvolveram e, assim, são múltiplas as epistemes com seus muitos modos de vida.” aceitar uma única visão de mundo como orientadora do Pensamento impede de enxergarmos outras realidades a partir de maneiras próprias de um povo e conhecimentos que são característicos de sua forma de vida.

O conceito de colonialidade do ser desenvolvido por Maldonado-Torres (2007, p. 130) nasceu do desdobramento das discussões sobre a colonialidade do poder que constatou que a última estava presente em diferentes espaços e instituições. Por colonialidade do ser o autor se volta para debater sobre a “experiencia vivida de la colonización y su impacto en el lenguaje” podemos afirmar que esse conceito apresenta os efeitos produzidos pela colonialidade para além do que foi produzido cognitivamente nos sujeitos oprimidos.

Ressaltamos a perspectiva de diálogos que vem sendo construída a partir da opção descolonial que conforme Mignolo (2008) é epistêmica por romper com

alguns conceitos produzidos no âmbito ocidental e com a característica do que considera acumulação de conhecimento.

Mignolo (ibdem) esclarece que ao realizar esse movimento objetiva mudar a geo - e a política de conhecimento que a história preservou ao longo dos últimos cinco séculos de um Ocidente Imperial para a ideia geo-política e política de Estado que considera as pessoas, suas línguas, religiões, subjetividades, etc., vítimas de racismo epistêmico, à medida que suas formas de vida foram negadas, invisibilizadas. Vale ressaltar ainda que ao demarcar o termo “Ocidente” quer chamar a atenção não somente para o aspecto geográfico como também para a matriz onde se é vinculado a origem da produção de conhecimento.

Dessa forma, Mignolo (ibdem) afirma que para assumirmos a opção decolonial precisamos aprender a desaprender, uma vez que, fomos levados a acreditar em uma razão imperial/colonial. Entendendo por conhecimento ocidental e razão imperial/colonial aquele desenvolvido no interior das línguas grega e latina e das seis línguas imperiais européias, por isso, explica, as opções descoloniais e o pensamento decolonial originam no quechua e no aymara, nos nahuatl e tojolabal. A denúncia à razão imperial é feita porque o autor afirma que esta foi propagada chegando ao ponto de se colocar como “identidade superior ao construir construtos inferiores (raciais, nacionais, religiosos, sexuais, de gênero)” (p. 291)

É nessa direção que nos propomos a dialogar no decorrer desta pesquisa contando a história e como foi desenvolvido o Projeto Gavião pelos olhos de quem vive no território que a formação aconteceu e sente as dificuldades e desafios que a educação na Amazônia enfrenta desde a Educação Básica ao Ensino Superior seja pelas marcas contadas por gerações passadas seja pelas sentidas nas experiências vividas.

A investigação do objeto de estudo pela revisão de literatura ocorreu de forma a identificar teses e dissertações que se debruçaram a investigar sobre o Projeto Gavião. Esse levantamento além de ser realizado de forma virtual na página de teses e dissertações da Capes foi realizado de forma física na Biblioteca do Instituto de Educação da Universidade Federal do Pará situada em Belém. Não sendo encontrados trabalhos que trouxessem como objeto de estudo o Projeto Gavião (como apresentado no capítulo 3).

Para apresentar o contexto histórico que o Projeto Gavião se insere apontamos a pesquisa de Dantas (2006) sobre trabalho docente em tempos de ditadura militar pois ela evidencia que o Estado Militar articulou para que a educação cumprisse o papel de uma política hegemônica, fazendo parte de pacto ideológico que seguia moldes ditatoriais introduzidos por intermédio de “estratégias políticas, sociais, econômicas e educacionais.” articulações essas que conforme defende Camargo (2022, p. 22): “São representativas de um projeto de educação voltado para uma concepção de mundo, homem e sociedade” que tem como objetivo final ao capitalismo.

Apenas quando se nega o mito civilizatório e da inocência da violência moderna se reconhece a injustiça da práxis sacrificial fora da Europa (e mesmo na própria Europa) e, então, pode-se igualmente superar a limitação essencial da “razão emancipadora”. Supera-se a razão emancipadora como “razão libertadora” quando se descobre o “eurocentrismo” da razão ilustrada, quando se define a “falácia desenvolvimentista” do processo de modernização hegemônico. (DUSSEL, 2005, p. 31)

Quijano (2014, p. 115) nos ajuda a evidenciar essa relação da política hegemônica implantada pelos militares com a colonialidade/modernidade ao afirmar,

A elaboração intelectual do processo de modernidade produziu uma perspectiva de conhecimento e um modo de produzir conhecimento que demonstram o caráter do padrão mundial de poder: colonial/moderno, capitalista e eurocentrado. Essa perspectiva e modo concreto de produzir conhecimento se reconhecem como eurocentrismo.

A modernidade mencionada por Quijano (2014) é constitutiva da colonialidade, de acordo com Mignolo (2007) que afirma, a modernidade pressupõe uma lógica opressiva e condenatória da colonialidade, é diante dessa forma opressiva que chega-se aos projetos decoloniais, à medida que a opressão produzida gera uma energia de descontentamento, de desconfiança, de despreendimento como reação à violência imperial, das forças de poder.

Neste sentido, buscamos identificar nas pesquisas mais recentes sobre Formação de Professores que conhecimentos são apontados como relevantes teórico e socialmente para esse campo. Chegamos a Paulin (2012), diz que as pesquisas no campo da formação de professores precisa deixar claro o problema de investigação e a contextualização em que o mesmo está inserido, apontar os referenciais envolvidos, escolher por uma metodologia que melhor atenda o objeto

em questão, assim como, escolher a análise interpretativa que melhor dialoga com corpo teórico imbricado na pesquisa.

A construção da pesquisa iniciou com a busca e reunião de textos, registros históricos, documentos oficiais sobre a formação de professores pelo Projeto Gavião e formação de professores no Pará para que assim pudéssemos selecionar os materiais de embasamento para o desenvolvimento do trabalho.

Nesse sentido, a técnica de pesquisa utilizada contou com a busca do que Minayo (2009) descreve como dados secundários originados de documentos, bancos de dados, revistas, jornais, relatórios etc., correspondendo em dados primários aqueles obtidos a partir de entrevistas, observações, aplicação de questionários.

Por constituir em coleta de dados obtidas em materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, “ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa” (Gil, 2002, p. 45) trata-se de uma pesquisa documental que se distingue da pesquisa bibliográfica por usar fontes de dados diversificadas e dispersas como documentos conservados em compartimentos públicos e instituições privadas. Esse tipo de pesquisa apresenta vantagem para a pesquisa de natureza histórica pelo fato dos documentos subsistirem ao tempo.

As primeiras buscas foram voltadas para pesquisas relacionadas ao Projeto Gavião, nas plataformas virtuais dos bancos de teses e dissertações da Capes e nos campos de trabalhos dos sites dos programas de Pós-graduação em Educação das universidades públicas do Pará, para constar se não havia nenhuma pesquisa relacionada ao Projeto Gavião, não sendo identificada nenhuma pesquisa sobre a referente formação somente breves menções em pesquisas cujo objeto de estudo era vinculado a outras formações de professores. Cabe ressaltar que foram feitas também buscas manuais por trabalhos de conclusão de curso em geral (graduação e pós-graduação) contidos de forma física na biblioteca do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará e não fora encontrado nenhum trabalho cujo objeto de estudo fosse o Projeto Gavião.

Em vista dessa ausência de trabalhos específicos sobre o objeto em questão, nos coube investigar textos em geral que abordassem o Projeto Gavião, sendo possível encontrarmos um artigo, um manual de orientação voltado a secretários de Educação, um relatório com algumas descrições e dados quantitativos significativos

sobre a formação pelo Projeto Gavião, dois trabalhos de conclusão de curso de graduação e teses e dissertações que em seu processo investigativo fazem referência ao Projeto Gavião.

Os textos encontrados referentes ao Projeto Gavião, que nos ajudaram a identificar os dados iniciais de construção desta pesquisa foram: Silva; Rodrigues; Dionysio (2017); PROEX/UFPA (1994); CENPEC (1997), Pacheco (2009). Após a reunião e organização dos textos, analisamos cada leitura de modo a identificar os principais aspectos revelados sobre o Projeto Gavião e os pontos de confluência nas informações apresentadas entre eles.

Observamos que Silva, Rodrigues e Dionysio (2017) realizaram uma pesquisa sobre a importância do projeto aos professores de Floresta do Araguaí e Piçarraque apresenta uma das principais críticas relacionadas ao governo da época que vai de encontro à falta de incentivo à educação superior em substituição ao projeto, de outro modo, aponta ainda que o projeto contribuiu para que os professores formados buscassem outras formações, entre as quais, cursos superiores.

O texto PROEX/UFPA (1994) consiste em um dos relatórios produzidos sobre o Projeto Gavião, e nos permitiu identificar informações como: objetivos da formação, quantitativo de municípios atendidos e professores formados, período de realização, estrutura organizacional, metodologia.

O terceiro texto intitulado CENPEC (1997) é um guia para ações do secretário da educação relacionado a formação de professores leigos que descreve o contexto político, educacional e social em que o projeto surge, descreve também a organização dos profissionais e das instituições envolvidas para efetivar a formação no município de Ponta de Pedras, sendo um dos que mais se beneficiaram com o projeto, segundo o mesmo.

O estudo de Pacheco (2009) que trata sobre a educação na perspectiva da emancipação humana e social ao realizar a trajetória da educação em Melgaço cita o quantitativo de professores formados pelo Projeto Gavião no município e o insere no quadro de formações apontando que a formação contribuiu para reconfigurar a formação docente, mas, não identificou melhoria no processo de ensino-aprendizagem. Desse modo, verificamos que apenas Pacheco (2009) estende seus estudos considerando a prática pedagógica pós-formação, porém afirma, que o projeto não foi significativo para o processo de ensino-aprendizagem.



É possível identificarmos críticas à metodologia e escolha das disciplinas, além de contribuições voltadas mais diretamente para a qualificação proporcionada pelo Projeto Gavião o que, no entanto, são insuficientes para sabermos quais principais mudanças geraram na prática pedagógica e no trabalho docente dos professores-alunos formados.

A proposta inicial desta pesquisa era realizar entrevista com professores-alunos que cursaram o Projeto Gavião ainda na primeira etapa de construção dessa investigação, partindo de uma visão crítica, que apoia uma formação no viés de contra-hegemonia e considera o professor um sujeito envolvido em movimentos de resistência tomado por decisões políticas permeadas pelo reconhecimento do seu papel social e transformador e, a partir disso, adotar os pressupostos decoloniais para pensar as contribuições do Projeto Gavião conforme a vivência dos professores formados pelo mesmo. No entanto, as condições de realização da pesquisa foram modificadas pelas condições de saúde humanitária instauradas com a pandemia da COVID-19, que exigiu distanciamento físico como forma de prevenção à contaminação da doença.

Dessa forma, foi preciso revermos a metodologia e recorrer à coleta de dados disponibilizadas em documentos físicos produzidos sobre o Projeto Gavião. Essa pesquisa nomeada como documental seguiu passos de sistematização, seleção e análise de documentos. Rodrigues e França (2010, p. 60) orientam para a realização da pesquisa documental observando que “é preciso conhecer a história do documento que se tem em mãos, buscando apreender sob que condições ele foi produzido, quem o escreveu e com que propósito” esses conhecimentos do documento dão clareza da importância que o mesmo desempenha na pesquisa.

Ciente da contribuição do documento à pesquisa, inicia-se a análise crítica que requer a definição do objeto de estudo para que se obtenha uma coleta de informações correta e não precise retomar ao documento. As anotações devem ser completas e ao apresentar no texto é necessário que identifique a origem da fonte, a localização, quem a escreveu, quando foi escrita, todas as informações que a identifiquem.

Ao realizar a análise do documento é preciso ter ciência que nenhum documento é neutro “É preciso compreender o documento no contexto em que foi produzido. As palavras e as expressões contidas no documento são carregadas de

significados que variam no tempo e no espaço” o que exige do pesquisador buscas elucidativas para que as palavras não sejam interpretadas fora do contexto histórico e gere contradição nas informações contidas no documento. Para isso, “[...] O pesquisador deve submeter o documento a uma análise rigorosa e contextualizada. Na pesquisa, é sempre bom ter uma boa dose de paciência para se evitar conclusões precipitadas” (RODRIGUES; FRANÇA, 2010, p. 62).

Ao se tratar de reconstrução histórica e análise documental pelo objeto, por exemplo, cabe considerar as dificuldades dessa escolha em relação à produção de conhecimento. Pode surgir a necessidade de encontrar caminhos outros, em decorrência de situações como a ausência de dados importantes para responder às questões levantadas devido à falta de documento ou péssimas condições de conservação.

Foi possível realizar uma entrevista semi-estruturada com dois professores que ainda atuam na educação básica como professores ribeirinhos e que participaram do Projeto Gavião. Denominada “Trabalho de campo” por Minayo (2009, p. 26) essa pesquisa “consiste em levar para a prática empírica a construção teórica elaborada na primeira etapa”.

Freire (2002) é um dos teóricos centrais que nos ajudou a refletir sobre o papel da formação enquanto promotora de educação que busca propiciar a emancipação humana, pois defende que a mesma “só faz sentido se os oprimidos buscarem a reconstrução de sua humanidade e realizarem a grande tarefa humanística e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e os opressores” (FREIRE, 2002, p. 30).

Para ajudar a situar a pesquisa no debate do âmbito global a partir da perspectiva do Pensamento Decolonial observamos que,

1. A civilização moderna autodescreve-se como mais desenvolvida e superior (o que significa sustentar inconscientemente uma posição eurocêntrica).
2. A superioridade obriga a desenvolver os mais primitivos, bárbaros, rudes, como exigência moral.
3. O caminho de tal processo educativo de desenvolvimento deve ser aquele seguido pela Europa (é, de fato, um desenvolvimento unilinear e à europeia o que determina, novamente de modo inconsciente, a “falácia desenvolvimentista”).
4. Como o bárbaro se opõe ao processo civilizador, a práxis moderna deve exercer em último caso a violência, se necessário for, para destruir os obstáculos dessa modernização (a guerra justa colonial).
5. Esta dominação produz vítimas (de muitas e variadas maneiras), violência que é interpretada como um ato inevitável, e com o sentido quase-ritual de sacrifício; o herói civilizador reveste a suas próprias vítimas da condição de serem holocaustos de um sacrifício salvador (o índio colonizado, o escravo

africano, a mulher, a destruição ecológica, etcetera). 6. Para o moderno, o bárbaro tem uma “culpa” (por opor-se ao processo civilizador) que permite à “Modernidade” apresentar-se não apenas como inocente mas como “emancipadora” dessa “culpa” de suas próprias vítimas. 7. Por último, e pelo caráter “civilizatório” da “Modernidade”, interpretam-se como inevitáveis os sofrimentos ou sacrifícios (os custos) da “modernização” dos outros povos “atrasados” (imaturos), das outras raças escravizáveis, do outro sexo por ser frágil, etcetera. (Dussel, 2005, p. 29).

E Walsh (2010) que nos ajuda a compreender, por meio de estudos feitos a partir de um olhar crítico no âmbito da América Latina, como a formação de professores pode ser pensada para atender necessidades de especificidade nacional e regional.

Refletir, pesquisar e evidenciar como vem se constituindo a formação de professores no estado caminha na defesa de conhecimentos, identidades e saberes locais conforme a perspectiva da educação libertadora de Freire (2000) e dos estudos epistemológicos da decolonialidade, como Dussel (2005), Walsh (2010) que se contrapõem a modelos hegemônicos de educação e sociedade além de se proporem a romper com práticas opressoras, colonizadoras de saberes e eurocêntricas.

De abordagem qualitativa, esta pesquisa é caracterizada por realizar, segundo Gamboa, (2003, p. 399) “à coleta e tratamento de informações sem uso de análise estatística a instrumentos como entrevistas abertas, relatos, depoimentos, documentos que não fecha a interpretação num único sentido (paráfrase), mas, permite o jogo de sentidos (polissemia).” Sendo utilizado nesta pesquisa o tratamento de documentos.

Realizamos o levantamento bibliográfico como localização e identificação de materiais relevantes para a pesquisa foi realizado com a consulta aos bancos de teses e dissertações da CAPES, do PPGED-UFPA e PPGED-UEPA. Foram realizadas consultas ao acervo de livros, monografia, dissertações e teses disponíveis na biblioteca do Instituto de Educação da UFPA e consulta de livros e relatórios de gestão da UFPA contidos na Biblioteca Central.

Por constatarmos em CENPEC (1997), Oliveira; Bella (1995), Murta (2006), Anjos (2009) que a formação pelo Projeto Gavião atendeu professores que atuavam nas zonas rurais do estado, e em Pacheco (2013) referindo-se à formação mais especificamente de 70 professores ribeirinhos, demandou a nós investigar em que período histórico emerge os estudos sobre o que se coloca hoje como formação de

professores do campo (referindo-se a comunidades ribeirinhas, quilombolas, assentados, indígenas, pescadores e quebradoras de coco).

Ao tratar sobre uma pesquisa realizada no estado do Pará, nos situamos, primeiramente em uma diversidade de saberes, cosmovisões, vivências, práticas culturais, relações com a natureza que se distinguem entre lugares interligados à mesma região.

Por isso, apontamos o livro “Amazônia, Amazônias” de Carlos W. Porto Gonçalves por reconhecer a diversidade e a complexidade do lugar que esta pesquisa é construída, a Amazônia. É possível observar pelo livro a complexidade da nossa região ao que abrange seu contexto social, econômico, político, cultural e de vida. Por outro lado, revela-se também o que consideramos ao nos debruçar na construção deste trabalho sobre os direitos da sua população composta por indígenas, quilombolas, seringueiros, castanheiros, pescadores, quebradeiras de coco, atingidos por barragem, assentados, ribeirinhos, pescadores, e muitas outras identidades coletivas:

[...] a sociedade brasileira como um todo, e em particular a sociedade civil, que com obstáculos imensos emerge na Amazônia, não foi capaz de implantar um conjunto de políticas públicas que viabilizasse o projeto de sociedade que, no fundo, permeia esses movimentos sociais. O aparelho do Estado continuou sob o controle dos “de cima”. Na Amazônia, o fato de parcelas significativas dessas populações serem de migrantes, semialfabetizadas ou formalmente analfabetos, muito contribuiu para que elas não conseguissem acessar postos de representação política formal, além das suas próprias entidades sindicais e comunitárias. Só recentemente é que vemos isso, particularmente no Acre, no Amapá e no Pará. (GONÇALVES, 2012, p. 124)

As considerações feitas partindo do contexto de redemocratização do país, momento em que o Projeto Gavião é criado, anunciam o crescimento e articulação dos movimentos sociais de comunidades tradicionais, ribeirinhos, feministas, sindicatos de trabalhadores, de todos os grupos silenciados pela opressão do regime militar. Apesar de terem suas vozes caladas na produção de políticas pública que foram colocadas em vigor durante o período militar, é com o processo de lutas que começam a romper com a ótica ditatorial do estado e fazem entoar o debate de seu grupo social em manifestações, eventos tanto nacionais como internacionais e nas diferentes formas de mobilização.

Caldart (2004) ao tratar sobre as lutas travadas pelos povos do campo defende que estes devem ter seus direitos à educação garantidos ressaltando que

esta educação deve considerar o lugar em que esses grupos vivem, considerando suas especificidades, suas necessidades, seus saberes, sua cultura e sua participação nas decisões da educação que lhes é ofertada. Ressaltando que ao longo dos anos essas populações receberam uma educação pensada externamente que não considerava os anseios dos próprios sujeitos interferindo em sua identidade cultural.

Quando situamos a escola no horizonte dos direitos temos que lembrar que os direitos representam sujeitos de direitos, não direitos abstratos. Que a escola, uma educação básica tem de se propor tratar o homem, a mulher, a criança, o jovem do campo como sujeitos de direitos. Como sujeitos de história, de lutas, como objeto de intervenção, como alguém que constrói, que está participando de um projeto social, por isso que a escola tem que levar em conta a história de cada educando e das lutas do campo. (ARROYO; FERNANDES, 1999, p.19)

Ao desenvolver seus estudos sobre o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), grupo que nasceu das lutas pela terra entre as décadas de 70 e 80, Caldart (2000) sugere pensarmos política e pedagogicamente “o movimento como uma das matrizes pedagógicas fundamentais na reflexão de um projeto educativo que se contraponha aos processos de exclusão e desigualdade social” trazendo para nossa reflexão um olhar de constituição de formação que acontece em diferentes espaços não sendo restrito ao campo escolar.

Esse movimento se estabelece como uma formação humana por nascer e se firmar na luta social movida por questões de vida e morte que produz nesse processo saberes sociais, políticos e pedagógicos atrelados a questões sobre a terra, trabalho, memória e dignidade humana.

Em realidades traçadas em pesquisas na Amazônia como de Pacheco (2013) que tem como *lócus* a Ilha de Marajó é possível observar uma trama de dificuldades para que seja efetivada a educação pública na região. Os moradores de Melgaço, entrevistados na pesquisa de Pacheco, relatam que o primeiro espaço escolar da cidade fora um espaço que a população realizava festas e onde antes era a casa de um inspetor. Para concluir a 4ª série do ensino primário, uma professora leiga aposentada revela que precisou se desdobrar entre o trabalho na roça e frequentar a escola, cabe ressaltar que não havia também alimentação escolar por parte do poder público sendo, dessa forma, responsabilidade de cada aluno. O ensino foi marcado por entoar o hino nacional e o aprendizado da tabuada.

Conforme Pacheco (2013) a escola era restrita a uma pequena parcela da população e sua perspectiva de ensino não considerava a formação humana e cultural, composta por moradores ribeirinhos que habitavam a vila e a beira dos rios do município, o que se fazia perceber pelas próprias professoras que não reconheciam uma aproximação do conteúdo que a escola valorizava e tinham que ensinar para a vida cotidiana.

Nesse processo podemos identificar que são colocados uns saberes sobre outros, denotando o poder exercido pela hierarquia que nasce nas formas de dominação de nosso território implantadas pelas nações européias e que, conforme Quijano (2010, p. 73) “[...] é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista” onde temos a América Latina como parte dos centros de dominação e as zonas sobre o Atlântico, a Europa, como centro hegemônico de poder.

Com base nessas leituras iniciais, propomos apontar a partir dos estudos decoloniais como o objeto de pesquisa, o Projeto Gavião enquanto formação de professores paraense, implica para o desdobramento no trabalho dos professores-alunos formados.

### **3. ESTADO DO CONHECIMENTO**

O estado do conhecimento, conforme Morosini e Fernandes (2014) é realizado com o objetivo de identificar, gerar registro, categorização em torno da produção científica de uma determinada área considerando seu espaço de tempo, são exemplos de trabalhos que compõem o estado do conhecimento: teses, livros, dissertações.

Para identificar quais pesquisas já foram realizadas em torno da Formação de Professores no Pará, ou mais especificamente sobre o Projeto Gavião realizamos este estado do conhecimento utilizando como descritores: a) Projeto Gavião; b) professores leigos;. Iniciando as buscas pelo catálogo digital de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), posteriormente, pelo Programa de Pós-graduação (PPGED) da UFPA, em seguida, pelo catálogo de dissertações do PPGED UEPA, a consulta a esses catálogos foi

feito de modo a identificar desde as primeiras produções pesquisas sobre o Projeto Gavião.

Na pesquisa do banco de dados da CAPES com o descritor “Projeto Gavião” obtivemos 80.046 (oitenta mil e quarenta e seis) resultados. Especificando a grande área Ciências Humanas, chegamos a 12.847 (doze mil oitocentos e quarenta e sete) resultados, enfatizando a Educação como área de conhecimento encontramos 6.397 (seis mil trezentos e noventa e sete) trabalhos. Entre os anos de 1987 a 1997, período correspondente ao desenvolvimento do Projeto Gavião, identificamos 567 (quinhentos e sessenta e sete) resultados. Avaliados estes trabalhos não fora encontrada nenhuma pesquisa com título referenciando o Projeto Gavião. Nas buscas realizadas diretamente nos bancos de dissertação e teses dos Programas de Pós-graduação da UFPA e UEPA também não obtivemos trabalho sobre o objeto de estudo.

### **Pesquisa pelo descritor “professores leigos”**

A escolha desse descritor partiu da recorrência do termo nos textos encontrados durante o primeiro levantamento bibliográfico realizado sobre o Projeto Gavião.

Nesse sentido, a busca no banco de teses e dissertações da Capes realizada com o descritor “professores leigos” resultou em 56.782 trabalhos. Dado as dificuldades de avaliar esse resultado optamos por refinar os trabalhos nos quesitos: tipo (mestrado e doutorado acadêmico) e ano, selecionados os anos de 1992 a 1995, por corresponderem aos quatro anos anteriores ao estabelecimento da LDB atual que altera as exigências de formação a professores da educação básica. Assim, chegamos a 958 resultados.

Após avaliar cada título dos 958 trabalhos e os resumos daqueles que apresentavam como descritores “professores leigos”, “professores de 1ª a 4ª série” ou “professores de 1º e 2º Grau” obtivemos os 14 (quatorze) trabalhos apresentados no Quadro 1, a seguir:

**Quadro 1 – Teses e dissertações relacionadas a formação de professores leigos**

<b>Tipo</b>	<b>Ano</b>	<b>Título da dissertação</b>	<b>Autor(a)</b>	<b>Instituição</b>
Mestrado	1995	Projetos Logos II na Paraíba: ingerências políticas e implicações na sua proposta político-pedagógica.	ANDRADE, Jerusa Pereira de	Universidade Federal da Paraíba

Doutorado	1992	Mundos entrecruzados - Projeto Inaja: uma experiência com professores leigos no Médio Araguaia (1987-1990).	CAMARGO, Dulce Maria Pompeo de	Universidade Estadual de Campinas
Doutorado	1994	A formação de professores em nível de 2º Grau e a melhoria do ensino da escola pública.	LEITE, Yoshie Ussami Ferrari	Universidade Estadual De Campinas
Mestrado	1995	Uma análise da práxis nas publicações brasileiras sobre a formação do professor de 1ª a 4ª série nas décadas de 70 e 80.	LADEIA, Carlos Rodrigues	Universidade Estadual de Campinas
Mestrado	1995	ISEP: intencoes, realidades e possibilidades para a formação do professor da escola básica.	NUNES, Cely do S. Costa	Universidade Estadual De Campinas
Mestrado	1992	A formação em serviço de professores de 1ª a 4ª série do 1º Grau.	LOPES, Lucia Teixeira	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
Mestrado	1995	Formação de professores em nível de 2º grau: vivências e reflexões.	VIVIANI, Isabel	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
Doutorado	1995	Formação de magistério de 1º Grau - um esforço de renovação.	ZELANTE, Arleta Nobrega	Universidade de São Paulo
Mestrado	1994	A formação de professores na habilitação específica do magistério da rede pública na região central do estado de São Paulo no início dos anos 90: focalizando o ensino da Biologia.	COLACINO, Rubens Cesar	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
Mestrado	1994	Políticas públicas no setor educacional de 1º Grau na região metropolitana de Belém.	FONSECA, Maria de Fatima da	Universidade Federal do Pará
Mestrado	1992	Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério - CEFAM - um projeto em construção.	CAVALCANTE, Margarida Jardim	Universidade de Brasília
Mestrado	1995	As políticas de habilitação de professores leigos no estado do Tocantins.	LEAL, Willany Palhares	Universidade de Brasília
Mestrado	1993	O ensino fundamental e o papel dos municípios: estudo de caso do município de Santa Maria/RS.	GRECO, Glades Tereza Felix	Universidade Federal de Santa Maria
Mestrado	1995	A Formação Docente nas séries iniciais do primeiro grau- repensando a relação entre a construção do conhecimento por parte do professor e o modo como o ensina.	FEIL, Iselda Teresinha Sausen	Universidade Federal de Santa Maria

Fonte: Catálogo de teses e dissertações da CAPES, 2023.

Entre os 14 trabalhos, estão 3 teses e 11 dissertações oriundas de diferentes programas de Pós-graduação de universidades do Brasil, sendo 1 dissertação desenvolvida na UFPA, 2 teses e 2 dissertações da Universidade Estadual de Campinas, 2 dissertações da Universidade Federal de Santa Maria, 2 dissertações



da Universidade de Brasília, 2 dissertações e 1 tese de universidades de São Paulo, 1 tese da Universidade Federal de Paraíba, 1 dissertação da universidade do Rio de Janeiro. Importante frisar que o trabalho de Leal (1995), Ladeia (1992), Lopes (1992), Zelante (1994), Colacino (1995), Fonseca (1994), Cavalcante (1992), Feil (1995) não foram encontrados, para consulta, no catálogo virtual da Capes tampouco nos bancos de trabalho do programa de Pós-graduação em que foram produzidos, subentende-se por serem anteriores a criação dos catálogos digitais.

A tese de Camargo (1992) apresenta a pesquisa realizada com os professores formados pelo Projeto Inajá, responsável por formar professores de zonas rurais à nível de segundo grau. Este trabalho enfatizou além das especificidades da região em que a formação de professores ocorreu também com a história do Projeto partindo de sua criação, apresentou a metodologia, o conteúdo desenvolvido e o conteúdo elaborado à medida que o curso foi sendo realizado. As conclusões da pesquisa consideraram as confluências entre o saber local e o conhecimento estruturado o que apontou a necessidade de avaliar um projeto que a autora destaca como singular para a região.

A dissertação desenvolvida por Andrade (1995) voltou-se a investigar as práticas pedagógicas realizadas pelo Projeto Logos II, curso voltado para a formação dos professores leigos que atuavam na 1ª a 4ª séries do 1º grau, ressaltando de que forma as ingerências políticas interferem na prática pedagógica do curso. Chegando a conclusão que os interesses políticos comprometem a prática pedagógica do curso, a autora chama a atenção para o índice elevado de professores leigos presentes tanto nas zonas urbanas quanto nas zonas rurais e expressa a preocupação e o pedido de professores leigos para que o curso continue e possa melhor atendê-los.

Leite (1994, p.13) em seu trabalho doutoral investigou a melhoria do ensino na escola básica no que diz respeito a formação de professores em nível de 2º grau. Nesse processo questiona se os cursos de formação para as quatro primeiras séries do 1º grau atendem as necessidades formativas que o alunado presente na escola pública demanda. Utilizando da pesquisa de campo a autora mapeou os fatores relacionados que “interferem na qualidade do processo de formação do professor para as séries iniciais do 1º grau”.

Nunes (1995) avaliou em seu trabalho dissertativo o Projeto Pedagógico do Curso de Formação de Professores para o Pré-escolar e 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental que fora realizado pelo Instituto Superior de Educação do Pará (ISEP) elegendo o período de 1989 a 1993 para analisar como o curso foi planejado e desenvolvido pelo instituto. O estudo utilizou de documentos oficiais, entrevistas semiestruturadas individuais e coletivas em diálogo com teóricos que discutem a formação de professores. A análise do trabalho frisou a avaliação entre o projeto criado e o projeto desenvolvido o que revelou, entre outros, dilemas quanto à formação almejada por alunos e professores e a adoção de diferentes perspectivas teórico-metodológicas. Este trabalho é o que demarca mais proximidade com o objeto de estudo da presente pesquisa, por investigar o projeto pedagógico de uma formação vinculada entre o ensino-pesquisa e teoria-prática que se diferencia de outros cursos de formação de professores para os anos iniciais da educação básica.

Posterior à consulta, seleção de trabalhos, leitura de resumos, e organização (conforme quadro acima) feitas a partir do banco de teses e dissertações da Capes partimos para avaliar os bancos de teses e dissertações dos Programas de Pós-graduação em Educação das universidades federal e estadual do Pará.

Os trabalhos avaliados do Programa de Pós-graduação da UEPA compreendem os anos de 2007 a 2020, período de formação da primeira turma a última (conforme o ano consultado). Cabe destacar, por ser recente a aprovação de doutorado pelo programa ainda não fora formada turma, dessa forma, não havendo teses em seu banco de trabalhos.

A consulta às dissertações do programa de Pós-graduação da UFPA abrange os anos de 2005 a 2022. Foi adotado o mesmo procedimento utilizado no banco de dados da Capes de identificação do título, leitura de resumos e destaque reunido no Quadro 2 abaixo.

Quadro 2 – Teses e dissertações da UFPA e UEPA

<b>Tipo</b>	<b>Ano</b>	<b>Título da dissertação</b>	<b>Autor(a)</b>	<b>Instituição</b>
Dissertação	2013	O acesso à educação superior pelas populações do campo, na Universidade pública: um estudo do PRONERA, PROCAMPO e PARFOR, na Universidade Federal do Pará.	BRITO, Márcia Mariana Bittencourt	UFPA
Dissertação	2017	Formação de professores da educação infantil: a experiência de um curso de formação continuada.	NASCIMENTO, Flávia Costa do	UFPA

Dissertação	2019	Formação de Professores na Amazônia Bragantina: um estudo sobre o PNAIC e a prática pedagógica em classes multisseriadas.	CORRÊA, Daniel Rodrigues	UFPA
Dissertação	2011	Programa Pró-Letramento: a Formação Continuada de professores nas escolas multisseriadas do campo no Planalto em Santarém/PA.	GUIMARÃES, Waldenira Santos	UEPA
Dissertação	2012	A Formação do Educador do Campo: um estudo a partir do Procampo.	COSTA, Eliane Miranda	UEPA
Dissertação	2019	Curso de especialização em docência na Educação Infantil: um estudo sobre a formação de professores em Belém.	DELGADO, Adelice Sueli Braga	UEPA

Fonte: Site PPGED UEPA e PPGED UFPA, 2023.

Dada a ausência de pesquisas, como já mencionado, sobre o Projeto Gavião nos dois bancos de trabalhos somado à ausência de trabalhos sobre cursos de formação de professores voltados a professores leigos elencamos as pesquisas presentes nos bancos dos dois Programas de Pós-graduação que apresentam como objeto de estudo formações voltadas a professores da atual Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental com ou sem especificidade de atendimento a professores do campo.

Desse modo, identificamos 06 (seis) pesquisas dissertativas, coincidindo de 3 (três) trabalhos em cada programa, distribuídos entre os anos de 2011 a 2019.

Os trabalhos de Brito (2013), Guimarães (2011), Costa (2012), Corrêa (2019) são voltados para a análise de cursos de formação de professores do campo. Brito (2013) se debruça a investigar o acesso da população do campo ao ensino superior por intermédio do PRONERA, PROCAMPO e PARFOR chegando a conclusão que tem acontecido a ampliação do acesso às universidades públicas fruto das lutas de movimentos sociais e de educação do campo, fazendo uma observação em relação ao Parfor, por não ser voltado diretamente a esses professores do campo, mas, abarcar um número elevado de cursistas dessas escolas.

Guimarães (2011) investigou a contribuição do Programa Pró-letramento para a prática pedagógica dos professores de escolas do campo tendo como *lôcus* do estudo escolas municipais de Santarém. Os resultados demonstraram a necessidade de criar uma política de formação continuada para os professores do campo. O Pró-letramento foi em muitos casos a única formação disponível para

esses professores do campo, mas, não considerava as singularidades de suas escolas o que demonstrou poucas mudanças na prática pedagógica dos professores.

Costa (2012) buscou analisar se a formação oferecida pelo Instituto Federal de Educação e Tecnologia do Pará (IFPA) por meio do PROCAMPO dar conta de atender as necessidades formativas dos educadores do campo. O resultado demonstrou que as dificuldades e os limites pedagógicos e estruturais são responsáveis pela queda da qualidade do curso, em contrapartida, sua realização é representativa para a educação do campo no município além de possibilitar o conhecimento dessa realidade.

Corrêa (2019) realizou a análise dos impactos proporcionados pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) na prática pedagógica de professores de classes multisseriadas do campo pertencentes da Amazônia Bragatina. A realização da pesquisa inferiu que o PNAIC gerou impacto direto no trabalho docente dos professores entrevistados revelando ainda esforços tanto da União como do município para serem criadas políticas públicas para atender a formação de professores das escolas do campo. Ressaltando-se que essas formações, por vezes, são compostas de pragmatismo, tecnicismo e responsabilização de resultados educacionais o que pode estar implicando na ausência de autonomia dos docentes nesses espaços.

Os trabalhos de Nascimento (2017) e Delgado (2019) referem-se à pesquisa sobre cursos voltados para a formação de professores da Educação Infantil. A primeira, visou identificar as contribuições de um curso de formação continuada em relação às mudanças nas concepções e prática pedagógica dos professores formados constatando que além de promover a mudança na concepção de criança, infância e papel do professor promoveu alterações na prática pedagógica tanto de professores como de coordenador (a) e diretor (a). A segunda, se debruçou na análise das contribuições de um curso de especialização para a atitude reflexiva sobre a prática pedagógica das professoras formadas. Os resultados revelaram como ocorreu as contribuições do curso para a prática pedagógica apontando ainda a importância da postura crítica de cursos de formação docente para a mudança da prática na Educação Infantil.

## **4. CONTEXTO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL**

Essa seção atende a questão norteadora que busca compreender como era desenvolvida a formação de professores no Brasil e no Pará no contexto histórico que o Projeto Gavião foi criado, apresentando a configuração política de Formação de Professores em vigor tanto a nível nacional como estadual fazendo um recorte histórico que corresponde às décadas de 70-80, pois remonta ao período de aprovação do Projeto Gavião pela Resolução 090/1984 – Conselho Estadual de Educação do projeto, de acordo com o relatório da PROEX-UFPA, nos ajudando a compreender as orientações legais que regulamentavam o trabalho dos professores sem formação de 1º ou 2º Grau completos e como se configurava a formação destes sujeitos.

### **4.1 Formação de Professores no Brasil**

Saviani (2009) realiza sobre a história da Educação no Brasil uma divisão da educação a partir dos últimos dois séculos distribuindo em seis períodos a história da formação de professores no Brasil, como observamos a seguir: o primeiro período é relacionado à Formação de Professores durante o período colonial como marco temos a presença por todo país dos chamados colégios jesuíticos, cujo objetivo era catequizar os índios.

O segundo período é marcado pelo funcionamento das Escolas Normais, momento que assinala a criação da formação de professores em cursos específicos, com oferta de educação para poucos. O curso foi pensado para formar professores conteudistas sendo configurado como parâmetro de qualidade o domínio de conteúdos pelo professor.

No terceiro período temos a Organização dos Institutos de Educação que agregam além do ensino a pesquisa, embalados pelos ideais da Escola Nova mais precisamente pelas Reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal e de Fernando de Azevedo em São Paulo. Anísio Teixeira debruçou-se a atrelar a cultura geral à profissional indo de encontro com uma formação com características pedagógico-didática.

Chegando ao quarto período temos a organização e implantação dos cursos de Pedagogia e de Licenciatura além da consolidação de padrão das Escolas

Normais, Saviani (2009, p. 100) ressalta ainda “Nesse período e no seguinte, a educação sofreu fortes influências da tendência liberal tecnicista, cuja ideologia era/é formar técnicos profissionais, de forma rápida, para atender ao mercado de trabalho”.

O quinto período é correspondente ao momento que se cria a formação docente que embasa esta pesquisa. É um contexto caracterizado pela substituição das Escolas Normais pela habilitação Específica do Magistério e encerra com o Advento dos Institutos de Educação e das Escolas Normais Superiores.

Voltando-se para à formação de professores que atuam nas escolas do campo identificamos uma orientação pouco esclarecedora no artigo 57 da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 4.024/61, que diz que “A formação de professores, orientadores e supervisores para as escolas rurais primárias poderá ser feita em estabelecimentos que prescrevem a integração no meio”.

Ocorre que a dificuldade na formação destes professores acarreta na dificuldade de um quadro de professores qualificados disponíveis para atender as escolas, principalmente de comunidades rurais, para assumirem as turmas criadas pelo governo em vista do processo de expansão do ensino, o que permitiu ao legislador prever nas disposições transitórias do artigo 116 para aqueles que apresentassem interesse pela docência mesmo sem qualificação de realizar o que denominou de exame de suficiência, realizado por um órgão credenciado pelo Conselho Estadual de Educação.

Com a Lei 5.692/71 a Educação Básica brasileira é reformulada e a formação passa a ter um outro formato o que antes chamava-se de habilitação para o segundo grau passa a se chamar magistério, gerando a extinção das escolas normais.

Podemos verificar que apesar dessa reforma e a exigência em seu artigo 30 da formação mínima para o exercício do magistério ser habilitação específica de 2º grau aos que lecionam de 1ª a 4ª série e magistério aos que queiram assumir turmas de 5ª e 6ª série ainda dispõe em seu artigo 77 a permissão, na falta de professores legalmente habilitados, que professores “em caráter suplementar e a título precário” assumam a função.

A mudança também influenciou no currículo tornando a formação específica menor e tornando o currículo da formação disperso o que pode ter resultado na sua

descaracterização no aspecto referente à formação de professores. Em 1982, é criada a Lei n. 7044/82 que vai ampliar a oferta de cursos de formação para professores dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental.

De acordo com Nóvoa (1992) a década de 70 foi caracterizada pela formação inicial de professores ao vivenciar o crescimento na oferta de formação para professores nas universidades, começando por cursos da Faculdade de Ciências e, posteriormente, nas Universidade Novas pelo apoio do Banco Mundial. É a partir do estabelecimento e fortalecimento dessas formações que se constitui as pesquisas voltadas para as Ciências da Educação.

Por outro lado, a década de 80 foi marcada pelos cursos de formação de professores em serviço em detrimento do cenário educacional que se tinha de uma massa de professores em exercício sem a qualificação exigida o que irá provocar a pressão por parte do poder político e do movimento sindical para solucionar essa problemática, o que vai gerar três tipos de programas: a profissionalização em exercício, a formação em serviço e a profissionalização em serviço. O que Nóvoa (1992) afirma não proporcionar grandes contribuições para a formação de professores em vigor tanto no sentido da organização estrutural, curricular como conceitual.

Em 1971, tivemos a aprovação da Portaria Ministerial nº 432 responsável por instituir duas formas específicas para formar professores para o segundo grau, conhecidas como Esquemas I e II. Essa formação era voltada para atender a concepção de ensino profissionalizante em que a educação era voltada para o preparo ao mercado de trabalho. Assim, de um lado os professores eram formados para lecionar em disciplinas profissionalizantes a partir de seus cargos por outro lado tem-se os técnicos de nível médio.

O esquema I era destinado a graduados que precisavam realizar uma complementação pedagógica, tendo uma carga horária de 600 horas. Já o Esquema II era destinado a formar os alunos em grau técnico em um curso de duração de 1.080 horas a 1.480 horas com disciplinas correspondentes do Esquema I mais as disciplinas da área de habilitação. É quando tivemos a implantação das licenciaturas curtas e a formação de tecnólogos.

Ao concluir o curso como licenciado seja pelo Esquema I ou pelo Esquema II, o professor tinha por direito o título de professor do ensino médio podendo lecionar

em até três disciplinas correspondentes à habilitação. O ingresso para o Esquema I era o diploma de nível superior e para o Esquema II era realizado um vestibular especial.

As instituições tecnológicas federais que conhecemos hoje, começaram a oferecer cursos para formação de professores nos anos de 1978, momento que é feito a transição das Escolas Técnicas Federais para Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), apresentando como um dos principais objetivos a oferta de cursos de licenciatura plena curta tanto para o 2º Grau como para a formação de tecnólogos (LIMA, 2013).

Como o projeto dos governos de ditadura militar previam formar o maior número de mão-de-obra qualificada para trabalhar nos projetos nacionais de desenvolvimento, as legislações educacionais foram alteradas de modo a atender seus interesses. A ideia era formar professores em menor tempo possível, logo, a duração do curso teria que atender essa urgência do governo. Assim, em 1968, foi emitida a Portaria nº 111/68 criando os cursos “especiais” voltados para a formação de professores para disciplinas especializadas do Ensino Médio, essas vagas eram destinadas tanto para os que já apresentavam formação em nível superior como aos formados em ensino técnico, este último, desde que já houvesse cursado a disciplina da vaga inscrita (SOUZA; RODRIGUES, 2017).

Lima (2013) afirma,

No entanto essa ação resultava numa formação empobrecida. A Portaria nº 432/71 foi revogada em 1997, com a vigência da Resolução CNE/CP nº 02/97, que regulamenta a oferta dos 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 (BRASIL, 1997a). Assim, a proposta de se formar professores em cursos emergenciais, para aqueles que possuem formação em nível superior em qualquer área, é mantida.

Machado (2008) conta que a Resolução nº 3/1977 passou a exigir a licenciatura plena para a formação especial de 2º grau, e orientando a formação pelo Esquema I e II a mudar para a licenciatura, tendo sido colocado o prazo máximo de três anos para esse cumprimento. Dada as dificuldades de recursos de materiais e de profissionais, foi aceito, permanecer a formação pelo Esquema I apenas nas regiões que apresentavam dificuldades para realizar a licenciatura.



Ao buscar pesquisas sobre o esquema I e II, podemos observar a dissertação de Mello (1997) que teve como título “O Esquema I e sua Contribuição para a Prática Docente no Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná”.

Dentre as inúmeras propostas de formação de professores voltadas para atender aos professores leigos temos o Projeto Logos II, que teve início na década de 70 e cujo objetivo André e Candau (1984) nos afirmam, era qualificar os professores que não haviam completado o magistério ou aqueles que apresentassem formação de segundo grau em outra habilitação. Ouve uma fase anterior chamada Projeto Logos I, considerada como fase experimental, que visava encontrar a melhor metodologia para alcançar professores em regiões mais distantes, sem requerer orçamento elevado, que atendesse diferentes níveis de ensino e demandasse poucos profissionais responsáveis. A fase I do projeto foi desenvolvida durante 12 meses.

Gouveia e Brito (2019) revelam, o Projeto Logos II foi uma iniciativa de educação à distância desenvolvida pelo Governo Federal (período de regime militar no país) por intermédio do Ministério da Educação. Foi implantado em 19 estados no formato modular. Ainda que tenha iniciado em um contexto de ditadura militar, as autoras frisam que em 1985, quando inicia a chamada Nova República o Logos II já se encontrava como compromisso dos representantes dos Estados, não recebendo influências diretas do órgão federal e sendo mantido em apenas alguns estados.

No banco de teses e dissertações da Capes identificamos alguns trabalhos que abordaram o Projeto Logos II, são eles: a dissertação de Andrade (1995) com o tema “Projeto Logos II na Paraíba: ingerências Políticas e implicações na sua proposta político-pedagógica”; a dissertação de Pereira (2015) sobre “A disciplina de História da Educação e sua apresentação nos módulos de ensino do Projeto Logos II: uma história a ser contada (1970 a 1980)”; a tese de Brito (2021) que trata do “Projeto Logos II: a formação de professores leigos no Piauí (1976-2001)”; a dissertação Luz (2018) referente ao “Treinamento em serviço: formação de professoras e professores não titulados no Projeto Logos II em Alta Floresta, Mato Grosso (1980-1993)”; a dissertação de Gouveia (2016) que avalia “O Projeto Logos II em Rondônia: a implantação do projeto-piloto e as mudanças em sua organização político-pedagógica”; a tese de Gouveia (2019) que apresenta “A proposta nos módulos do Projeto Logos II e a prática docente do professor-cursista em Rondônia”;

Em 1988, nascia o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) tendo como principal objetivo realizar a formação dos moradores do campo além de formar professores para atuarem nas escolas da comunidade de modo a atender os interesses dessas populações, erradicar o analfabetismo e garantir o direito à educação.

É uma formação que resultou da manifestação dos sujeitos do campo que enfrentavam a esmagadora realidade do massacre de Eldorado dos Carajás e Corumbiara. “Traz em suas raízes, sangue, lutas, marchas, sofrimentos, conquistas e muitos sonhos realizados” (MST, 2022).

Financiado pelo Ministério da Educação e ofertado pelo Instituto de Colonização da Reforma Agrária (INCRA), esse Programa nasce do I Encontro Nacional de Educadores dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I ENERA) sendo sugerido pelo então reitor da UNB e que se tornou o primeiro coordenador do curso. Assim ele nasce como representação da visibilidade que a luta pela terra protagoniza.

Molina; Santos e Brito (2020) afirmam que o PRONERA possibilitou a formação de mais de 190 mil estudantes jovens e adultos de áreas reforma agrária e de comunidades quilombolas, que foram alfabetizados e alcançaram também a pós-graduação. Pois, o curso abrange mais de 100 instituições educacionais.

## **4.2 Formação de Professores no Pará**

A primeira instituição de ensino voltada para a formação de professores no Pará foi a Escola Normal, criada no final do século XIX, tinha como objetivo formar professores para lecionar em escolas primárias. Elas são criadas em contexto nacional após o Ato Adicional de 1834 que delegava a cada província a responsabilidade por seus sistemas de ensino tanto primário como secundário, além de formar os professores (FRANÇA, 2012).

A concepção de sujeito predominante, nesse período, de acordo com Gutierrez (2021) estava atrelada a um modelo de homem moderno que visava alcançar uma sociedade com grande progresso e civilização influenciados pela criação da “Belle Époque”. O desempenho da função de professor era entendido como um sacerdócio tendo este que cumprir com a propagação da cultura e do saber interna e externamente à escola, precisava ter o que consideravam como

bons costumes e provar ter o que se julgava como boa conduta frente à sociedade (FRANÇA, 2012).

Antunes *apud* Lobato (2010) conta, que com o aumento do desenvolvimento urbano e industrial no Brasil no início do século XX outras exigências de formação escolar são requeridas com o objetivo de acompanhar o crescimento industrial global, agora o Brasil precisava alfabetizar sua população, ou seja, começou a se sentir a necessidade de os sujeitos terem que aprender a ler, escrever e contar para atender as demandas do que se chamava por progresso.

Quem eram os professores nessas escolas? Segundo, Gutierrez (2021) eram professores em sua grande maioria do sexo masculino, vindos de outros países que carregavam o título de intelectuais da época, e além da profissão de professores exerciam outras funções como advogado, artista, redatores de jornal. Por outro lado, as professoras além do trabalho escolar tinham como responsabilidade serem cuidadoras do lar e desenvolverem trabalhos sociais voluntários.

A Província do Pará, começa a demonstrar interesse com a formação de professores para a escola primária ao incluir uma aula normal no currículo do Liceu Paraense (escolas públicas de formação para nível médio, com alunos predominantemente do sexo masculino e filhos da elite). A instrução secundária não distante da realidade da primária, era ofertada em poucas instituições, entre as quais destacamos: destacavam-se o Colégio de Nossa Senhora de Nazaré, o Colégio Santa Maria de Belém, o Colégio Santíssimo Coração de Jesus e o Colégio Santa Maria da Conceição, como podemos observar todas de cunho religioso (LOBATO, 2010).

De acordo com Tanuri (2000) a criação das escolas destinadas a formar professores está interligada à “institucionalização da instrução pública no mundo moderno” embalada pelos preceitos de frentes liberais do século que levou à extensão do ensino primário para todos os grupos da sociedade. É como fruto da Revolução Francesa que nasce a ideia da escola normal como responsabilidade do governo para formar professores leigos.

O Sistema de Organização Modular de Ensino – SOME é uma Política Pública Educacional do Estado do Pará criada para garantir a população que reside no interior do estado o “acesso à educação básica e isonomia nos direitos” de forma a assegurar maior oferta de níveis escolares e a permanência dos alunos em sua

própria comunidade atendendo as singularidades e formas outras de vivência no campo, nas águas, florestas e aldeias do estado (PARÁ, 2014).

No sentido de analisar se o Some tem atendido as necessidades formativas das comunidades rurais por onde vem sendo realizado é que Rodrigues (2015) realizou a entrevista com quatro concluintes dessa formação. Identificando nas falas dos alunos formados que a formação não contemplou as especificidades da realidade do campo, os mesmos relataram também a falta de outras referências pedagógicas para além do professor e as dificuldades estruturais da escola como o funcionamento em espaços cedidos ao município, falta de merenda e insuficiência de transporte escolar que provocou nos alunos a insatisfação com a forma como vem acontecendo o Some. Em contrapartida, a oportunidade de concluir o tempo escolar gera o sentimento de conquista e realização enquanto morador do campo necessitando ainda ampliar as oportunidades que eles têm em outros meios sociais.

Brayner e Távora (2015) ressaltam que os professores sentem o distanciamento da Secretaria de Estado de Educação por falta de aprofundamento sobre o SOME o que resulta na dificuldade em se desenvolver ações que condizem com a realidade vivenciada no campo.

De acordo com Coelho (2008) é a partir do desenvolvimento do Projeto Rondon que se origina Política de Interiorização das Instituições de Ensino Superior da Amazônia, tendo como outros responsáveis os movimentos sociais de moradores das cidades do interior juntamente com o apoio de políticos e outras organizações sociais como Movimento Estudantil, Igreja Católica por intermédio das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), que foram imprescindíveis para que houvesse o esgotamento do Regime Militar.

O Projeto Rondon é um projeto a década de 1960 e visava o desenvolvimento e a integração do país utilizando estratégias educacionais marcadas pelo interesse do Governo Militar de um estado desenvolvimentista, tendo como principal órgão regulador da formação o Ministério de Educação e Cultura. A implementação do projeto foi responsabilidade da Ministério do Interior, pois, tinha como meta integrar a Amazônia ao cenário nacional, ao mesmo tempo que buscava enfraquecer o Movimento Estudantil Universitário para implantar a Segurança Nacional com base em ideais ditatoriais.

Importante frisar que a Amazônia, na década de 60, passava por uma suposta investida para internacionalização demandando à implantação de projetos nacionais como objetivo principal de desenvolver economicamente essa região do país. Dessa forma, partindo do que chamaram por “Integrar para não Entregar” começou um processo de ocupação da Amazônia. Para esse fim, a legislação e as normas das instituições foram modificadas de forma a atrair investimentos internacionais. (SOUZA, 2010)

Freire e Pimenta (2010) defende que a interiorização da UFPA ocorreu a partir de 1970 sendo marcada por três fases: a primeira, caracterizada pela oferta de Cursos Especiais de Licenciatura Curta para formar docentes para os 1º e 2º graus e Cursos de Licenciatura Plena para formação de Administradores e Supervisores Escolares, além de serem criados ou em alguns casos reativados o chamados Núcleos de Educação; após quinze anos temos a segunda fase caracterizada pela instituição do Programa de Interiorização a partir da Resolução nº 1.355/86 do Conselho Superior de Ensino e Pesquisa (CONSEP), momento que se estabelece o que conhecemos hoje como Universidade Multicampi; a terceira fase, remonta ao período de 1994 a 1997, período que a universidade busca expandir a oferta de cursos de pós-graduação, *latu sensu* e *stricto sensu* no interior do Estado.

Costa e Souza (2018) em sua pesquisa sobre o curso de Pedagogia da UFPA revelam a queda expressiva na quantidade de professores leigos presentes nas escolas do Pará identificando a partir de seus estudos que essa queda está associada ao papel formativo e que a UFPA tem contribuído diretamente com esse índice pelo comprometimento com a formação docente no interior do estado.

Ao buscar pesquisas sobre a interiorização das licenciaturas encontramos: a dissertação de Costa (2011) sobre “Educação Profissional e interiorização: o caso de Volta Redonda como expressão do nacional”; a dissertação de Camelo (1992) que fala sobre “A interiorização da UECE - sua representação por professores das faculdades do interior”; a dissertação de Farias (2016) que trata “A implementação da política de expansão e interiorização das universidades federais: um estudo de caso sobre o centro acadêmico do agreste da UFPE”; a tese de Coelho (2008) que apresenta “Nas águas o diploma: o olhar dos egressos sobre a política de interiorização da UFPA em Cametá-Pa”; a dissertação de Moraes (2002) que trata das “Políticas de Expansão da Universidade Federal de Goiás: a Interiorização de

cursos nos municípios de Goiás e de Roraima”; a tese de Cardoso (2006) sobre “A mediação do Estado na fronteira público-privado no processo de interiorização do Ensino Superior Privado na Zona da Mata Mineira: O caso FAMINAS, em Muriaé-MG”; a dissertação de Melo (2013) que aborda a “Expansão e interiorização da Universidade Federal do Ceará (UFC): avaliação das repercussões educacionais e sociais; a dissertação de Jesus (2016) referente “A Política de expansão e interiorização do ensino superior através da Universidade Aberta do Brasil: a experiência da UNIVASF no Vale do Submédio São Francisco”; a dissertação de Oliveira (2007) que avalia “A Interiorização do ensino Superior da UFPA e o Curso de Serviço Social: uma relação a concretizar”; dissertação de Adorno (2008) que fala “A expansão das licenciaturas e da educação superior em Goiás: privatização, interiorização e estadualização (1997 - 2006); a dissertação de Coelho (1998) que aborda a “Interiorização do Ensino Superior no Pará e no Banco Mundial: Olhar sobre as Aproximações destas Propostas”; dissertação de Junior (2016) relacionado “Política de interiorização do ensino superior: o caso da Universidade Federal de Sergipe”; a dissertação de Falcão (2017) referente “A interiorização das instituições de ensino superior: uma análise dos custos da graduação no campus IV da UFPA”; a tese de Nascimento (2017) que revela “Docência no ensino superior público no Brasil: condições de trabalho e de vida na expansão das universidades federais para o interior”; a tese de Dourado (1997) que fala sobre “Expansão e interiorização do ensino superior em Goiás nos anos 80: a política de privatização do público”; a dissertação de Silva (2002) que trata “A Expansão e a Interiorização da Universidade Estadual de Goiás-UEG: Universidade para os trabalhadores da Educação - Curso de Pedagogia”.

Das 219 mil funções docentes, 129 mil são municipais; 17 mil estaduais e 72,8 mil, particulares. Em torno de 13% dos professores possuem apenas o ensino fundamental, completo ou incompleto; 66% são formados em nível médio e 20% já têm o curso superior. De 1987 para 1998 houve aumento do número dos diplomados em nível universitário trabalhando na educação infantil (de 20 para 44 mil), elevando o percentual nessa categoria em relação ao total de professores, o que revela uma progressiva melhoria da qualificação docente. Os com ensino médio completo eram 95 mil em 1987 e em 1998 já chegavam a 146 mil. (Plano Nacional de Educação, 1998, p. 11)

Ao observar o cenário de formação docente podemos analisar, abaixo, nas tabelas 28 e 29 contidas no Plano Municipal de Educação de Belém o quadro de professores com formação superior das Redes: estadual e municipal:

**Tabela 28: Porcentagem de professores da Educação Básica com curso superior**

Ano	Com superior		Sem licenciatura		Com licenciatura	
	%	Quantidade	%	Quantidade	%	Quantidade
2007	77,20%	7.186	13,90%	1.290	63,40%	5.896
2008	77,30%	8.064	3,60%	380	73,60%	7.684
2009	78,80%	7.707	13,80%	1.352	65%	6.355
2010	80,60%	8.432	12,40%	1.296	68,20%	7.136
2011	83%	8.883	16,40%	1.755	66,60%	7.128
2012	83,50%	9.618	18,30%	2.110	65,20%	7.508
2013	86,10%	10.261	13%	1.554	73,10%	8.707

Fonte: MEC/Inep/DEED/Censo Escolar / Preparação: Todos Pela Educação

**Tabela 29: Formação de Professores por nível de ensino**

Professores da Educação Infantil	63,10%	1.192
Professores do Ensino Fundamental	86,60%	6.548
Professores do Ensino Médio	97,40%	3.430

Fonte: MEC/Inep/DEED/Censo Escolar / Preparação: Todos Pela Educação

Na tabela 28, observamos que é expressiva a porcentagem de professores sem o curso Superior (referindo a quaisquer áreas de estudo) o que indica que as políticas e programas de formação inicial precisam ser ampliadas e discutidas para alcançar esses professores.

A tabela 29, nos informa com mais clareza onde está o maior número de professores sem o ensino superior indicando que ao se tratar de porcentagem é maior na educação Infantil, sendo em quantitativo o número maior referente aos professores do Ensino Fundamental.

Em relação aos níveis de ensino é possível constatar que ainda é notória a quantidade de professores na Educação Infantil e no Ensino Fundamental sem o Ensino Superior, como podemos avaliar nas tabelas a seguir retiradas do Plano Nacional de Educação:

**Tabela 47: Professores por etapa/Professores da Educação Infantil**

Ano	Ensino Fundamental		Ensino Médio - Normal/Magistério		Ensino Médio		Ensino Superior	
2007	2%	218	67,40%	7.294	5,90%	644	24,70%	2.669
2008	1,50%	169	66,70%	7.618	9,50%	1.079	22,30%	2.549
2009	1,40%	168	64,80%	7.738	11,60%	1.385	22,20%	2.655
2010	1,20%	130	62%	6.839	13,10%	1.442	23,70%	2.619
2011	1,10%	136	49,40%	5.854	21,40%	2.538	28,10%	3.330
2012	0,80%	107	39,50%	5.102	27,80%	3.595	31,90%	4.121
2013	0,60%	84	32%	4.566	30,90%	4.410	36,50%	5.197

Fonte: MEC/Inep/DEED/Censo Escolar/Preparação: Todos Pela Educação

**Tabela 48: Professores por etapa/Professores do Ensino Fundamental**

Ano	Ensino Fundamental		Ensino Médio - Normal/Magistério		Ensino Médio		Ensino Superior	
2007	1,50%	716	45,50%	22.247	11,80%	5.759	41,20%	20.150
2008	1,20%	626	47%	24.905	9,70%	5.158	42,10%	22.328
2009	1,10%	573	44,90%	24.074	11%	5.887	43,10%	23.094
2010	1%	552	43,90%	24.878	10,60%	6.030	44,50%	25.205
2011	0,80%	465	35,10%	20.672	16,20%	9.529	47,90%	28.164
2012	0,40%	246	27,10%	16.607	20,50%	12.533	52%	31.796
2013	0,30%	215	21,50%	13.528	22,60%	14.243	55,60%	35.041

Fonte: MEC/Inep/DEED/Censo Escolar/Preparação: Todos Pela Educação

A tabela 47 nos revela que em 2007 o percentual de professores com formação em Magistério era de 67,40 % um número significativo em comparação ao percentual de professores com Ensino Superior que correspondia, no mesmo período, a menos de 25% do quadro de docentes que lecionavam na Educação Infantil aumentando o número de formações em pouco mais de 10% dentro de 7 anos.

Por outro lado, a tabela 48 nos mostra que a formação em Magistério de professores que atuavam no Ensino Fundamental em 2007 correspondia a 45,50% estando próximo ao quantitativo de 41,20% dos docentes formados no Ensino Superior. Nota-se que apesar da porcentagem de professores do Magistério ser próximo de 20% menor que a média de formação de professores da Educação Infantil, o aumento na formação em nível Superior é constante e mais expressiva para professores do Ensino Fundamental.

O Censo da Educação Básica de 2020 divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) revela a nível de Brasil que ocorreu um crescimento gradual de docentes da Educação Infantil com Ensino Superior a partir de 2016, saltando de 64,1% em 2016 para 76,5% em 2020.

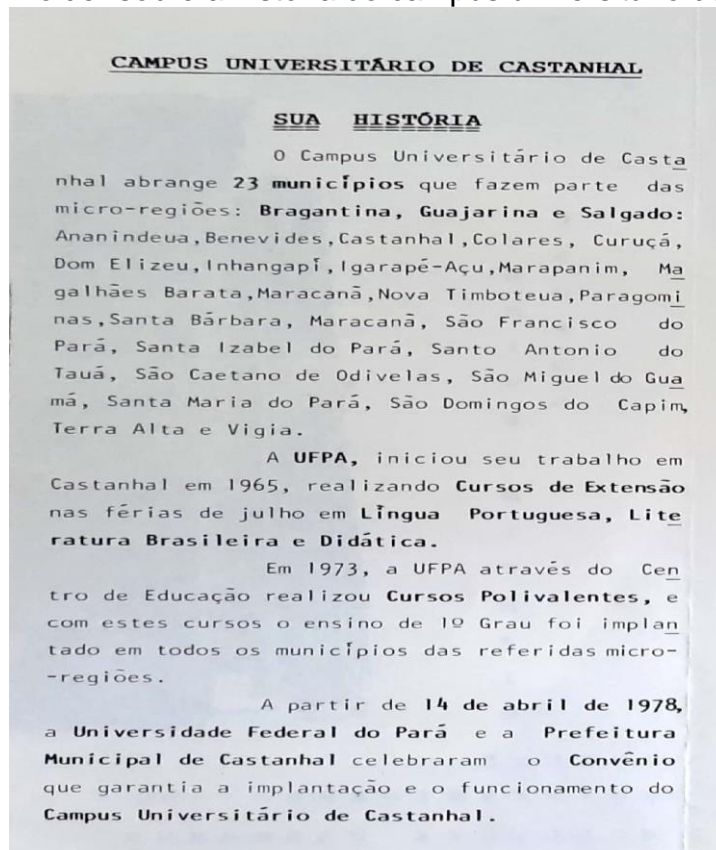


## 5. EXPANSÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

### 5.1 História do Campus Universitário de Castanhal

Para evidenciar como surgem as necessidades de formação de professores a nível de 1º grau (atual, anos iniciais do Ens. Fundamental) e magistério (atual, ensino médio) no espaço que hoje chamamos por campus Universitário de Castanhal, apresentamos a partir do trecho do folder (Imagem 1) confeccionado pela instituição e que compõe seus registros históricos, localizado na biblioteca do campus.

Imagem 1: Folder sobre a história do campus universitário de Castanhal



Fonte: Rodrigues, 2022.

Após apresentar os 23 municípios que circundam Castanhal e que compõem as 3 micro-regiões: Bragantina, Guajarina e Salgado o trecho do folder aponta que as atividades da UFPA no município iniciam no ano de 1965 com cursos de extensão durante as férias escolares do mês de julho.

No segundo momento, já em 1973, por meio do então Centro de Educação, passou a ofertar os chamados Cursos Polivalentes que alcançaram os municípios

das três micro-regiões que compõem Castanhal. Sendo esses cursos de formação de 1º Grau.

Pimenta *et al.* (2017, p. 17) nos fala,

A denominação de polivalente se refere ao professor dos anos iniciais do ensino fundamental, que marca a atuação desse profissional desde as origens da então escola normal de ensino médio, nos finais do século XIX, cuja finalidade era formar o professor para ensinar as disciplinas (matérias) básicas: língua portuguesa (alfabetização), história, geografia, ciências e matemática. Essa denominação não mais aparece na legislação brasileira referente à matéria, inclusive nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do curso de pedagogia de 2006. Entretanto, permanece a finalidade de formar professores para lecionar essas disciplinas básicas dos anos iniciais, e na realidade escolar brasileira os professores continuam atuando como polivalentes.

Conforme Nunes (1995) é durante a década de 70, que a formação de nível superior voltada a professores do ensino primário começa a ser cogitada atrelada as discussões sobre a reformulação do curso de Pedagogia. Essas reflexões e debates trouxeram à tona elementos para se pensar em novas habilitações até mesmo para professores das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Passados cinco anos da implantação dos cursos polivalentes foi firmado um convênio entre a UFPA e a prefeitura do município para a implantação do campus de Castanhal. Sendo seu espaço físico próprio, inaugurado no ano de 1994. Na Imagem 2, referente a um recorte do jornal “O Estado do Pará” de 15 de abril de 1978, encontramos a notícia sobre a implantação do núcleo na cidade.

De acordo com o projeto, foram criados oito campi universitários nos chamados municípios-sede, os quais serviriam como pólos regionais de atuação da UFPA89. O projeto previa ainda a possibilidade de criação de unidades universitárias de apoio em outros municípios, podendo vir a se transformarem em pólos regionais. Há muita polêmica e controvérsia quanto aos critérios para a localização, número dos campi e dos cursos a serem criados. Porém, os campi de Altamira, Marabá e Santarém foram beneficiados pela existência das bases físicas oriundas do Projeto Rondon e que foram incorporados à UFPA. Em alguns municípios como Santarém, Castanhal Bragança e Marabá já havia sido criada uma expectativa em relação ao oferecimento de cursos de nível superior, os quais foram ofertados pelo programa desenvolvido pelo Centro de Educação na década de 1970, ou, no caso de Marabá, por uma universidade do sudeste, a Universidade de São Paulo. Não havia, portanto, como retroceder o processo, em termos de uma política social.

Imagem 2: Recorte de jornal sobre convênio entre UFPA e prefeitura

# UFPa. assinou convênio para implantar núcleo: Castanhal

A Universidade Federal do Pará cumpriu na manhã de ontem, em Castanhal, mais uma etapa, e talvez a mais importante, do processo de interiorização do ensino superior ao celebrar com a Prefeitura Municipal de Castanhal convênio que possibilitará a implantação do Núcleo de Educação Superior naquele município, objetivando qualificar recursos humanos para atuar no ensino do 1º e 2º graus, nos municípios das Zonas Bragançana, Salgado e Guajarina, englobando 32 municípios.

A assinatura do documento foi realizada no Ginásio "Loyola Passarinho", com as presenças do reitor Aracy Amazonas Barreto, prefeito Almir Lima, representante do governador, coronel Francisco Ribeiro Machado, deputados Antônio Teixeira, presidente da Assembleia Legislativa do Estado e Maximino Porpino, prefeitos das cidades interioranas beneficiadas com a implantação do núcleo, além de centenas de estudantes que lotaram completamente o ginásio.

A implantação do núcleo de Educação e de Atividades Extensionistas em Castanhal iniciou ontem mesmo com a elaboração de sua estrutura, tendo já iniciado os trabalhos de extensão, e estarão previstas as atividades de ensino a partir de agosto do corrente ano. A escolha do município de Castanhal para servir de polo de desenvolvimento capaz de atingir as zonas Bragançana, Guajarina e do Salgado, deveu-se a sua localização estratégica, necessitando ainda de cooperação técnica, científica e prática, por tratar-se de regiões que carecem de recursos humanos qualificados capazes de pro-



O Madrigal Municipal Vilas Boas prestigiou também o ato



Muita gente compareceu ao ato de assinatura do convênio

mover o alcance dos objetivos. A implantação definitiva se dará ainda este ano, com a apresentação inicial do diagnóstico das necessidades pedagógicas das regiões.

#### Universidade pobre

Ao falar sobre a implantação do Núcleo de Educação em Castanhal, o reitor Aracy Barreto, mencionou a importância do documento assinado e pediu "união e esforços da comunidade" para o alcance dos objetivos, enfatizando que a Universidade não se propõe a resolver os problemas da comunidade, mas junto com esta lutar em busca das soluções". Mais adiante, o reitor Aracy Barreto fez um paralelo com o trabalho desenvolvido em Santarém, onde a comunidade apresentava uma mentalidade muito diferente da atual.

Ao final agradeceu as homenagens prestadas afirmando que "a Universidade é reconhecida economicamente, mas rica em recursos humanos e pronta a prestar seus serviços, junto com estudantes, professores e companheiros de trabalho".

A cerimônia de assinatura do documento que implantou o Núcleo de Educação contou também com pronunciamentos do prefeito de Castanhal, Almir Lima, saudação por um representante da comunidade, professor Laureano Francisco Alves de Melo, saudação da juventude do município à Universidade Federal do Pará, através da estudante do 2º grau Maria Ivette Marques, apresentações do Madrigal Municipal Vila Lobos, encerrando com o canto do Hino Nacional Brasileiro por todos os presentes. Ao final da cerimônia foi servido um coquetel.

Fonte: Rodrigues, 2022.

De acordo com Camargo (2022, p. 21) "[...] a expansão da educação superior na Amazônia está intimamente relacionada à oferta de cursos de licenciatura ocorridos na década de 70" ressaltando a implantação dos Núcleos de Educação da UFPA no que à época eram conhecidos como territórios do Amapá, Roraima e Rondônia.

Com o avanço das necessidades formativas, a UFPA começa a vivenciar o Projeto de Interiorização o que vai contribuir para que ocorra a oferta de licenciaturas por toda extensão do estado.

## 5.2 Da extensão universitária aos *Campi* Avançados

Gomes (2018) relata que a extensão universitária integra as políticas do governo militar o que podemos evidenciar pelo estabelecimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, nas práticas de ensino que podem ser realizadas pela instituição em seu art.69. Em seguida, ressalta que com a Lei nº. 5.540/68, responsável pela organização e funcionamento do ensino superior e sua

articulação com a escola média, a prática de Extensão é colocada como um serviço obrigatório às instituições superiores de ensino.

Nesse período a universidade pública vivenciava a perda de sua autonomia e liberdade de ensino.

De acordo com Souza (2014)<sup>2</sup> a União Nacional dos Estudantes (UNE), criada em 1937, “estimulou os estudantes brasileiros a atentarem para os problemas sociais enfrentados no país” (p.28) e em 1956 começam a se manifestar pela defesa de uma universidade que atenda aos interesses do povo, em cumprimento a seu papel social, com enfoque para educação e cultura. E nesse momento, são revividas as práticas desenvolvidas pela chamada universidade popular, que consistia em uma “[...] estrutura vinculada ao sistema de ensino superior [...] a primeira experiência de extensão universitária surgida no país” (ROCHA, p. 26)<sup>3</sup>.

Em meio a essa retomada da universidade popular têm-se a UNE Volante que é atrelada à Universidade Federal do Paraná (UFP), aos finais de semana os professores da universidade juntamente aos estudantes se dirigiam as cidades do interior com o objetivo de realizar um levantamento dos problemas enfrentados e avaliar de que forma a universidade poderia intervir, essa prática estava associada com a ideia da UNE em realizar uma extensão universitária em consonância com o povo ao mesmo tempo que proporcionava a vivência dos estudantes com as comunidades e as práticas sociais. (SOUZA, 2014)

Como forma de despolitização do movimento estudantil, o governo militar se apropriou da extensão universitária promovendo sua expansão e interiorização por intermédio dos Centros Rurais Universitários de Treinamentos e Ação Comunitária (CRUTAC), Projeto Rondon, Operação Mauá (OPEMA). As atividades desenvolvidas envolviam os estudantes no período das férias e no decorrer dos estágios obrigatórios e supervisionados.

O Projeto Rondon começou a desenvolver suas ações em 1967, sendo responsabilidade do Ministério do Interior, visava articular a extensão universitária às necessidades da comunidade, ações que a UNE já vinha realizando, mas, têm-se agora, estudantes que para participar das atividades de extensão se

---

<sup>2</sup>Dissertação “Extensão Universitária em campo: possibilidades para a formação dos estudantes da Universidade Federal da Bahia” por GEZILDA BORGES DE SOUZA.

<sup>3</sup>Dissertação “Extensão universitária: comunicação ou domesticação” de Roberto M. Gurgel Rocha

responsabilizam a um código de ética que os impede de participar de manifestações contra o governo vigente. (ROCHA, 1984; CAMARGO, 1994)

Este projeto possibilitava que o governo promovesse a integração nacional atrelando interesse educacional e segurança nacional em um único projeto. Nessa direção, são instalados Campus Avançados por todo o país promovendo a presença de universitários voluntários do projeto pelo interior do Brasil. (GOMES, 2018)

A ideia do Campus avançado originou da organização do ensino superior norte americano, considerando que o governo militar adotava como modelo de modernização as ideias adotadas pelos Estados Unidos. Havia um sistema firmado entre os países com troca de assessoramento na educação entre os mesmos. Um dos acordos firmados, diz respeito ao MEC/USAID que prezava pela integração interna da universidade e com a sociedade como necessário para o desenvolvimento industrial. (ROCHA, 1984)

Reis (2019) ressalta ainda, que a investida dos norte-americanos antecede esse acordo MEC/USAID sendo feita desde a gestão do reitor Silveira Neto que recebeu a visita de professores norte-americanos e apresentaram um projeto de *campus* universitário desconsiderada por não ter relação com o conhecimento local.

Um dos assessoramentos realizados nos Estados Unidos resultou na observação de que uma universidade além de possuir *campi* em diferentes cidades detinha também em outros países. Dessa observação teria se expandido as extensões da instalação de *campi* no Brasil. Com o primeiro, instalado em Roraima e, posteriormente, com a criação de outros 21 Campi por todo país. Em se tratando do Pará, foram implantados os *campi* avançados de Altamira, Marabá, Santarém e Itaituba. Com mudanças políticas, na década de 80, o Projeto Rondon foi desativado, sendo seus campi admitidos pela UFPA, fato que contribuiu diretamente com o Projeto de Interiorização nessas cidades (ROCHA, 1984; CAMARGO, 1997)

O processo de redemocratização que o país vivenciou, a partir de 1985, foi responsável por alterar a concepção de extensão universitária, um dos elementos responsáveis por essa mudança foi a criação do Fórum de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX) de onde partiram discussões e a elaboração de um novo direcionamento para o papel para a extensão universitária, defendida como terceira função a ser desempenhada pela universidade.

[...] Principia-se a discussão sobre indissociabilidade entre os fazeres acadêmicos, o conceito da troca de saberes, da extensão como via de mão dupla e a visão da extensão como produção e difusão de conhecimento. Percebe-se que as ideias e práticas de Paulo Freire fundamentam os conceitos e as práticas da extensão universitária. Compreende-se que, ensinar, pesquisar e divulgar os saberes são princípios basilares da Universidade. (SOUZA, 2014, p. 33)

### **5.3 Interiorização da Universidade Federal do Pará**

Acompanhando o movimento nacional e o Programa de Reforma Universitária, a UFPA, por meio da Resolução no 39, de 14/10/1970, autorizou a oferta de cursos de licenciatura de curta duração, de licenciatura plena e de formação de professores de 2º grau, por meio do Centro de Educação nos Núcleos de Educação implantados em Santarém, Castanhal e Marabá. (SOUZA; COLARES, 2019, p. 157)

A interiorização da universidade no Pará durante a década de 80, de acordo com Camargo (1997), estão diretamente vinculadas ao Projeto Rondon e ao CRUTAC, incluindo as práticas educacionais desenvolvidas pelos Núcleos de Educação que ofertavam cursos de licenciatura plena e de curta duração e formação de professores em nível de 2º Grau.

[...] Via-se que, mesmo sendo os CRUTACs experimentos da universidade em sua área de origem e os Campi uma atuação fora do estado, em regiões estratégicas, haviam pontos comuns referentes: a sistemática de recrutamento e seleção dos universitários; treinamento atitudinal dos participantes; sistema de planejamento, supervisão e avaliação; participação em Programas e Projetos das agências de desenvolvimento; na forma de captação de recursos financeiros; e, em relação à continuidade das ações. Os pontos não comuns, diziam respeito: à seleção de áreas, já que os Campi instalavam-se em regiões estratégicas selecionadas pelo MINTER, enquanto os CRUTACs definiam-se em função das condições de apoio das áreas onde se dava o treinamento; às instituições responsáveis mais diretas pelos dois programas à nível nacional, ficando os Campi dependentes do MINTER e os CRUTACs do MEC; e à estruturação de Coordenação e Apoio de Planejamento Operacional, que, no caso dos CRUTACs, tinha seu núcleo central na CINCRUTAC sendo os Campi vinculados ao Projeto Rondon. As condições de apoio logístico para execução dos trabalhos eram dadas aos CRUTACs pelas universidades, enquanto o Rondon se responsabilizava pelo fornecimento de meios aos campis. (ROCHA, p. 154)

Iniciado o governo conhecido como “Nova República” e como forma de representar um novo episódio da história do país, começam a ser reconfigurados os órgãos e instituições criados para atender os interesses do governo militar, a exemplo do Projeto Rondon e do MOBREAL. É nesse processo que os campi avançados serão assumidos pelas universidades das regiões que compõem. Ao que

diz respeito a esse entrelaçamento dos campi pela UFPA, começa a ser feito no ano de 1986 (CAMARGO, 1997).

A Política de Interiorização do Ensino Superior no Pará ocorre paralelamente à extensão universitária, em meados da década de 70, o que em muitas ocasiões provoca dúvidas entre uma e outra. Ocorre que naquele momento, havia o chamado Centro de Educação e em 14 de outubro de 1970 é aprovada a Resolução n°. 39 que permite que eles se estendam por “áreas ou zonas carentes de professores, de especialistas ou de instituições formadoras, devidamente qualificados” sendo essa atuação feita pelos denominados Núcleos de Educação que desempenhariam a função de desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão. (COELHO, 2008)<sup>4</sup>

O processo de interiorização também decorre de acordos locais, regionais, nacionais e internacionais firmados no final da década de 1960, como parte das políticas de expansão da ditadura militar ocorrida no país (1964-1985). Aliado a isto, há a combinação de três fatores: primeiro, em um contexto nacional, em que o governo federal é fruto da articulação feita entre os empresários e os militares, resultando no golpe civil-militar e num modelo de governo caracterizado pelo autoritarismo; acreditava-se, assim, que a qualificação da mão de obra era necessária para o sucesso dos projetos pensados para a Amazônia e para o Brasil naquela conjuntura. Segundo, era notório o consenso entre a Administração Superior da UFPA na época acerca da necessidade de interiorizar suas ações com a finalidade de viabilizar o acesso ao ensino superior que, a princípio, objetivou a formação dos professores leigos das redes oficiais de ensino estadual e municipal. Por fim, a expansão da UFPA para o interior é a resposta à pressão social do povo interiorano que se via distante de uma formação acadêmica. (SOUSA; COLARES, 2019, p. 153)

Camargo *et. al.* (2011)<sup>5</sup> chama a atenção para a diferença temporal entre a criação da primeira universidade do Brasil para a criação da UFPA, constando de 30 anos para a segunda. Pontua também que somente após 16 anos depois é instaurado o primeiro curso de mestrado o que implicou diretamente na formação do quadro docente, nas pesquisas desenvolvidas.

A autora ainda situa as questões que demandaram a realização da expansão das práticas educacionais da UFPA como necessidades do passado e presente da vivência amazônica sendo associada a grande extensão geográfica e limitada cobertura das políticas estaduais, frisando a formação em nível superior. No

---

4 COELHO, Maria do S. da Costa. Nas águas o diploma: o olhar dos egressos sobre a Política de Interiorização da UFPA em Cametá-PA. Doutorado em Educação (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo). 2008.

5 A universidade no Brasil: concepções e modelos

momento de realização da interiorização da UFPA, as escassas formações correspondiam a,

[...] presença das universidades das regiões sul e sudeste, com seus *campi* avançados, da experiência extensionista do Projeto Rondon e da oferta de cursos de licenciatura em sua maioria de curta duração em municípios como Santarém, Bragança, Castanhal e nos então territórios federais do Amapá, Roraima e Rondônia, a partir de iniciativas levadas em frente pelo Centro de Educação dessa Universidade. (p. 150)

Com a criação do Fundo de Valorização do Ensino Fundamental e do Magistério (FUNDEF), os governos municipais puderam realizar convênios com as universidades com vistas a oferta de formação superior para o quadro docente municipal gerando alteração no projeto de interiorização em realização (COELHO, 2008).

## **6. O PROJETO GAVIÃO COMO FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA AMAZÔNIA**

Nesta seção buscamos evidenciar a organização, funcionamento, como o Projeto Gavião foi criado, que movimento foi realizado para atender as necessidades formativas dos professores leigos da nossa região.

### **6.1 Origem do Projeto Gavião**

De acordo com Oliveira; Bella (1995) o Projeto Gavião começou a ser traçado durante um Encontro de Educadores que era promovido pelo Núcleo de Educação de Castanhal (atual campus Universitário de Castanhal) e onde participavam professores das micro-regiões Bragantina, Guajarina e Salgado.

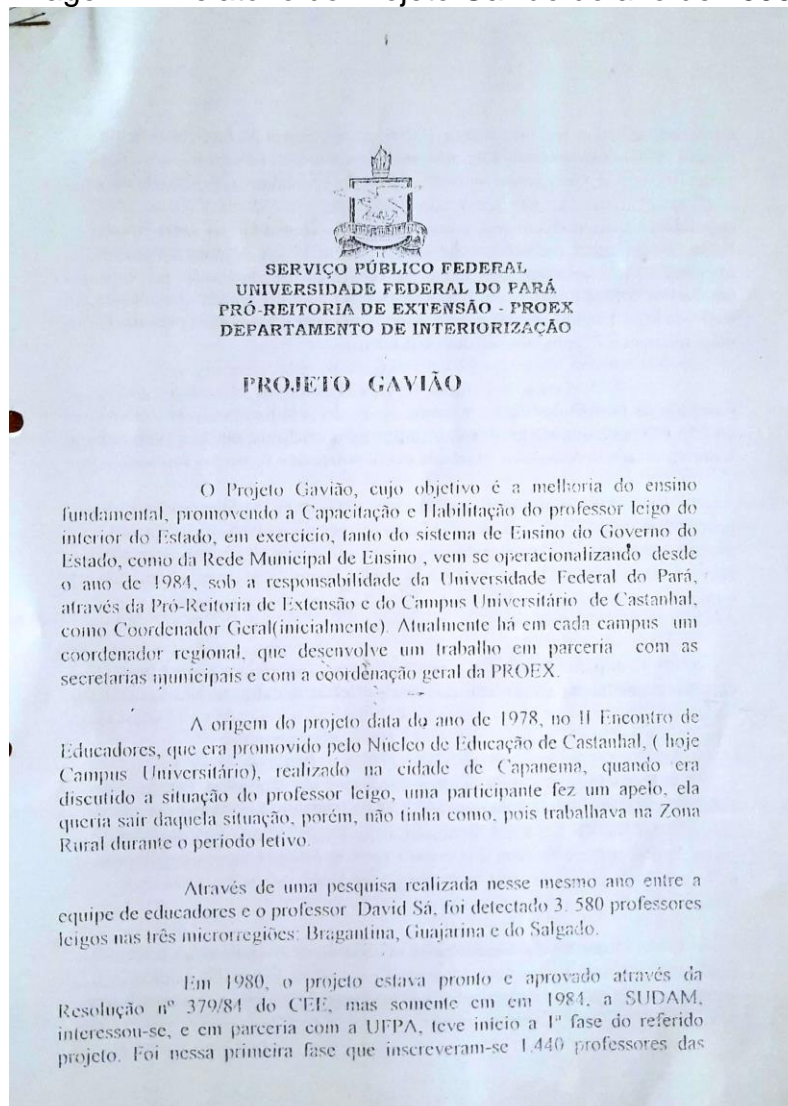
A ideia do projeto surgiu da preocupação com o quantitativo de educadores das zonas rurais sem habilitação que estavam atuando nas escolas das micro-regiões em questão e que precisavam de subsídios para alcançarem as devidas formações.

No relatório de 1999 encontrado no campus de Castanhal sobre o Projeto Gavião (imagem 1) podemos identificar seu objetivo “a melhoria do ensino fundamental, promovendo a capacitação e habilitação do professor leigo do interior do Estado”, o ano em que inicia suas atividades consta como 1984, sendo sua criação correspondente ao ano de 1978. Aponta também o agente responsável pela



criação do Projeto, a Universidade Federal do Pará por meio da Pró-reitoria de Extensão do Campus de Castanhal.

Imagem 1: Relatório do Projeto Gavião do ano de 1999.



Fonte: Biblioteca David Sá, 2023.

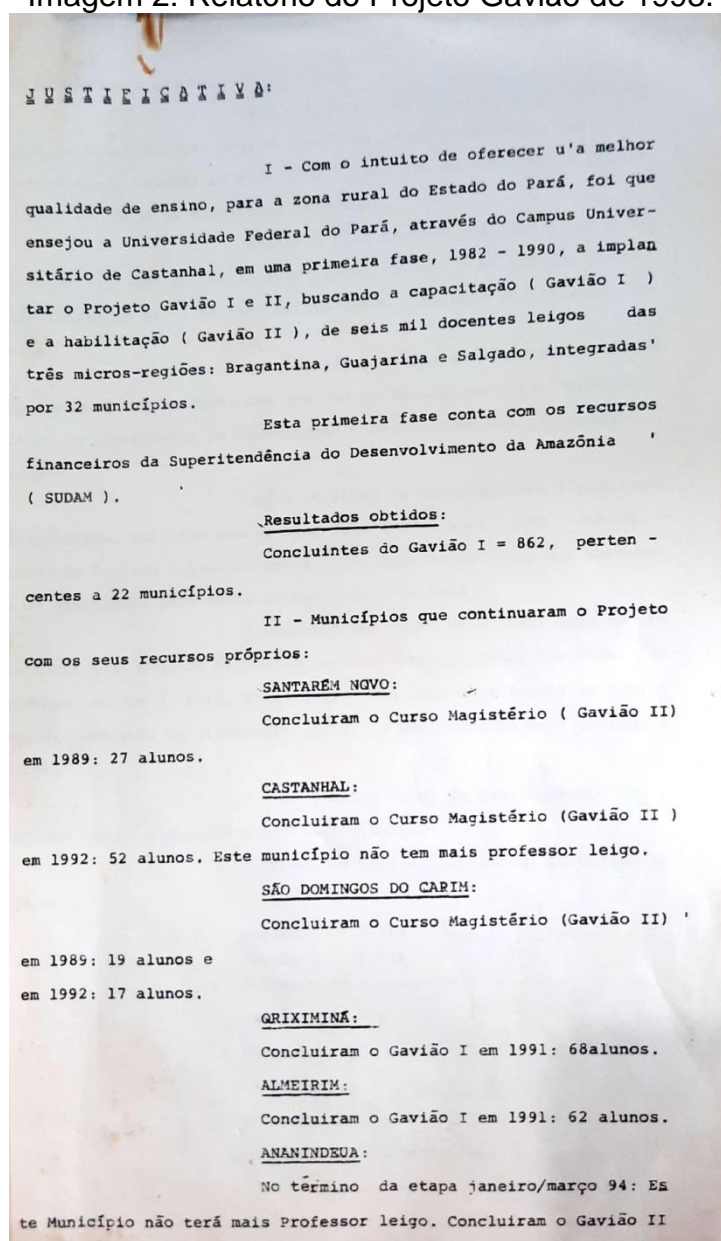
É possível observar ainda na Imagem 1 a descrição do evento em que surge a ideia do Projeto Gavião, o II Encontro de Educadores organizado pelo então Campus de Castanhal, realizado no ano de 1978. É desse debate que o coordenador do evento, professor David Sá juntamente a outros educadores juntaram-se para realizar um levantamento da quantidade de professores leigos das três microrregiões.

De forma a ampliar o debate, seminários e outros eventos foram promovidos pela UFPA com a presença de secretários municipais de educação, diretores escolares e de Unidades Regionais. Dois anos depois do encontro que deu início ao

debate sobre a necessidade da qualificação foi criado o Projeto Gavião e, posteriormente, aprovado pela Resolução do Conselho Estadual de Educação nº 379/84.

Ressaltando algumas informações apresentadas no relatório de 1999, observamos no relatório de 1993 (Imagem 2) uma especificação do Projeto quanto ao público atendido constando em ser uma formação voltada a professores das zonas rurais do estado do Pará.

Imagem 2: Relatório do Projeto Gavião de 1993.



Fonte: Biblioteca David Sá, 2023.

Este relatório aponta ainda a meta de capacitar por intermédio do chamado Gavião I e habilitar a partir do Gavião II. Revelando o objetivo de alcançar 6 mil

professores dos 32 municípios que abrangem as microrregiões atendidas pelo Encontro de Educadores. Em relação ao financiamento, na primeira fase do Projeto, conforme o relatório, aconteceu pelo apoio da Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM).

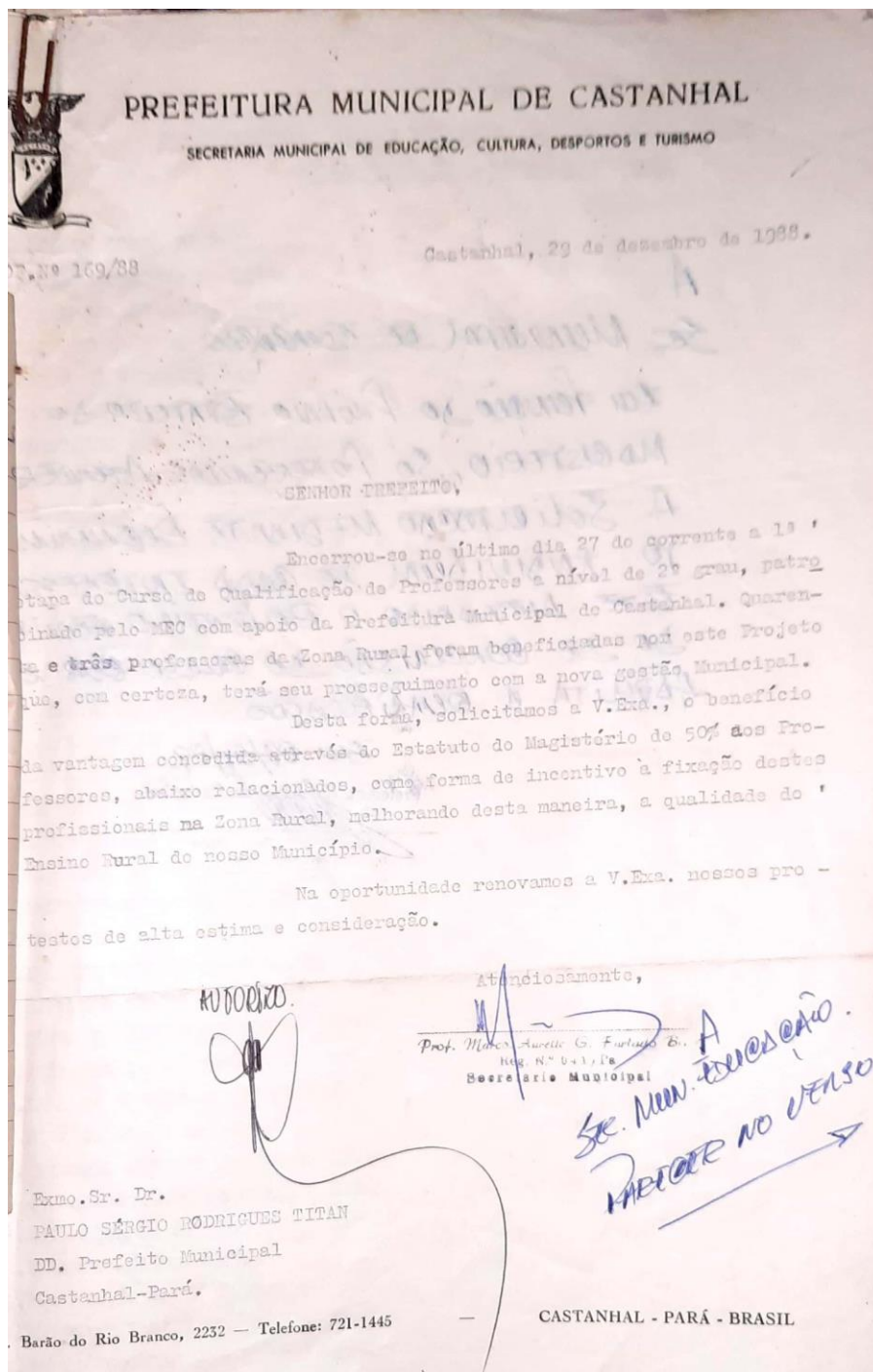
Rodrigues; Pereira e Dantas (1995) enfatizam que o projeto tem início somente no ano de 1984 quando a Universidade Federal do Pará realiza uma parceria com a SUDAM e com isso tem-se o desenvolvimento da primeira fase do projeto, o Gavião I voltado para formação ao nível de 1º Grau. Dos 1440 professores que se inscreveram nesta etapa do projeto aproximadamente 860 alcançaram a conclusão do 1º grau. Os concluintes fizeram um apelo para que houvesse continuação do Projeto e pudessem alcançar a formação do 2º Grau no formato que foi desenvolvido o 1º Grau, no entanto, a Sudam afirmou não ter recurso para dar seguimento com essa nova etapa do projeto.

Cabe frisar a distinção entre a data de início do Projeto registrada no Relatório de 1999 e Rodrigues; Pereira e Dantas (1995) em relação ao relatório de 1994, constando nos dois primeiros o início do Projeto em 1984 e no último o ano de 1982.

Com a mobilização dos concluintes da 1ª fase do projeto surge a 2ª fase com o apoio das prefeituras que se comprometeram em formar seus professores considerando as necessidades educacionais de seu município é nesse momento que ocorre o que será conhecido por Gavião II, voltado para formar professores para o curso de Magistério.

No Ofício do Secretário Municipal de Educação de Castanhal endereçado ao Prefeito do mesmo município (Imagem 3) em 29 de dezembro de 1988 identificamos a primeira turma formada a nível de 2º Grau pelo Projeto Gavião e a solicitação do aumento de 50% ao valor salarial dos professores em conformidade com o Estatuto do Magistério. O secretário enfatiza ainda que o aumento é também um incentivo para que os professores formados permaneçam nas zonas rurais contribuindo para a melhoria de ensino nessas regiões.

Imagem 3: Ofício do Secretário Municipal de Castanhal ao Prefeito do município.



Fonte: Arquivo do Campus Universitário de Castanhal, 2023.

Segundo o relatório de 1999, o Projeto Gavião II, que teve como objetivo formar professores de 1ª a 4ª série, iniciou após a Resolução 090/84 do Conselho Estadual de Educação. Os municípios atendidos nessa fase foram aqueles onde as prefeituras assumiram o compromisso de formar seus professores dada a necessidade apresentada, nesse sentido, as despesas foram financiadas por elas durante um período. Uma observação que o ofício acima traz é que houve um patrocínio do MEC no cumprimento do curso no município de Castanhal.

De 1987 a 1991 o Projeto é marcado pela expansão de sua fase II a outros municípios ainda não atendidos. Realizado pelas prefeituras de Castanhal, Santarém Novo e Ananindeua conquista a adesão dos municípios de Oriximiná e Almerim, após conhecerem o mesmo e terem consciência de sua importância. (Relatório 1999)

Na imagem do recorte de jornal “O Independente” abaixo (Imagem 03) sobre a reunião que aconteceu no dia 20 de abril de 1989 entre os professores Maria de Nazaré Sá (então coordenadora do Campus Universitário de Castanhal) e professor David Sá com os secretários municipais dos municípios circunvizinhos ao Campus evidenciamos as buscas para estabelecer as parcerias com vistas às melhorias da educação nos municípios participantes, uma das decisões tomadas durante o encontro, como podemos notar, está relacionada à formação dos professores leigos com a “Reativação do Projeto Gavião I (capacitação de professores leigos) e Gavião II (habilitação a nível de magistério).

Imagem 04: Recorte do jornal “O Independente”.



Fonte: Biblioteca David Sá, 2023.

O Projeto contou ainda com uma terceira fase que foi caracterizada pela parceria da UFPA com a Secretaria de Educação do Estado (SEDUC) em um período em que os municípios alegavam não terem como arcar com as despesas da formação e dado a presença ainda elevada de professores leigos em todo o estado. Esse convênio de nº 58/92 foi responsável por alcançar 90% dos municípios do Pará para realização da qualificação desses professores sem qualificação exigida.

Conforme o relatório de 1994 é a partir de 1991 que inicia o convênio da UFPA com a Secretaria de Educação do Estado, por “decisão política” da segunda que visava ofertar a formação oferecida pelo Projeto Gavião a todos os municípios do estado, proporcionando ao Projeto chegar a 110 municípios em 1994 dado esse que permitiu ao relatório descrever essa formação como irreversível em relação à consciência da importância de formar os professores leigos por parte das prefeituras.

Este relatório conta ainda que a coordenação do Projeto promoveu uma campanha “ com o objetivo de conscientizar a população interiorana, para que não aceitassem mais o professor leigo”, com esse intuito foram produzidos cinco mil cartazes que foram distribuídos por todos os municípios do estado. Como resultado desta campanha o documento aponta o compromisso firmado por vias legais com as prefeituras de: São João de Pirabas, Rondon do Pará, Abaetetuba e São João do Araguaia em não contratar mais professores leigos.

As parcerias realizadas entre a UFPA, a Secretaria Estadual de Educação e as Secretarias Municipais para o desenvolvimento do Projeto Gavião foram basilares para reconhecer a importância de uma política de valorização do magistério para a Região Norte.

O Projeto Gavião foi aprovado pela Resolução do Conselho Estadual de Educação 379/84 e foi prorrogado pela Resolução 348/91 do mesmo órgão. As parcerias firmadas pelo Projeto que contribuíram para a sua execução foram: Universidade Federal do Pará, Secretaria Estadual de Educação, Prefeituras Municipais de Educação, Fundação de Amparo e Desenvolvimento a Pesquisa (FADESP).

Apesar da parceria ampliada com verbas do Ministério da Educação e Cultura (MEC) o projeto sofreu dificuldades com repasse financeiro das duas instituições: SEDUC e secretarias municipais.

Durante o III Encontro do Fórum Permanente de Educação da Região Sul/Sudeste do Pará ocorrido na cidade de Marabá em 1994, Oliveira e Bella (1995) destacam algumas deficiências elencadas pelos professores que participavam da ocasião,

- “- São desconhecidos os objetivos, justificativas, linha filosófica, metas e o papel das parcerias no projeto;
- O projeto não tem orientação pedagógica e as disciplinas não tem conteúdo programático definido;
- Há casos de mais de 50% de evasão dos alunos;
- Não há administração segura eficaz na emissão dos conteúdos;
- Há muitos intermediários no projeto dificultando suas administrações e acarretando, principalmente, problemas com o pagamento dos docentes o que os tem afastado do Projeto;
- A SEDUC tem sido omissa quanto à sua participação no Projeto, limitando-se a repassar recursos que recebe do MEC para o pagamento dos professores;
- Não há uma coordenação de fato que se preocupe com os diversos aspectos do Projeto além de meramente administrativos” (LIMA, 1994 *apud* OLIVEIRA; BELLA, 1995, p. 38)

Em relação às dificuldades apresentadas pelo Projeto o Relatório de 1994 aponta: a falta de alojamento, alimentação e transporte aos professores-alunos para que possam realizar o curso que acontece na sede do município, haja vista, que estes se deslocavam de sua comunidade ribeirinha ou do campo, por vezes, de longas distâncias dificultando o retorno diário durante o período de realização do curso acarretando na necessidade de permanecerem na sede onde se localizava a escola em que realizavam o curso. Essas responsabilidades eram de competência das prefeituras, algumas das quais não compreendiam a importância dessa qualificação a seus professores.

Outras questões que dificultavam a realização do curso pelas professoras-alunas dizem respeito à reprovação dos maridos, que segundo o Relatório de 1994, eram em grande número apenas alfabetizados e não aceitavam que suas esposas soubessem mais que eles.

O curso tinha que lidar também com a falta de material didático nas escolas onde era realizado como dicionários, mapas, bibliotecas locais. Sendo ministrado em tempo integral durante as férias escolares e nas áreas de várzeas em período especial em detrimento da variação do nível da água nesses locais.

Somente com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério implementado em 1996 com a

ementa constitucional de número 14 é que teremos um direcionamento de recursos fiscais voltados para a educação, ficando estabelecido que estados e municípios destinariam não menos de 60% do seu recurso para a educação, sendo destinado parte desse valor para a capacitação de professores leigos. (VIEIRA, 2013)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 em seu artigo 4º considera a formação dos professores leigos definindo “até o final da década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”.

Nesse sentido, o Relatório de 1999 afirma que a UFPA ampliou a coordenação técnico-pedagógica nos municípios em acordo com os órgãos parceiros, após 1998, visando cumprir as novas exigências da LDB. Essa decisão promoveu “[...] grandes avanços, pois, segundo alguns secretários a figura do professor leigo não existe mais em alguns municípios do Estado do Pará, como é o caso de Soure, Santarém Novo, Salinas, Ananindeua, Marituba, Santa Izabel etc.”

No Relatório de Gestão do ano de 2005 da UFPA, podemos identificar o planejamento referente ao ano em questão, que a instituição desenvolveu com base nas avaliações, que segundo o documento são recorrentes, de modo a atender as necessidades apresentadas por cada município sem perder de vista as orientações colocadas pelo Conselho Estadual de Educação pela Resolução nº 139/20 – CEE. Conforme este documento, eram realizados estudo e análise do currículo, orientações e trabalhos de assessoramento juntos às Secretarias Municipais de Educação, atendimento diretos ao público-alvo do projeto com informação e assessoramento, levantamento de dados sobre o Projeto, entre outras atividades visando a qualidade na realização do curso.

## **6.2 Estrutura do Projeto Gavião**

Sendo voltado a professores em exercício que não obtinham o primeiro grau completo ou o magistério, o Projeto era desenvolvido, durante o período de férias e recesso escolar, para não interferir no calendário letivo das escolas, em duas etapas: Gavião I e Gavião II.

O Gavião I foi voltado para formar professores em nível de ensino supletivo de 1º Grau, contendo a mesma carga horária e disciplinas do curso regular como



podemos notar no recorte do Projeto desenvolvido em Castanhal registrado em 1985 (Imagem 05).

Imagem 05: Duração do curso e Carga Horária do Gavião I.

7.3- Duração do Curso e Carga Horária:  
 - A duração do Curso será de 4 etapas, coincidentes com o recesso escolar e dois períodos de férias, abrangendo um total de 1.440 horas/aulas.

Disciplina	Período	Carga Horária
Língua Portuguesa	Janeiro a	350 horas/aulas
História	Março / 86	200 horas/aulas
Geografia	Julho / 86	200 horas/aulas
Matemática	Janeiro a	320 horas/aulas
O.S.P.B.	Março / 87	80 horas/aulas
E.M.C.		70 horas/aulas
Ciências	Julho / 87	220 horas/aulas
		1.440 horas/aulas

Fonte: Arquivo do Campus Universitário de Castanhal, 2023.

A segunda etapa, nomeada de Gavião II, seguia também o currículo do curso regular, neste caso, do curso de Magistério sem qualquer distinção curricular por atender professores da zona rural. (FORMAÇÃO, s.a.)

"...para repensar o conhecimento que faz parte do currículo, as experiências alternativas de educação dos movimentos sociais são apontadas por Melo e Ribeiro (2019) e por Ribeiro et al (2020) como possibilidades decoloniais de transformação epistêmica e social. É o exemplo da educação dentro do movimento zapatista, em que o conhecimento e toda a organização educacional são pensadas a partir das necessidades próprias das comunidades envolvidas. Não um conhecimento universal, neutro, racionalizado, abstrato, mas sim local, envolvido, pragmático, um meio para melhorar as condições de vida da população, para ajudar em seus processos de luta e de vida diária." (RIBEIRO; GAIA, 2021)

Com a Resolução nº. 447/98 do CEE, o Gavião I passou a compor 5 módulos com duração de dois anos e meio cumprindo a carga horária de 2.916 horas;

cumprindo a carga horária de 4280 horas, conforme resolução nº 518/02 do CEE, o Gavião II apresentava oito módulos que compunham a duração de quatro anos.

A organização pedagógica do projeto foi sendo estruturada até chegar a divisão de: um coordenador geral, um coordenador adjunto, e um assessor de responsabilidade da SEDUC.

A secretaria municipal era responsável de eleger um coordenador local e um secretário, cabendo ao coordenador local assessorar e apoiar os docentes no desenvolvimento do trabalho, dar suporte pedagógico aos alunos-professores e atender as características locais. (Formação, s.a.)

O Relatório de 1999 afirma que naquele momento a coordenação do Projeto estava a cargo da Pró-Reitoria de Extensão através do Departamento de Interiorização de assessoramento técnico-pedagógico nos municípios, durante a realização das etapas nos meses de janeiro a fevereiro e julho a agosto.

Os professores responsáveis de realizar a formação nas duas fases Gavião I e II, eram formados em Licenciatura Plena e sua nomeação era realizada pelas secretarias de educação municipal e estadual, havendo preferência em selecionar professores que fossem do próprio município ou de municípios próximos ao de realização do curso. (PROEX/UFPA, s.a)

Conforme o Relatório de 1993 (p. 03),

Os Professores, que ministram as aulas no Projeto Gavião, são licenciados plenos, todos ex-alunos do Projeto de Interiorização da UFPA e, que são residentes no interior do Estado o que facilita a execução do Projeto, evitando os gastos em viagens e também agressões culturais, uma vez que são filhos da região.

As turmas eram formadas por um quantitativo de 50 a 60 alunos-professores. Havia o planejamento pedagógico que era elaborado pelos professores e orientado por uma equipe técnica que compunha a Pró-reitoria de Extensão da UFPA.

A certificação do Projeto Gavião era dividida entre as duas secretarias: municipal e estadual, conforme competência de cada. Os concluintes do curso de 1º Grau recebiam a certificação pela Secretaria Municipal de Educação e os concluintes do 2º Grau recebiam os certificados emitidos pela Secretaria Estadual de Educação do Pará.

O projeto contava com o apoio financeiro do MEC responsável pelo pagamento das horas/aula dos/as professores/as por meio do Plano Anual da

SEDUC e esta tinha como responsabilidade os encargos sociais. O órgão executor de pagamento era a Fundação de Assistência ao desenvolvimento do Ensino e Pesquisa (FADESP) vinculado à UFPA e as secretarias municipais tinham como responsabilidade realizar o alojamento, alimentação dos alunos e de docentes e também a responsabilidade de arcar com o salário do coordenador local.

De acordo com o Relatório (2005) o Projeto Gavião foi ofertado efetivamente em quatro municípios paraenses: Anajás, Marapanim, Porto de Moz e Tomé-Açu compondo um total de nove turmas e 408 alunos. O município de Castanhal ficou responsável pela emissão de certificados e diplomas de concluintes pendentes.

Uma mudança que este documento aponta na oferta do curso é o atendimento a alunos que concluíram o Ensino Médio sem formação para o Magistério, sendo criadas turmas específicas para atender a complementação pedagógica.

### **6.3 Desenvolvimento do Projeto Gavião**

De acordo com as informações do documento Formação (s.a) um diagnóstico elaborado em 1989 identificou que da população que vivia na zona urbana com idade acima de 10 anos, mais de 50% tinha até a 4ª Série e uma parcela menos que 30% apresentava o 1º Grau completo o que tinha um salto ainda maior em se tratando da população rural que possuía menos de 70% de moradores com o 1º grau completo.

A pesquisa de Silva; Rodrigues e Dionysio (2017) sobre o Projeto Gavião ressalta que o estado do Pará, por apresentar grande extensão territorial possibilitou a formação de professores que ainda não haviam concluído o primeiro ou o segundo grau pela forma como foi ofertado o Projeto Gavião, durante as férias e recessos escolares, pois, só assim puderam se ausentar da sala de aula e não prejudicar o andamento do seu trabalho. Os autores revelam ainda que a realização do curso nos municípios de Floresta do Araguaia e Piçarra ocorreu durante o mesmo período de 1996 a 2000 destacando o quanto essa formação refletiu na busca pela continuidade de formação dos professores-alunos formados pelo Gavião significando 77,77% dos entrevistados que seguiram até a realização de cursos de especialização, 5,56% que já estavam realizando uma graduação e somente 5,56% que não cursaram e nem concluíram outro curso.

Por outro lado, Oliveira e Bella (1995) ressaltam a falta de uma metodologia própria para pensar a realidade da zona rural que diferente da zona urbana é caracterizada por salas de aula multisseriadas, comportando alunos de diferentes idades que requerem práticas de ensino e uma didática que dialogue com a sua vivência e suas necessidades. Debate que a perspectiva intercultural de Didática conforme aborda Candau (2020, p. 02) aborda,

O foco da Didática, o que lhe dá identidade, é, segundo a posição que assumo, a reflexão sobre os processos de ensino-aprendizagem em sua complexidade, pluralidade e multidimensionalidade e a busca de intervir em suas dinâmicas, visando construir respostas relevantes aos interesses e questões dos atores neles envolvidos e da sociedade em que se situam.

Podemos observar ainda que apesar do curso ser voltado para professores das zonas rurais, há uma dificuldade recorrente para se alcançar esses educadores devido à dificuldade de acesso da comunidade que residem até a sede onde o curso era realizado. Gerando muitos desafios, como podemos identificar, nos relatos escritos de professores que participaram da pesquisa de Murta (2006) sobre professores leigos amazônidas. Os desafios apontados são pela questão familiar como dificuldades de professoras-mães em deixarem seus filhos menores pequenos, em outros casos, havia as críticas aos cursistas que tinham que lidar com falas preconceituosas associando o ingresso ao curso como oportunidade para infidelidades conjugais.

Chama atenção no trabalho de Anjos (2009) o relato de uma professora-aluna do Projeto Gavião que precisou desistir do curso por muitas razões, entre as quais, destaca o nascimento do filho que apresentava alguns problemas de saúde. O curso é reconhecido mais uma vez como oportunidade de formação e acesso ao ensino superior havendo intensa crítica à estrutura do currículo que não considerava a realidade das comunidades do campo. A autora ainda obteve informação pelos professores entrevistados que muitos professores-alunos que trabalhavam em assentamentos conseguiram se formar no 1º e 2º Grau pela oportunidade que tiveram no Projeto Gavião, sendo demitidos muitos professores que trabalhavam nos assentamentos e que não tinham o magistério, exigência que começa a vigorar com a LDB 9394/96.

Segundo Formação (s.a)em Ponta de Pedras o projeto conseguiu alcançar 84% dos professores que não haviam concluído o 1º grau, dados obtidos no ano de

1992. O que resultou em uma política de valorização docente fundamental afirmada pela administração do município que se dispôs a acompanhar diretamente o desenvolvimento e realizar as avaliações para sanar quaisquer problemas que pudessem impedir a participação dos professores-alunos. Houve até mesmo a iniciativa por parte do município de substituir a denominação de “professor leigo” para “professor assistente”.

Oliveira e Bella (1995, p. 38) nos fala que houve reivindicação dos professores-alunos do município de Xinguara que realizaram o Gavião I para que houvesse a continuidade da formação com a fase seguinte, Gavião II. Muitos alunos do curso levados por fatores como,

falta de assistência da prefeitura aos professores que se deslocaram de suas casas; reprovação por parte dos familiares que não compreendem a necessidade daquele estudo; não se sentem incentivados, pois recebem salários muito baixos e quase sempre atrasados, então pensam que não compensa tanto esforço para quase nada.

A pesquisa aponta ainda que a quantidade de professores-alunos leigos que estão frequentando o curso no município é da zona urbana, devido a dificuldade dos professores da zona rural permanecerem por 2 a 3 meses, período de realização do curso, na sede do município para realizar o curso tendo como uma das justificativas o fato de muitos professores serem também trabalhadores rurais deixando uma lacuna muito grande para se ausentar durante longos dias da fazenda que apresenta sua produção.

Ao apontar as contribuições formativas do curso PROEX/UFGA (s.a.) ressalta que a região com maior número de formação de professores leigos foi a região sudeste do estado, chegando a formação de 89,2 % de professores com grau de magistério, sendo o município de Marabá com o maior número de formações. Ainda havia até esse levantamento 23% de professores sem a formação no Magistério estando as regiões do Marajó e região Metropolitana de Belém com uma formação de 50% no quadro de docentes.

Outro exemplo de município que o Projeto Gavião apresentou resultado significativo foi em Ponta de Pedras que apresentava 84% de professores sem o 1º grau completo em 1992, e após a realização do curso restava apenas 19% no ano de 1995. A secretaria do município como forma de incentivar ainda mais a formação se dispôs a quebrar as barreiras que impedissem os professores-alunos de realizar

o curso, buscando incentivar e estimular a participação. Criam outro termo para se referir aos professores cursistas que passa a ser denominado por “professor assistente” em substituição ao termo “professor leigo” como forma de valorizar o quadro docente em formação. (CENPEC, 1997).

Ao perguntar sobre a importância do Projeto Gavião aos professores-alunos de Piçarra Silva; Rodrigues e Dionysio (2017) tiveram como resposta que na dificuldade em realizar o magistério pelo ensino regular o Projeto Gavião foi uma grande oportunidade de concluir o magistério.

Oliveira e Bella (1995) ressaltam que com a realização da primeira fase do Gavião os professores puderam notar a diferença quanto ao conhecimento que apresentavam havendo uma ampliação de olhares para a realidade educacional vivida. Achou importante frisar também que os professores das disciplinas do curso eram licenciados e já apresentavam experiência com a disciplina trabalhada refletindo em um curso com quadro de professores bem formados.

## **7. CONTRIBUIÇÕES DO PROJETO GAVIÃO AO TRABALHO DOCENTE DE PROFESSORES-ALUNOS: a partir das narrativas dos formados**

Para além da revisão de literatura e consulta a documentos sobre a formação de professores pelo Projeto Gavião, tivemos a oportunidade de realizar entrevistas com dois professores formados pelo Projeto Gavião na cidade de Abaetetuba/Pa que continuam atuando como professores em comunidades ribeirinhas da cidade. São eles:

- Professora Benedita<sup>i</sup>, moradora e docente das ilhas de Abaetetuba. Iniciou como docente na própria comunidade em que residia para atender a vaga de professor surgida na comunidade. As primeiras aulas que ministrou aconteceram em sua residência, porque não havia prédio próprio da escola, perdurando por anos essa realidade. Atualmente, assume a função de professora responsável na comunidade das ilhas que reside, em escola com prédio próprio.
- Professor Raimundo<sup>ii</sup>, morador e docente das ilhas de Abaetetuba. Assumiu a turma em que seu pai lecionava para este dar entrada em sua aposentadoria. As aulas, que antes aconteciam na casa de seu avô passou a acontecer em sua residência, perdurando por muito anos

ao longo de sua carreira como professor. Atualmente, é professor na mesma comunidade que reside, em escola com prédio próprio.

Na entrevista a estes professores podemos observar algumas das contribuições do Projeto Gavião ao trabalho docente desses professores revelando que além de reflexões sobre a prática docente o curso também foi responsável por alterar a relação com os pais e o olhar destes sobre a escola. A realização do Projeto Gavião contribuiu também com os estudos para a realização de concurso público ocorrido no período de realização do curso por ambos professores.

Tanto Benedita quanto Raimundo revelam terem se tornado professores à medida que assumiram uma turma na comunidade que residiam. Ressaltando que as experiências anteriores de ensino foram preponderantes para a escolha de cada um à função. Como identificamos nos trechos: “teve um momento que não teve professor pra substituir e me chamaram pra trabalhar com as turmas que eram dele porque ele teve um problema de saúde e me chamaram pra trabalhar” (professor Raimundo, 2022), “Eu sempre me foquei em estudar só que nessa época era muita dificuldade [...] Aí o padre da comunidade disse que surgiu umas vagas pra professora e eu fui uma escolhida, por já ter o primeiro grau” (professora Benedita, 2022).

Freire (1999, p.26) em uma de suas defesas sobre os saberes necessários à prática educativa nos afirma que “Ensinar inexiste sem aprender e vice-versa” à medida que o aprender nasceu das relações sociais de homens e mulheres no mundo esse processo foi o que possibilitou que os sujeitos descobrissem que poderiam também ensinar. A trajetória dos professores entrevistados é marcada, desse modo, pelo processo de construção da identidade docente.

A professora Benedita relata que durante a realização do Projeto Gavião foi lançado o edital para realização do concurso público para a prefeitura do município de Abaetetuba e na oportunidade ela se inscreveu. Contou ainda que com os estudos das disciplinas do Projeto Gavião e ajuda com materiais didáticos pelos professores do curso conseguiu a aprovação no concurso público. O Projeto Gavião possibilitou ainda que assumisse a vaga por proporcionar o título de Magistério.

O professor Raimundo conta que quando começou a trabalhar como professor tinha a quarta série completa. Com a oportunidade do curso do Projeto Gavião e a previsão de concurso pelo município, buscou continuar os estudos para

possibilitar que continuasse atuando como professor. Foi participando do Projeto Gavião que realizou a prova do concurso e foi aprovado como professor efetivo pelo município. Ele revela que nas ilhas tinha somente até a quarta série, era na sede que tinha o Ensino Médio ou antigo Magistério.

Pereira (2017, p. 39) nos descreve bem esses processos que os professores do campo relatam ao dizer “[...] O campo ribeirinho da Amazônia é um espaço de vida marcado por processos históricos que envolveram, em diferentes momentos, lutas de resistência e r-existência, as quais implicam a educação e a educação escolar.”

Quando foi ofertado o curso pelo Gavião na primeira vez que se inscreveu precisou abandonar pelas dificuldades para se deslocar das ilhas para sede do município onde acontecia o curso. Na segunda oportunidade de se inscrever para realizar o curso conseguiu concluir. Para isso, precisou alugar uma casa durante os meses de realização do curso para abrigar a família.

Em relação às dificuldades para realização do curso a professora Benedita ressalta que por morar em uma ilha próximo da sede ia e voltava para sua residência todos os dias. No começo, por não ser disponibilizado a merenda pelo Projeto Gavião conta que chegou a ficar com fome nos dias de realização do curso até começar a levar a própria comida e receber ajuda junto a outros colegas de uma instituição próxima que cedia o espaço para a higiene pessoal e fazer sua refeição.

Vemos a mudança na relação dos pais com os professores no trecho,

Eu gostei de trabalhar como professor. Mas, logo no começo tinha uns pais que xingavam de longe “ele é burro igual eu e ta dando aula pros meus filhos e tal” aí essa questão do Projeto Gavião veio acabar com isso. Alguns pais falavam que o mesmo que eles sabiam a gente sabia e tal. e o Projeto Gavião acabou com isso porque a gente fez uma formação e aí começou a fala que a gente já era professor formado e tal e isso foi muito importante pra gente. Nos ajudou muito.

Podemos observar nesse trecho que o Projeto Gavião contribuiu para proporcionar novos olhares para o trabalho desenvolvido pelo professor. O conhecimento que fora considerado de menos relevância é ampliado com a realização do curso e, em contrapartida, há uma mudança no tratamento dos pais e alunos que passam a ter mais respeito e valorizar mais o trabalho do professor.



A professora Benedita conta que em uma das vezes que chegou em sua casa nas ilhas, sentou para estudar em baixo de uma lamparina e ao cochilar quase seu cabelo foi queimado.

## **8. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Cada leitura, pesquisa, relato, documento que fizemos até aqui foi necessário para compreendermos algumas das necessidades formativas dos professores leigos do Pará que participaram do curso ofertado pelo Projeto Gavião.

Coletar dados sobre o funcionamento do Projeto Gavião pareceu, por vezes, tentar “procurar uma agulha no palheiro”. Mas, por mais difícil que pudesse parecer chegamos a fontes tão significativas quanto esclarecedoras às perguntas que vinham sendo feitas.

Assim, pudemos compreender como surgiu o Projeto Gavião e como foi pensado, demonstrando que sua criação surgiu da necessidade de formação de professores que atuavam em comunidades do campo de algumas cidades paraenses. Dessa forma que foi criado nos faz entender que não só foi fruto de um espaço de diálogo como fez uma ruptura, nesse ato, à decolonialidade do poder que mantinha um padrão de formação na educação para o campo. Nos relatos também aparecem a luta com o governo pela oferta de cursos para atender suas necessidades.

Outra ruptura que nos provoca ressaltar é a função social da educação que aparece no relato do professor sobre a importância de aprender para lidar com um mundo dinâmico, em transformação e que modifica a vida da comunidade, relato sobre os peixes. Nesse trecho identificamos não só a leitura de mundo do professor como o rompimento da educação com a colonialidade do saber.

O movimento de resistência à colonialidade do ser aparece, entre outros momentos, durante o episódio em que o professor revela a dificuldade de aprendizagem da turma no Projeto Gavião e solicitam mudança na forma como a disciplina é ensinada, fazendo a metodologia da disciplina ser revista.

Chegamos ao entendimento que o Projeto Gavião por mais que tenha sido pensado para atender às necessidades formativas de professores invisibilizados

pelo eurocentrismo não foi elaborado considerando os saberes existentes no território do campo, mas, considerando saberes vindos de uma matriz colonial de poder.

Por mais que rupturas aos processos de colonialidade estejam presentes, não caracterizam a forma como foi pensado o Projeto Gavião, e sim sendo fruto de resistências dos professores que residem e se debruçam a ensinar com as ferramentas que forem possíveis aos educandos das comunidades do campo.

Ainda que debates sobre as singularidades das populações do campo já estivessem sendo feitas não observamos no relatório ou no planejamento do Projeto Gavião o esforço a atender essas demandas o que nos faz afirmar que o Projeto Gavião foi planejado em acordo com as diretrizes legais voltadas para o magistério.

Cabe destacar também a complexidade no desenvolvimento do Projeto Gavião o que, por vezes, provocou dificuldades no decorrer desta pesquisa. Nesta direção, observamos o armazenamento dos documentos referentes ao projeto, uma vez que, é idealizado e inicia no Campus de Castanhal em acordo com as orientações feitas pelo departamento de extensão localizado na sede da UFPA em Belém e com a parceria da prefeitura de Castanhal, os documentos relacionados ao Projeto estão distribuídos entre essas instituições o que demandou esforços de visitas aos locais, entre outros.

Sem perder de vista as considerações sobre as necessidades formativas de atendimento às especificidades que as comunidades rurais, atualmente caracterizadas por comunidades do campo apresentam. Cabe destacar, apesar da análise dos documentos sobre o Projeto Gavião, não permitirem afirmarmos que esse aspecto tenha atendido há que considerar o acesso ao curso de 1º e 2º grau por professores de comunidades distantes que não tinham outra forma de acesso à essa formação exigida.

O Gavião se desdobra como política de formação de professores para o 1º e 2º grau em um período que não tínhamos ainda a constituição de uma política de formação.

A escrita deste texto foi planejada para acontecer no ano de 2020, primeiro ano do mestrado, sendo marcada pela complexidade e desafio histórico enfrentado por ser o primeiro ano pandêmico, além do período ser de constantes incertezas sobre a vida da sociedade.

Os impactos que a pandemia provocou perpassaram desde o falecimento de familiares e pessoas conhecidas ou não, como também a doenças de saúde mental, física, e interferiu diretamente nas atividades sociais e profissionais.

Diante dessa realidade, conseguir ir a campo para realizar entrevistas sobre o Projeto Gavião, identificar documentos e regulamentos legais de funcionamento do curso se tornaram ainda mais desafiadores. Considerando que os documentos sobre o curso foram identificados em Castanhal/Pa e alguns dos professores-alunos encontrados que se dispuseram a ser entrevistados residiam nas ilhas de Abaetetuba/Pa, foi preciso além de recursos econômicos e humanos, transporte, disponibilidade de horários, alimentação, emissão de documentos pela universidade e mais de uma viagem para coleta de documentos em Castanhal.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Jacirene Vasconcelos de. **Programa de interiorização do Curso de Formação de Professores para pré-escolar e 1a e 4a série do ensino fundamental da Universidade do Estado do Pará em meio às políticas de formação de professores (as)**.161 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém: 2007.

AMORIM, Gusmão Freitas; RODRIGUES, Jorge Alberto. História Oral de Vida de Professores como fonte para a história da Educação. Salvador: **X Encontro Regional Nordeste de História Oral**, 2015.

ANDRÉ, Marli; SIMÕES, Regina H.S.; CARVALHO, Janete M.; BRZEZINSKI, Iria. Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, dez., 1999.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Formação de Professores no Brasil (1990-1998). Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002.

ANDRÉ, M. Formação de Professores: a Constituição de um Campo de Estudos. **Educação**, [S. l.], v. 33, n. 3, 2010.

ANDRÉ, M. E. D. A. de; CANDAU, V. M. Projeto Logos II e sua atuação junto aos professores leigos do Piauí: um estudo avaliativo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 50, p. 22–28, 2013. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1444>. Acesso em: 9 jul. 2022.

ANJOS, Maura Pereira dos. **Experiência de formação de professores no Pronera Sudeste do Pará**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Agricultras Amazônicas, Belém: 2009.

ARROYO, M. G. FERNANDES, B. M. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília-DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999.

BAPTISTA, Paulo Agostinho Nogueira. Desafios das epistemologias decoloniais e do paradigma ecológico para os Estudos de Religião. **Interações - Cultura e Comunidade** (Online), v. 13, p. 94-114, 2018.

BATISTA, O. A.; EUCLIDES, M. S. Os sujeitos da educação do campo e a questão do (re) conhecimento. In: Alexandre Leite dos Santos Silva; Juliana do Nascimento Bendini; Melise Pessoa Araújo Meireles; Michelli Ferreira dos Santos. (Org.). Educação do Campo: sujeitos, saberes e reflexões. 1ed. Teresina: **EDUFPI**, 2020, v. 1, p. 13-24.

BASSO, I. S. **Significado e Sentido do Trabalho Docente**. Cadernos Cedes, Campinas, SP, n.44, p. 19-30, 1998.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Didática, Interculturalidade e formação de professores: desafios atuais. **REVISTA COCAR** (ONLINE), v. 14, p. 28-44, 2020.

CALDART, R. S. Pedagogia do Movimento Sem Terra. 2. ed. Petrópolis: **Vozes**, 2000.

COLARES, A. A. História da educação na Amazônia. Questões de Natureza Teórico-metodológicas: Críticas e Proposições. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 11, n. 43e, p. 187–202, 2012.

DUSSEL, Enrique. **1492: o encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade**. Petrópolis: Vozes, 1993.

DUSSEL, Enrique. “**Europa, modernidade e eurocentrismo**”, In: LANDER, Edgardo (coord.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2000.

FRANÇA, Maria do Perpétuo Socorro Gomes de Souza Avelino de. A escola normal da Província do Grão - Pará no Império. Belém: **Revista Cocar**, Belém, v. 06, n°11, p. 29-40, jan./jul, 2012.

FERNANDES, Maria Esther. História de vida: dos desafios de sua utilização. São Paulo: **Revista Hospitalidade**. São Paulo, v. VII, n. 1, p. 15-31, jan.- jun. 2010.

FORMAÇÃO em Serviço. **Guia de Apoio às ações do Secretário da Educação**. Formação para Leigos. Disponível em: <[www.bibliotecadigital.abong.org.br](http://www.bibliotecadigital.abong.org.br)>. Acesso em: 20 de março de 2019.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. **Ed Paz e Terra**, Rio de Janeiro. 34ª Edição. 2002.

\_\_\_\_\_. Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: **Olho d'Água**, 1997.

FREIRE, Raphael Santos; PIMENTA, Ana Carolina. UFPA Multicampi: a comunicação institucional na universidade federal mais interiorizada do Brasil. **Biblioteca On-line de Ciências da Comunicação**, v. 1, p. 1, 2010.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. Medo e Ousadia: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: **Paz e Terra**, 1986.

GAMBOA, Sílvio A. Sánchez. Pesquisa qualitativa: superando tecnicismos e falsos dualismos. Santa Catarina: **Contrapontos**, v. 3, n. 3, p. 393 - 405, 2003.

GOUVEIA, Cristiane Talita Gromann de; BRITO, Arlete de Jesus. Compondo uma história do Projeto Logos II no estado de Rondônia (1970-1990). **Educ. Teoria Prática**, Rio Claro, v. 29, n. 60, p. 6-25, jan. 2019.

GONÇALVES, Carlos Walter Porto. Amazônia, Amazônias. 3.ed. São Paulo: **Contexto**, 2012.

GROSFUGUEL, R. Descolonizando los universalismos occidentales: el pluriuniversalismo transmoderno descolonial desde Aimé Césaire. Em R. Grosfoguel. El giro decolonial: reflexiones para uma diversidade más allá del capitalismo global. **Siglo del Hombre Editores**; Universidad Central de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana; Instituto Pensar, 2007.

HAGE, Salomão; CRUZ, Renilton. Protagonismo, Precarização e Regulação como referências para análise das Políticas e Práticas em Educação do Campo. *In: Encontro de Pesquisa Educacional Norte e Nordeste*, 2014, Natal. **Anais do XXII Encontro de Pesquisa Educacional Norte e Nordeste**, 2014.

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. Porto Alegre, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007.

LEAL, F. G., & MORAES, M. C. B. Decolonialidade como epistemologia para o campo teórico da internacionalização da Educação Superior. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, 26(87), 2018. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3026>>. Acesso em: 28 de junho de 2019.

MALDONADO-TORRES, Nelson. “Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto”, em CASTRO-GÓMEZ, Santiago & GROSFUGUEL, Ramon (coords.) El giro decolonial: reflexiones para uma diversidade epistêmica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

MURTA, Cláudia. **Tornar-se professor**: um estudo sobre professores leigos na Amazônia. Tese (Doutorado em Psicologia). São Paulo, p. 327, 2006.

NÓVOA, Antonio. **O passado e o presente dos professores**. In: NÓVOA, António (org.) Profissão professor. Portugal: Editora do Porto, 1999.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, p. 8-22, 2008.

MIGNOLO, Walter D. **História locais / Projetos globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizontes: Ed. da UFMG, 2003.

MIGNOLO, Walter; NORTE, Ângela Lopes. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. *Cadernos de Letras*, nº 34, p. 287-324, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 28ª ed. Petrópolis- RJ: Vozes, 2009.

MOLINA, M. C.; SANTOS, C. A. dos; BRITO, M. M. B. O Pronera e a produção do conhecimento na formação de educadores e nas ciências agrárias: teoria e prática no enfrentamento ao bolsonarismo. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 14, p. e4539138, 2020.

NÓVOA, Antônio (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Edna Verônica de., BELLA, Marilza Aparecida Ferreira Duarte. **A formação do professor e a experiência nas classes multisseriadas na zona rural do município de Xinguara**. Trabalho de Conclusão de Curso. Curso de Pedagogia. UFPA, Marabá, 1995.

PACHECO, Agenor Sarraf. LUTAS E URDIDURAS ENTRE A CIDADE E A FLORESTA: O 'Fazer-se' da Educação em Melgaço-Pa. RECE: **Revista Eletrônica de Ciências da Educação**, v. 12, p. 1-23, 2009.

PARÁ. Lei nº. 7.806, de 29 de abril de 2014. Dispõe sobre a regulamentação e o funcionamento do Sistema de Organização Modular de Ensino – SOME, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação – SEDUC, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Pará**. Belém, PA, 30 abr. 2014. Cad. 1, pp. 5-6.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: Identidade e Saberes Docentes**. In: (org.). Saberes pedagógicos e atividade. São Paulo: Cortez. 1999.

RODRIGUES, Cléia Socorro do Nascimento, PEREIRA, Edinalva Coêlho e DANTAS, Maria Araújo. **A formação do educador: a falta de atrativos na carreira do magistério**. Marabá, um rápido estudo de 1985 à 1995. Trabalho de Conclusão de Curso. Curso de Pedagogia. UFPA, Marabá, 1995.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Rev. Bras. Educ.** 14, abr., 2009.

SILVA, Jacó Júnior L. da; Rodrigues, Jannyny de Oliveira F.; DIONYSIO, Renata Barbosa. A Importância do Projeto Gavião para os Professores do Interior do Pará: Floresta do Araguaia e Piçarra. Belo Horizonte: **69ª Reunião Anual da SBPC**, 2017.

SIQUEIRA, A. O. dos S.; SILVA, J. M. N. da. FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NA AMAZÔNIA PARAENSE: O QUE DIZEM AS PESQUISAS. **Epistemologia e Práxis Educativa - EPEduc**, [S. l.], v. 5, n. 3, p. 01-24, 2022. DOI: 10.26694/epeduc.v5i3.3725. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/epeduc/article/view/3725>.

TANURI, Leonor Maria. **História da formação de professores**. Revista Brasileira de Educação, mai/jun/ago, 2000, nº14. Disponível em: <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/idiomas/breves-consideracoes-acerca-do-tratamento-conferido-ao-ensino-superior-nas-leis/15901>.> Acesso em: 14/08/2019.

TAVARES, H. de L.; PINHO V. L. F de.; CABRAL D. do C. Q. **Resumo Histórico do Projeto Gavião, UFPA (S/n)**. Disponível em: [http://www.prac.ufpb.br/anais/lcbeu\\_anais/anais/educacao/projetogaviao.pdf](http://www.prac.ufpb.br/anais/lcbeu_anais/anais/educacao/projetogaviao.pdf). Acesso em: 20/09/2019.

THIOLLENT, M.J.M. **Crítica Metodológica, Investigação Social e Enquete Operária**. São Paulo: Polis, 1982.

VIEIRA, S. L. Estado e política de formação de magistério. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 103, p. 53–67, 2013.

**Plano Nacional** de Educação (PNE). Lei Federal n.º 4. 173, de 13/03/1998. Brasília: MEC. BRASIL, 1998.

**Plano Municipal** de Belém. Lei 9.129, 24/07/2015. Belém: Câmara municipal, 2015.

**PROEX/UFPA**. Relatório anual 2005. Disponível em: <[http://www.prac.ufpb.br/anais/lcbeu\\_anais/anais/educacao/projetogaviao.pdf](http://www.prac.ufpb.br/anais/lcbeu_anais/anais/educacao/projetogaviao.pdf)>. Acesso em: 09 de março de 2019.

WALSH, Catherine. “Raza”, mestizaje y poder: horizontes coloniales pasados e presentes. En: **Crítica y emancipación (CLASO)**, No. 3, 2010. Disponível em: <[https://kupdf.net/download/raza-mestizaje-y-poder-horizontes-coloniales-pasados-y-presentes\\_59b5af03dc0d60785b8ceb23\\_pdf](https://kupdf.net/download/raza-mestizaje-y-poder-horizontes-coloniales-pasados-y-presentes_59b5af03dc0d60785b8ceb23_pdf)>. Acesso em: 13 de março de 2019.



## Apêndice A

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

### TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO E PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA

Aceito participar da pesquisa sobre O PROJETO GAVIÃO COMO FORMAÇÃO DE PROFESSORES (AS) NA AMAZÔNIA, de responsabilidade da mestrandia Ingrid Rayane Dias Rodrigues, aluna do curso de Mestrado em Educação promovido pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará.

Declaro que fui informado (a) que a pesquisa visa, com a minha participação, obter subsídios para analisar se o Projeto Gavião promoveu saberes e práticas pedagógicas ao trabalho docente dos professores formados. E busca com seus objetivos específicos: descrever a formação de professores no Brasil e no Pará; debater o Projeto Gavião como estratégia de formação de professoras/es paraenses; evidenciar os principais desafios enfrentados pelos/as alunos-professores/as para realizar essa formação; identificar saberes e práticas pedagógicas presentes nas narrativas dos/as alunos-professores/as atreladas à formação pelo Projeto Gavião.

Como participante da pesquisa declaro que concordo em ser entrevistado(a) uma ou mais vezes pela pesquisadora em local e duração previamente ajustados, ( ) permitindo / ( ) não permitindo agravação das entrevistas.

Fui informado(a) pela pesquisadora que tenho a liberdade de deixar de responder a qualquer questão ou pergunta, assim como recusar, a qualquer tempo, participar da pesquisa, interrompendo minha participação, temporária ou definitivamente.

( ) Autorizo/ ( ) Não autorizo que meu nome seja divulgado nos resultados da pesquisa, comprometendo-se, a pesquisadora, a utilizar as informações que prestarei somente para os propósitos da pesquisa. Para contato com a mestrandia: (91) 982910744. E-mail: [ingrid.rayane25@gmail.com](mailto:ingrid.rayane25@gmail.com)

Belém, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2022.

---

Assinado(a) colaborador (a)

Nome do(a) colaborador (a):.....

Naturalidade:.....

Local de residência:.....

---

Assinatura pesquisadora

## Apêndice B

LINHAS	<b>TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA</b> <b>Data da realização da entrevista:</b> 26 de julho de 2022 <b>Horário de início:</b> 8h30min <b>Horário do fim:</b> 9h30min
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28	<p>Pra início, a gente fazia parte de uma comunidade da igreja católica e lá no momento não tinha professores. Tinha alguns que davam aula, mas, particular. Eram poucas famílias que tinham acesso à educação. Aí a comunidade surgiu lá e começou a lutar pra conseguir. E no momento, eram algumas pessoas que tinham a quarta série.</p> <p>A formação era particular. Em alguns momentos uma filial nas ilhas ou uma escola da cidade dava acesso a documentação. E aí eu estudei com o meu pai, e ele tinha estudado com o professor <i>Machico</i> naquele tempo na comunidade nossa que era muito antigo e dele ele passou pra um professor chamado <i>Praxede</i> e ele deu um diploma pra ele de quarta série naquele tempo, aí era a única pessoa que tinha uma formação e ingressou na escola à época chamada São Sebastião. Ele começou a dar aula até chegar o momento que foi espalhando nas outras localidades e eu conclui com ele a quarta série, teve um momento que não teve professor pra substituir e me chamaram pra trabalhar com as turmas que eram dele porque ele teve um problema de saúde e me chamaram pra trabalhar.</p> <p>Na maioria das vezes a gente ia atrás dos alunos. Porque os pais lutavam muito pra que tivesse a escola. Professor pra dar aula, essas coisas; mas, tinha muitos pais que não se interessavam e alguns que diziam “ah, eu já criei todos os meus filhos sem estudar, sou analfabeto, não vou me preocupar a ir atrás de escola pra eles porque vão se virar”, tinha muitos que falavam assim. E aí a gente começou a fazer a busca e dizer aos pais “hoje, você cria os seus filhos com mais facilidade, pode ser que no futuro tudo vai diminuir, as fontes que tem hoje...” porque na verdade tudo tá diminuindo, vou dar um exemplo, o mapará aí na costa de frente do Marajó, essa baía que passa aí boiava mapará de todo tamanho e não tinha limite e hoje em dias quando eles pegam pra comida já tão tendo muita vantagem.</p> <p>Este ano agora parece que pegaram umas cento e vinte basquetas e foi só.</p>

29	Tava fazendo uns quatro, cinco anos que não pegavam. E aí agora é poucas
30	que eles pegam só pra comida mesmo e isso mal. Então, você vê a diferença.
31	Antes tinha muita fartura e hoje em dias tudo isso acabou.
32	Eu gostei de trabalhar como professor. Mas, logo no começo tinha uns pais
33	que xingavam de longe “ele é burro igual eu e tá dando aula pros meus filhos
34	e tal” aí essa questão do Projeto Gavião veio acabar com isso. Alguns pais
35	falavam que o mesmo que eles sabiam a gente sabia e tal. e o Projeto Gavião
36	acabou com isso porque a gente fez uma formação e aí começou a fala que a
37	gente já era professor formado e tal e isso foi muito importante pra gente. Nos
38	ajudou muito.
39	Uma das dificuldades foi pra iniciar porque tínhamos que vir das ilhas pra fa-
40	zer o curso na cidade. Era também um curso intensivo. Além de ser nas fé-
41	rias cansativo, porque a gente podia tirar umas férias e não tirava, vinha pra
42	cá estudar. E a gente estudava das 7h30min até 12h, depois tínhamos uma
43	folga pro almoço, e levava de 14h até 17h/18h da tarde. Tinha momentos que
44	a gente estudava até à noite. No mínimo era 8h por dia estudando. E ainda na
45	hora do almoço tínhamos que "tapar algum buraco".
46	Eu tinha muita dificuldade com Português e Matemática. E eu sabia que a ba-
47	se eram essas duas disciplinas então, me esforcei bastante pra fazer elas as
48	outras eu tinha mais facilidade. Nas ilhas, a gente tinha que trabalhar muito a
49	questão do Português e a matemática, principalmente, que era a exigência
50	dos pais.
51	Mudou muita coisa pra melhor porque eu tinha muita dificuldade pra trabalhar.
52	No caso, o Projeto Gavião, as metodologias que a gente trabalhou no Projeto
53	Gavião foram excelentes pra gente desenvolver o trabalho da gente lá. A gen-
54	te tinha muita dificuldade para desenvolver o aluno na questão da linguagem e
55	até mesmo na questão do enumerado pra ele aprender a matemática.
56	A questão do respeito dos pais com a gente mudou, melhorou muito. E a
57	questão do aluno também porque se o pai fala lá em casa que a gente tem
58	dificuldade e a gente também é igual ele e não tem uma formação o aluno fi-
59	cava pensando da mesma forma. Mas, aí com a formação a questão do res-
60	peito melhorou muito até o aluno na sala. Nem só a questão do respeito como
	a nossa sabedoria com eles melhorou muito.

61	A forma como foi ofertado o curso pra gente fazer nas férias, isso foi muito
62	importante porque se fosse em um período de aulas não teria como fazermos.
63	Tínhamos que dar aula e a gente mora distante. Você mora na cidade e tem
64	um horário de aula de manhã e pode estudar à tarde ou à noite, mas, no nos-
65	so caso não tinha como. E esse modo de ofertarem o curso foi maravilhoso.
66	Depois do Projeto Gavião veio a universidade com o Parfor e "graças à Deus"
67	consegui concluir também.
68	O Projeto Gavião fez a gente conseguir sair da quarta série e passamos a di-
69	zer que a gente já tinha um nível médio que naquele tempo era "primeiro grau"
70	e "segundo grau". Fiz o Projeto Gavião I e, em seguida, o Gavião II. Levei uns
71	quatro anos e fiz o Parfor. O curso de Geografia.
72	Houve uma disciplina que precisamos conversar com o professor porque sen-
73	timos muita dificuldade. Chamamos ele e dissemos as nossas dificuldades e
74	objetivos com o curso. E ele adaptou as metodologias.
75	Os professores que conversavam, eram bem simples nos marcaram.
76	
77	

### Apêndice C

LINHAS	TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA
	<b>Data da realização da entrevista:</b> 27 de julho de 2022
	<b>Horário de início:</b> 9h30min
	<b>Horário do fim:</b> 10h30min
1	Eu estudava no São Francisco e nessa época a nossa comunidade, aqui do
2	Campompema era muito pobre em relação ao estudo. Estudava, às vezes,
3	algumas famílias que tinham coragem de mandar os filhos estudar em Abaeté
4	e vinha. Então, o papai sempre deu essa oportunidade pra todos nós, somos
5	cinco filhos, e eu sempre gostei de estudar.
6	Eu sempre me foquei em estudar só que nessa época era muita dificuldade
7	pra gente porque o papai sempre trabalhou com planta. Ele ia por todos esses
8	rios. Eu chegava 12h/13h. Eu pegava um casco e um remo, até naquele ano
9	eu fiz a oitava série. Aí o padre da comunidade disse que surgiu umas vagas
10	pra professora e eu fui uma escolhida, por já ter o primeiro grau.

11	Eu trabalhei na casa do meu pai. Fiz umas mesas de madeira. E dava aula
12	pra multisseriado e era muita criança pra alfabetizar, tinha criança que não
13	sabia pegar na caneta, a gente comprava os cadernos e passei sete anos
14	dando aula assim. As crianças sentavam no chão. A sala da casa do meu pai
15	era onde aconteciam as aulas.
16	Dia 21 de julho de 1990, me casei e nesse dia minha colega foi em Abaeté e
17	ela parou aqui em casa, tinha vindo da Semec, e me disse que estavam cha-
18	mando professores pra fazer o Projeto Gavião que era pra terminar os estudos
19	e ter mais conhecimento. Na mesma hora fui lá. Me inscrevi. As inscrições
20	eram na Semec e somente pra professores que estavam atuando nas ilhas e
21	estrada e que não tinham concluído o primeiro grau ou o segundo grau.
22	Nós estudávamos no Mendes Contente. Eram muitas turmas, só o pessoal da
23	estrada e das ilhas e a dificuldade era muito grande porque as nossas colegas
24	deixavam a família inteira e passavam só o sábado e o domingo nas suas ca-
25	sas. Nós, eu e minha prima não, como morávamos perto íamos e vínhamos
26	todos os dias a remo. Muitas vezes pegávamos carona.
27	Logo que começou o Projeto Gavião não tinha almoço e nós passávamos fo-
28	me. Quando foi um dia nós não conseguimos carona e o barco do marido da
29	minha prima deu problema, ela teve que ficar em Abaeté e eu consegui uma
30	carona pra voltar por baixo de muita chuva, minha sandália arrebentou. De-
31	pois de um dia com fome e com muito frio. Consegui carona até a casa da
32	minha mãe e ela foi me levar em casa. Passou um barco grande, a maresia
33	deu e nós fomos pro fundo no casco ali em uma praia. Desvirei o casco e pedi
34	pra minha mãe ir voltar pela praia. Meus livros todos molharam. Cheguei em
35	casa me tremendo de frio. Encontrei com a minha sogra e disse que eu não ia
36	mais.
37	Eu era bem magrinha. Estava me sentindo muito fraca. E minha sogra me pe-
38	diu calma que no outro dia veria uma solução. Ela vinha de uma família de
39	gente que gostava de estudar e me incentivava a continuar os estudos.
40	A minha cunhada pegava muito camarão. E a minha sogra colocou um pouco
41	de camarão e farinha numa sacola ainda de noite. Cinco horas da manhã mi-
42	nha colega passou, minha sogra fez café e me chamou que era pra eu ir estu-
43	dar, assim eu fui, com o caderno molhado mesmo.

44	Nessa época eram três professores por dia. Estudávamos de manhã e à tarde
45	o dia inteiro. Sempre colocavam uma matéria de Português, História naquela
46	época tinha educação moral. E todos nós já levávamos nossa comida.
47	Tinha um sindicato bem em frente. E lá nós tomávamos banho, escovava o
48	dente, almoçava e voltava pra escola. Chegava em casa direto pra estudar na
49	lamparina.
50	Eu tinha uns 4-5 anos de trabalho quando comecei o Projeto Gavião. Aí veio o
51	concurso, primeiro do município. E eu estudava pro concurso e pro Gavião. E
52	as professoras nos ajudaram muito pra estudar pro concurso. Nós estudáva-
53	mos janeiro, fevereiro e metade de março, julho inteiro sem folga. Teve uma
54	vez que estudando pro concurso, na lamparina, eu dormi e meu cabelo ia pe-
55	gando fogo.
56	Eu estava dando aula quando saiu o resultado. Na época divulgam pela rádio
57	Copacabana. Só duas pessoas da nossa turma do Gavião que não passaram
58	no concurso, os demais todos foram aprovados. Era uma turma de 35/37 alu-
59	nos mais ou menos.
60	Quem não passava no concurso não ficava.
61	Não tínhamos água na escola onde estudávamos pelo Gavião. Íamos num
62	estabelecimento do outro lado pedir água pra beber. Tivemos professores
63	muito bons. Tivemos aula de didática que íamos pra prática na sala de aula na
64	sede.
65	Nas ilhas não tinha prédio próprio da escola. Era na casa de família. Pra mim
66	não me perder eu colocava um prego pra separar alfabetização, primeira sé-
67	rie, segunda, terceira a quarta série. Se não fosse o Gavião eu não tinha pas-
68	sado no concurso, nem feito universidade.
69	Alguns pais queriam que o filho soubesse ler e escrever. Quando passamos
70	pro prédio próprio da escola deixou de ser multisérie. Foram contratados vá-
71	rios professores e a escola funcionou do Pré-escolar até a quarta série. Ter-
72	minei o Projeto Gavião como gestora da escola.
73	Teve uma professora que deu aula pra gente. E na época estava dando muita
74	doença na água, a cólera. Muitas crianças pegaram. E a professora ensinou a
75	gente a chamar os pais pra uma reunião e explicar que pegaram pela água. E
76	morreu muita criança. Tinha criança que precisava dessa aula de higiene.

77	A merenda já tinha na escola. Tínhamos que ir buscar na sede.
78	O Projeto Gavião veio pra ajudar nós das ilhas a ajudar as nossas crianças. O
79	Gavião foi nossa porta aberta. Foi a base dos nossos estudos. Por exemplo,
80	tivemos uma professora que veio dar aula de didática e nos ensinou a fazer
81	trabalho em equipe.
82	Os pais compravam o material e nós também ajudávamos, cortávamos folha
83	pra fazer de caderno. Quando tivemos o conselho que foi a porta aberta.
84	Hoje, você vê aqui no Campompema que tem várias pessoas com ensino su-
85	perior, especialização. Mas, ainda tem aqueles que não querem estudar.
86	- Qual a ideia de educação daquela época pra hoje?
87	Nessa época tinha muita dificuldade nas famílias porque a ideia era casar e
88	formar família. E hoje é mais fácil, mas, esbarra nas famílias que não estão
89	estruturadas. Na escola nós percebemos que na famílias que são estruturadas
90	a criança “vai que é uma beleza”, se desenvolve bem. Aquelas famílias que
91	não são estruturadas colocam a responsabilidade pra escola e veja só a nos-
92	sa escola é grande fazemos muitas ações educativas pra sanar essas ques-
93	tões.
94	Na nossa escola tem hora-atividade, tem professor cuidador, agora ganhamos
95	um projeto do MEC chamado Tempo de Aprender e temos dois professores
96	para o primeiro ano e para o segundo e eu tive que fazer o curso pela Internet.
97	Os professores da escola são muito comprometidos. Teve o curso da Peda-
98	gogia das Águas que também foi muito bom pra eles. Essa escola é só efeti-
99	vo, os únicos que não são efetivos são os professores de apoio.
100	Passei por um período de mudança na gestão do município que deixei de ser
101	gestora na escola e assumi uma turma de quarta série. Mas, houve dificulda-
102	des da nova gestora para administrar. A comunidade fez um abaixo-assinado
103	para mudar a gestão. O professor Adelino pediu pra eu assumir a gestão no-
104	vamente eu aceitei e solicitei alguns materiais que estavam faltando na escola
105	como mesa pras crianças sentaram que comiam no chão, consegui fechadura
106	pra escola e mandei pintar a secretaria.
107	Eu aprendi a trabalhar em equipe como gestora a partir de cursos como o
108	Progestão. Por exemplo, quando não posso ir eu mando uma professora pra ir
109	me representar lá. Nós trabalhamos com planejamento na escola por semes-



110	tre. Aí tem reunião com os pais, plantão pedagógico...
111	Temos o Projeto Político Pedagógico que aprendemos com umas professoras
112	da Semec que vieram nos dar uma orientação. Nós temos 8 professores: 3 de
113	hora atividade, 8 turmas de professor cuidador, e temos muitas crianças com
114	deficiência esse ano.
115	Nós temos o projeto sobre a cultura local e no final nós fazemos a culminância
116	com os pais.
117	

---

<sup>i</sup> Nome fictício

<sup>ii</sup> Nome fictício