



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

JENNIFER SUSAN WEBB SANTOS

**POSSIBILIDADES E LIMITES NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PARÁ: A Visão de Egressos do Plano Nacional de Formação de
Professores da Educação Básica-PARFOR**

**BELÉM
2015**

JENNIFER SUSAN WEBB SANTOS

**POSSIBILIDADES E LIMITES NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PARÁ: A Visão de Egressos do Plano Nacional de Formação de
Professores da Educação Básica-PARFOR**

Dissertação apresentada na Linha de Políticas Públicas, do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ney Cristina Monteiro de Oliveira

**BELÉM
2015**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFPA

Santos, Jennifer Susan Webb, 1980-

Possibilidades e limites no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará: a visão de egressos do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica-PARFOR / Jennifer Susan Webb Santos. - 2015.

Orientadora: Ney Cristina Monteiro de Oliveira.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2015.

1. Educação e Estado - Belém (PA). 2. Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (Brasil). 3. Professores de ensino fundamental - Formação - Belém (PA). 4. Universidades e faculdades - Ex-alunos. 5. Avaliação educacional - Belém (PA). I. Título.

CDD 22. ed. 379.098115

JENNIFER SUSAN WEBB SANTOS

**POSSIBILIDADES E LIMITES NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PARÁ: A Visão de Egressos do Plano Nacional de Formação de
Professores da Educação Básica-PARFOR**

Dissertação apresentada na Linha de Políticas Públicas, do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ney Cristina Monteiro de Oliveira

Aprovada em: ____/____/____

Banca Examinadora

Prof.^a Dr.^a Ney Cristina Monteiro de Oliveira
Universidade Federal do Pará (UFPA)
(Orientadora)

Prof.^a Dr.^a Olgaíses Cabral Maués
Universidade Federal do Pará (UFPA)
(Membro Interno)

Prof.^a Dr.^a Maria Josefa de Souza Távora
Universidade Federal do Pará (UFPA)
(Membro Externo)

Prof. Dr. Licurgo Peixoto de Brito
Universidade Federal do Pará (UFPA)
(Membro Externo)

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

Aos professores ditos leigos do Brasil.
Esses, que nessa condição, atuam em
salas de aula da Educação Básica, pois,
historicamente, tiveram negado o seu
acesso à formação no Ensino Superior.

AGRADECIMENTOS

Este estudo é resultado de um processo de aprendizado, vitórias, sonhos, angústias e superação, compartilhados com muitas pessoas que estiveram comigo, ao longo da minha vida e durante a trajetória do curso de mestrado, e torceram pela realização deste projeto pessoal e profissional. Gente que merece meu destaque e meu profundo e terno agradecimento. Antes, porém, agradeço a Deus — transcendente — luz divina, inspiração e refúgio meu em todas as horas da minha vida.

A minha família, pelo apoio e compreensão incondicionais durante a jornada em busca da realização de projetos, especialmente a minha mãe, Marina, e a minha irmã, Janete, que jamais se furtaram em ajudar a cuidar dos meus filhos para que eu tivesse a dedicação necessária aos estudos desde a graduação.

Aos meus filhos, Daniel e Daniela, que me compreendem e me amam com a pureza que me faz ser melhor, impulsionando minha luta diária comprometida com a construção de uma sociedade verdadeiramente justa. Amo vocês, infinitamente!

Ao meu companheiro de vida, Delcio Santos, com quem divido a dádiva maior que são nossos filhos, além das alegrias e tristezas, vitórias e derrotas de quem escolhe viver junto.

Aos amigos verdadeiros. Tenho mais de vocês em mim do que podem imaginar.

À amiga “do mesmo buraco”, Andrea Solimões, que compartilhou de perto os momentos tensos e ternos dessa jornada.

À amiga Mariléia Trindade, incentivadora e apoiadora desse trabalho desde a feitura do projeto para o processo seletivo.

À amiga Conceição Cabral, por seu apoio e parceria constantes.

À Ana Paula Pimentel, minha sobrinha, pela ajuda em vários momentos da realização da dissertação.

Aos colegas da turma do mestrado 2013 da Linha de Políticas Públicas Educacionais, Andrea, Adriana Pimentel, Adriana Moura (companheira de algumas disciplinas), Enely, Jarbas, Luiz Valente, Raimundo, Mary Josi, Luciane, Rosilene, Marielson e Pedro, que encontrei em vocês amigos para a vida toda.

À professora Ney Cristina, minha orientadora, por seu acolhimento desde o momento em que me aceitou como sua orientanda e durante todo o percurso deste

trabalho. A sua postura e conduta na nossa relação foram exemplares. Muito obrigada!

Aos professores do curso de mestrado PPGED/ICED/UFGA. O aprendizado com vocês foi imensurável. Grata!

Aos funcionários da secretaria do PPGED/ICED/UFGA, pelo eficaz atendimento sempre que precisei.

À Banca Examinadora, professores Licurgo Brito, Maria Josefa Távora, Olgaíses Maúes e Helena de Freitas, pelas valiosas e fundamentais contribuições para este estudo.

À Universidade Federal do Pará, por ter concedido a Licença Remunerada que permitiu a dedicação integral à realização desse trabalho.

À coordenação geral do PARFOR na UFGA e à coordenação do curso de Pedagogia/PARFOR/UFGA que colaboraram com as informações para a pesquisa, assim como as professoras do curso que concederam entrevistas fundamentais ao processo de investigação.

Aos professores egressos do PARFOR que responderam gentilmente ao questionário, concedendo-me também, as entrevistas para este estudo. Por permitirem que eu, muitas vezes, entrasse nas suas casas e nas suas histórias de vida.

Em tempos em que quase ninguém se olha nos olhos, em que a maioria das pessoas pouco se interessa pelo que não lhe diz respeito, só mesmo agradecendo àqueles que percebem nossas descrenças, indecisões, suspeitas, tudo o que nos paralisa, e gastam um pouco da sua energia conosco, insistindo.

(Martha Medeiros)

A todos que insistem em mim, muito obrigada!

É tão bonito quando a gente entende que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá. É tão bonito quando a gente sente que nunca está sozinho por mais que pense estar...

(Gonzaguinha)

RESUMO

Objetivou-se com este estudo a análise do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR, sob o olhar dos egressos do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará, Campus Belém, com ênfase no processo de formação docente, identidade e profissionalização do professor. Do ponto de vista teórico-metodológico, realizou-se uma pesquisa bibliográfica e uma pesquisa documental, seguindo uma abordagem qualitativa, além da pesquisa de campo, com a aplicação de questionário aos egressos e, posteriormente, num momento de aprofundamento das questões levantadas inicialmente, entrevistas com roteiro semiestruturado, tratados sob a ótica da análise de conteúdo. O trabalho discorre sobre o contexto político e econômico em que estão inseridas as Políticas para Formação de Professores no Brasil. Essas análises mostram as características desse campo e seus determinantes. Faz-se a análise conjuntural do eixo da Formação de Professores apresentando a atual configuração do Estado como fruto de seu processo histórico. Houve o levantamento e análise dos documentos oficiais sobre o PARFOR para apresentá-lo com suas nuances e características, alcance e o envolvimento dos entes federados, apresentando também seu funcionamento e estruturação. Inicia a análise a partir do contexto mais amplo da Política Nacional de Formação de Professores no Brasil, até o mais específico: o Curso de Pedagogia PARFOR na UFPA, Campus Belém. Aborda-se no trabalho a regulamentação interna do Plano e seu funcionamento acadêmico por meio do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, bem como aponta as percepções obtidas na pesquisa de campo. Por fim, foi realizada uma análise das repercussões na atuação do professor levando em consideração a formação recebida por meio da Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica. A pesquisa revelou a importância do acesso ao ensino superior para a vida pessoal dos egressos e para sua vida profissional, mas sem a atribuição desse aspecto isoladamente como determinante para a melhoria da qualidade da Educação Básica.

Palavras-chave: PARFOR. Formação Docente. Egressos. Atuação profissional.

ABSTRACT

This study aims at analyzing the “Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR¹”, under the observation of Pedagogy Course graduated students at the Federal University of Pará, Belém Campus, with an emphasis in the teacher training process, identity and teacher’s professionalization. From the theoretical-methodological point of view it has been carried out some literature and documental researches, followed by a qualitative approach in addition to the field research, with questionnaires application to graduated students and subsequently, in a further moment of the questions the interviews were semi structured. This paper discusses about the economic and political context in which are determined the policies for Teacher’s Training in Brazil. These analyses show characteristics of this particular field and its determinants. Cyclical analyzes are made of the axis of Teacher’s Training presenting the current configuration of the state as a result of its historical process. Also data collection is made and a review of official documents on the PARFOR with the intention of presenting its nuances and characteristics, reach and the involvement with federative entities and it also presents its functioning and structure. This study initiates from the wide context of Teacher’s Training National Policy in Brazil, to the narrow context, which is the PARFOR, in UFPA, in order to present a greater relevance it is shown its internal regulations and its academic functioning throughout Pedagogy’s Course Pedagogical Project, as well as it is pointed out perceptions obtained during field research. As a final remark this study proposes to analyze the repercussions in teacher acting taking into consideration the Training received during PARFOR Course. This research has revealed how important it is to have a college education in the lives of PARFOR graduated students – both personal and professional, however, it is not possible to connect these specific aspects as being essential to the improvement of elementary school education. Starting training received by means the National Policy Plane of Training of teachers the basic education.

Keywords: PARFOR. Training. Graduated students. Professional performance.

¹ This “Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica¹” is a programme created by the Brazilian Government to.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Mapa Político do Estado Pará.....	36
Figura 2	Localização do município em que os sujeitos da pesquisa residem e atuam.....	37
Figura 3	Organograma da estrutura organizativa do PARFOR na UFPA.....	66
Figura 4	Organograma da estrutura administrativa do PARFOR na UFPA.....	67
Figura 5	Localização dos polos do curso de Pedagogia PARFOR-UFPA.....	70
Figura 6	Divisão por núcleos do Currículo.....	77
Figura 7	Fluxograma com os eixos temáticos.....	82
Figura 8	Localização das mesorregiões do Estado do Pará.....	90
Gráfico 1	Quantidade de professores-alunos vinculados ao PARFOR por região do país.....	57
Gráfico 2	Evolução dos recursos financeiros no PARFOR/UFPA no período de 2011 a 2014.....	67
Gráfico 3	Evolução das matrículas no PARFOR/UFPA por etapas de 2009 a 2013.....	67
Gráfico 4	Evolução quantitativa de turmas por etapas de 2009 a 2013.....	68
Gráfico 5	Distribuição da carga horária por núcleos do currículo....	78
Gráfico 6	O perfil de gênero dos egressos do curso de Pedagogia PARFOR-UFPA.....	85
Gráfico 7	Sistema de ensino em que atuam os egressos do curso de Pedagogia PARFOR-UFPA.....	86
Gráfico 8	Etapa de ensino da Educação Básica em que atuam os egressos do curso de Pedagogia PARFOR-UFPA.....	87
Gráfico 9	Regime de trabalho dos egressos do curso de Pedagogia PARFOR-UFPA.....	87

Gráfico 10	Municípios de residência e atuação dos egressos do curso de Pedagogia PARFOR-UFPA.....	88
Gráfico 11	Faixa etária dos egressos.....	92
Gráfico 12	Tempo de atuação no magistério dos egressos.....	93

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Instrumentos Legais sobre o PARFOR.....	30
Quadro 2	Demanda por formação Inicial, por URE e por disciplina, excluídos os quantitativos de previsão de aposentadoria e atuação nos dois níveis de ensino.....	60
Quadro 3	Professores que atuam de acordo com sua formação, por URE e por disciplina, excluídos os quantitativos de previsão de aposentadoria e atuação nos dois níveis de ensino.....	61
Quadro 4	Polos e municípios com presença de turmas do curso de Pedagogia do PARFOR ofertadas pela UFPA.....	70
Quadro 5	Fluxo curricular do curso de Pedagogia — PARFOR/UFPA — Campus Belém.....	75
Quadro 6	Perfil do egresso do curso de Pedagogia segundo o PPC.....	79
Quadro 7	Eixos temáticos e categorias empíricas elaboradas a partir da pesquisa de campo.....	83
Quadro 8	A situação da Formação de Professores nas URES.....	91
Quadro 9	Comparativo das falas sobre ser importante na atuação de professores a obtenção do diploma universitário.....	102
Quadro 10	Comparativo das responsabilidades: Estados e Municípios.....	111
Quadro 11	Atribuições da CAPES e IES.....	114
Quadro 12	Disciplinas citadas no processo de formação dos egressos do curso de Pedagogia — PARFOR/UFPA — Campus Belém.....	120
Quadro 13	Resposta a duas perguntas do questionário sobre as repercussões do PARFOR na prática didático-pedagógica.....	128

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEPS	Centro de Processos Seletivos
COPERPS	Comissão Permanente de Processos Seletivos
DAVES	Departamento de Apoio ao Vestibular
FADESP	Fundação de Amparo ao Desenvolvimento da Pesquisa
FIES	Financiamento Estudantil
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GT-RA/UnB	Grupo de Trabalho de Apoio à Reforma Agrária da Universidade de Brasília
IES	Instituições de Ensino Superior
IFPA	Instituto Federal de Educação do Estado do Pará
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MDA	Ministério do Desenvolvimento Agrário
MEC	Ministério da Educação
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
OI	Organismos Internacionais
OIT	Organização Internacional do Trabalho
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PNAD	Pesquisa por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGED	Programa de Pós-graduação em Educação
PROCAMPO	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PSS	Processo Seletivo Seriado
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDUC	Secretaria de Educação do Estado do Pará
SEMED	Secretarias Municipais de Educação

SESU	Secretaria de Educação Superior
SINTEPP	Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Estado do Pará
TC	Tempo Comunidade
TU	Tempo Universidade
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UFOPA	Universidade Federal do Oeste do Pará
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFRA	Universidade Federal Rural da Amazônia

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	17
1.1	Referencial Teórico-Metodológico.....	24
1.1.1	Primeira Etapa: A Pesquisa Exploratória.....	29
1.1.2	Segunda Etapa: A Coleta e o Tratamento dos Dados.....	31
1.2	Estrutura do texto.....	39
2	A CONSTITUIÇÃO E REFORMAS DO ESTADO: A RELAÇÃO COM AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	41
2.1	O Estado, suas reformas e as Políticas Públicas Educacionais.....	45
2.2	A implementação das Políticas Públicas para Formação de Professores.....	50
3	A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: AVANÇOS E DESAFIOS.....	53
3.1	A Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica do Brasil.....	54
3.2	O PARFOR e as demandas de Formação de Professores no Brasil.....	55
3.3	O PARFOR no Pará.....	59
3.4	O PARFOR Na Universidade Federal do Pará-UFPA.....	64
3.5	A Pedagogia PARFOR Na Universidade Federal do Pará-UFPA.....	68
3.6	A proposta de um Projeto Político Pedagógico de Curso Inovador.....	73
4	OS EGRESSOS DO CURSO DE PEDAGOGIA-PARFOR UFPA: OS CAMINHOS PARA ENTENDER SUAS PERSPECTIVAS SOBRE O PARFOR.....	81
4.1	Caminhos para entender as perspectivas dos egressos sobre o PARFOR.....	81
4.2	O perfil dos sujeitos participantes da pesquisa.....	84
5	A REPERCUSSÃO DA FORMAÇÃO RECEBIDA ATRAVÉS DO PARFOR NO TRABALHO DE PROFESSORES DE ESCOLAS PÚBLICAS EGRESSOS DO PLANO.....	94
5.1	Visão sobre Formação de Professores.....	94
5.1.1	Percepções sobre a Formação de Professores.....	95
5.1.2	Percepções Sobre Educação Brasileira.....	98
5.1.3	Profissionalização Docente.....	100
5.1.4	Concepções sobre o professor leigo e o professor graduado.....	101
5.2	Visão sobre o PARFOR.....	103
5.2.1	Percepção sobre o Plano.....	103
5.2.2	Formas de ingresso.....	104
5.2.3	Motivos para cursar.....	106
5.2.4	Percurso formativo.....	108
5.2.5	Apoio/suporte financeiro.....	110
5.2.5.1	O papel dos entes participantes do PARFOR.....	110
5.2.6	Avaliação do plano/percurso da realização/infraestrutura.....	115
5.2.7	Disciplinas/atividades marcantes – destaques do processo.....	120
5.2.8	Os professores do curso.....	122
5.3	As repercussões do PARFOR na Prática Didático-Pedagógica do	

	Egresso.....	124
5.3.1	Implicações na vida do professor.....	124
5.3.2	A aposentadoria.....	126
5.3.3	Implicações na prática didático pedagógica do professor.....	127
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	131
	REFERÊNCIAS.....	138
	APÊNDICES.....	146
	ANEXOS.....	155

INTRODUÇÃO

O processo histórico da educação brasileira reflete seus contextos, o que desencadeiam a implantação de políticas educacionais que a constituíram ao longo dos anos. A formação dos professores vem sendo fundamental no estabelecimento das práticas pedagógicas que se coadunam com as especificidades e as peculiaridades dessa área do conhecimento humano.

Os debates sobre essa temática explicitam duas vertentes que se cruzam de maneira contraditórias: o processo de lutas pela reformulação dos cursos de formação dos profissionais da educação e o processo de tomada de decisões por parte do Estado em implantar políticas educacionais, especialmente, voltadas para a formação de professores no Brasil (FREITAS, 2002).

O marco primeiro para o interesse nesse assunto e para a produção desse trabalho está presente em nossa trajetória acadêmica, assim como na atuação profissional como docente da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I, iniciada ainda durante o curso de Pedagogia, realizado na Universidade do Estado do Pará — UEPA. Ambiente de trabalho fortemente dominado por professores leigos², mesmo tratando-se de um período histórico de início do século XXI, especificamente a partir do ano de 2001. Essa questão da atuação de professores leigos sempre nos fez refletir e gerar inquietações porque “[...] somente nessa condição de insatisfação com as significações e verdades vigentes é que ousamos tomá-la pelo avesso, e nelas investigar e destacar outras redes de significações” (CORAZZA, 2002, p. 110).

Surge então o interesse em pesquisar as Políticas Públicas para Formação de Professores no Brasil, especialmente, as desencadeadas a partir do ano de 1996, com a promulgação da Lei 9.394/ 96 — Lei de Diretrizes e Bases para Educação Nacional (LDB). Essa Lei abre precedentes para a maior oferta de Educação Superior no Brasil, além de determinar a necessidade de que os docentes deveriam possuir, no mínimo, uma licenciatura para atuarem na Educação Básica.

Minto (2006) classifica esse momento como a reforma do Ensino Superior, apresentando os anos 90 como uma era de reformas, sobretudo, nos dois governos consecutivos de Fernando Henrique Cardoso (1994-2002), destacando que:

Tal expansão, quase sempre tomada em sua dimensão quantitativa e com base, muitas vezes, apenas em números de alunos inicialmente

² Professores sem formação em nível de graduação universitária.

matriculados, passou a ser o grande mote do MEC e do Poder Executivo, autodeclarados promotores de uma grande transformação na educação superior (MINTO, 2006, p. 146).

Ora posto, tal transformação propagada por esses setores concentram-se em números, sem avaliar de maneira responsável a qualidade real da situação e desconsiderando o fato da não responsabilização direta com essas vagas em Instituições de Ensino Superior, pois esse grande número de ingressos na graduação foi pela via da educação superior privada, que se deve pensar sua qualidade e compromisso com mais afincos e oportunamente.

No aspecto específico das licenciaturas e levando em consideração esse contexto de reformas, a partir desse período foram criados cursos de formação inicial e continuada para professores, tanto na rede pública quanto na rede privada, o que impulsionou uma expansão no cenário da educação superior em nosso país, estritamente ligado à oferta de licenciaturas plenas. Para Nascimento (2012, p. 75-76):

[...] a LDB acelerou o processo de privatização no campo educacional, pois permitiu a criação e a expansão de novas instituições de educação superior de cunho essencialmente lucrativas, ampliando a ação do setor privado e transformando a educação num produto que os clientes podem adquirir no mercado, conforme orientação dos organismos internacionais.

Segundo Sguissardi (2004, 2006, 2009), esta expansão é de ordem privatista mercantil que visa acumulação do capital, o lucro. Atende a tendência de privatização da educação iniciada na Constituição Federal de 1988 e intensificada pela LDB 9.394 de 1996, transformando-a em mercadoria para ser consumida pela demanda de jovens e adultos por ensino superior.

O período Pós-LDBEN, portanto, foi um período em que muitos professores procuraram o curso superior, seja presencial, seja a distância. Sendo que essa expansão de oferta de vagas ocorreu por meio das faculdades particulares e institutos isolados.

A expansão desenfreada dos Cursos Normais Superiores e Pedagogia, além de cursos de licenciaturas, desenvolveu-se principalmente em instituições privadas sem compromisso com a formação em quaisquer de seus níveis e modalidades. Agregue-se a essa condição a existência de centenas de Cursos de EAD, em mais de 50 instituições privadas, que se expandem nos mais diversos polos pelo interior dos estados, imprimindo uma condição desigual nos processos de formação de professores (FREITAS, 2007, p. 1208).

As fortes marcas dessa expansão se dão por faculdades isoladas ou institutos de educação não comprometida com a tríade universitária: Ensino, Pesquisa e Extensão, sendo prioritariamente o ensino o foco de atuação dessas IES (SILVA JÚNIOR; SGUISSARDI, 2005).

Essas características impulsionaram as pesquisas sobre o fenômeno que se configurou essa expansão. Um estudo realizado na década de noventa, por André, Simões, Carvalho e Brzezinski (1999), aponta a crescente concentração de produções nessa área de formação dos professores. O que ocorreu também em detrimento dessa expansão das licenciaturas, com intuito de verificar sua qualidade, visando mostrar a sua importância no cenário educacional, dentre as quais dissertações de mestrado e teses de doutorado, além de variados artigos enfatizando o tema da formação de professores. Esses estudos permitiram observar a preocupação com a formação dos professores das séries iniciais entre os anos de 1990 até 1996.

Trabalhos mais recentes sobre a temática continuam a apontar a necessidade de se assegurar políticas para a formação de professores para contribuir com a melhoria da qualidade da educação no país. Gatti, Barreto e André (2011, p. 15) apresentam dados relevantes sobre esse aspecto:

As pesquisas sobre formação de professores cresceram muito nos últimos anos. O mapeamento da produção acadêmica dos pós-graduandos na área de educação, realizado por André (2009) mostra que, na década de 1990, o volume proporcional de dissertações e teses da área de educação que tinham como foco a formação de professores girava em torno de 7%; já no início dos anos de 2000, esse percentual cresce rapidamente, atingindo 22%, em 2007.

Evidencia-se, dessa forma, a preocupação com aspecto da formação de professores e sua relação com os acontecimentos na área da educação. Colocando o professor como figura primordial no processo educativo, intensificando a preocupação com a criação de parâmetros e o fortalecimento dessa formação para atender às demandas de qualidade estabelecidas pelo sistema econômico em vigor, o Capitalismo (FRIGOTTO, 2003).

A nossa intenção em pesquisar as políticas de formação de professores se efetivou inicialmente por meio do ingresso na pós-graduação *lato sensu*, especialização em Metodologia do Ensino Superior, da Universidade do Estado do Pará — UEPA, cujo trabalho de conclusão intitulou-se “Os cursos sequenciais: uma

possibilidade de Educação Superior no Brasil” (2004). O trabalho desenvolvido possibilitou uma leitura sobre as Políticas Públicas voltadas para a expansão acelerada³ do Ensino Superior no país e voltada à formação de professores e a oferta de licenciaturas no âmbito nacional.

Tal interesse acompanhou-nos em nossa jornada profissional, como professora das séries iniciais e coordenadora pedagógica da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Pará durante vários anos, até o ingresso como professora da Escola de Aplicação da UFPA (2011) e, posteriormente, o ingresso na pós-graduação *stricto sensu* (2013) na mesma instituição, quando a proposição é a de pesquisar o contexto atual da Formação de Professores no País, expresso por meio da instituição da Política Nacional de Formação de Professores no Brasil sob Decreto Federal 6.755 de janeiro de 2009, que se efetiva para os professores pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica — PARFOR, com atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior — CAPES.

O contexto, segundo Gatti, Barreto e André (2011), dessa política, juntamente com outras, voltada para a formação de professores, faz frente às demandas do Plano de Ações Articuladas (PAR), um desdobramento do PDE e do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. As dimensões previstas no PAR são: a gestão educacional, formação de professores e dos profissionais de serviço e apoio à escola, práticas pedagógicas e avaliação, infraestrutura física e recursos pedagógicos.

A inclinação em pesquisar o PARFOR como fruto dessa política decorre também, da experiência pessoal neste Plano. Inicialmente, como discente no curso de Ciências da Religião pela Universidade do Estado do Pará no intuito de adquirir segunda graduação, da qual houve a desvinculação, em seguida. Posteriormente, como professora da Universidade Federal do Pará, atuando como formadora no Polo de Abaetetuba e de Belém, ministrando aulas em disciplinas do Curso de Pedagogia, ocasião em que foi possível ter a experiência prática na execução do Plano.

³ Os dados oficiais do EDUCACENSO 2013 apontam que mais de 70% dos cursos ofertados são por parte da iniciativa privada e que esta alcançou um patamar elevado de número de instituições sem precedentes na história do país a partir da Lei 9.394/1996.

Tais experiências possibilitaram um olhar atendo à conjuntura em que a graduação no PARFOR é realizada, fruto da parceria entre as universidades públicas, o Ministério da Educação e os Estados/Municípios, como estabelecido nos acordos de cooperação⁴. No caso da Universidade Federal do Pará, regulamentado pela Resolução/CONSEPE-UFPA n. 3.921 de 21 de dezembro de 2009 (Anexo 1).

O PARFOR configura-se como uma estratégia do Ministério da Educação no sentido de garantir o acesso aos professores em efetivo exercício da profissão, ao nível superior, que ainda permaneciam em desacordo com os indicativos da LDB 9.394/1996, oportunizando o ingresso à primeira ou segunda licenciatura, além de formação pedagógica para os que possuem bacharelados e atuam como docente nas escolas públicas, como preconiza o Decreto Federal 6.755/2009 que regula o Plano.

[...] a primeira para professores que ainda não têm formação superior (primeira licenciatura); a segunda para professores já formados, mas que lecionam em área diferente daquela em que se formaram (segunda graduação); e a terceira para bacharéis sem licenciatura, que necessitam estudos complementares, que os habilitem ao exercício do magistério (BRASIL/MEC, 2009).

O Decreto cria os Fóruns Estaduais Permanentes de apoio à Formação Docente⁵, que dão cumprimento aos objetivos dessa Política, tendo como funções principais, segundo a portaria número 883 de 16 de setembro de 2009, elaborar e acompanhar a execução de um plano estratégico; definir prioridades e metas do programa em cada estado; coordenar as ações de formação de professores e o de propor ações específicas para garantia de permanência e rendimento satisfatório dos professores de educação básica.

O PARFOR destaca-se no âmbito das Políticas Públicas para Formação de Professores no Brasil por se voltar para a formação inicial de professores, abrindo a possibilidade de professores leigos chegarem ao curso universitário, através da parceria entre as esferas governamentais e as universidades públicas.

O Plano envolve um expressivo número de docentes do Brasil, que de acordo com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

⁴ Acordos firmados entre a Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), os Institutos de Educação Superior (IES) e o Estado ou Município, preconizados no Decreto Federal n. 6.755/2009.

⁵ Anexo 4.

Anísio Teixeira — INEP, divulgados no ano de 2007⁶, possuía cerca de 200 mil professores leigos, especialmente do Pará que concentrava grande parte desse total.

Tem-se, com o presente estudo, a intenção de verificar o alcance dessa formação e suas repercussões no cenário educacional paraense, a partir da compreensão e percepção dos alunos egressos do Curso de Pedagogia PARFOR/UFGA/BELÉM. Tais egressos são professores em efetivo exercício nas escolas públicas da Educação Básica. Segundo Gatti, Barreto e André (2011, p. 15):

A intenção de ouvir os professores para conhecer o que dizem, pensam, sentem e fazem nos parece muito positiva, se o que se pretende é descobrir, com eles, quais os caminhos mais efetivos para alcançar um ensino de qualidade que se reverta em uma aprendizagem significativa para todos os alunos.

Nesse sentido, entre as questões ponderadas, apontou-se: Quais as repercussões dessa formação na atividade laboral desses professores, tendo em vista que a formação ocorre paralelamente a sua atuação em sala de aula? Quais as condições estruturais (físicas e pedagógicas) dessa formação? De que forma os egressos percebem o Curso? O que pensam sobre essa formação e sua potencial importância para suas práticas didático-pedagógicas em sala de aula?

Diante disso, o recorte da investigação ora apresentada, corresponde ao papel do curso de pedagogia do PARFOR, desenvolvido pela Universidade Federal do Pará — UFGA, Campus Belém, nas repercussões nas atuações didático-pedagógicas de seus egressos, ou seja, na sua atividade desenvolvida diariamente na escola em que atua na Educação Básica, com seus alunos.

Na primeira etapa da pesquisa de campo, os sujeitos da pesquisa foram 12 (doze) professores-alunos⁷ da turma A, dos quais 06 (seis) na segunda etapa. Esses sujeitos são concluintes do ano de 2014 do Curso de Pedagogia do polo de Belém que funcionou nas dependências da UFGA, Campus do Guamá, localizado na Avenida Perimetral, Bairro Guamá na cidade de Belém do Pará.

No dicionário a palavra Egresso é definida da seguinte forma: “que saiu, que se afastou ou que se retirou de algum lugar. É um adjetivo que qualifica aquele indivíduo que deixou de pertencer a uma comunidade”. Da mesma forma é usado

⁶ Base de dados para a concepção e planejamento do PARFOR que foi implementado em 2009.

⁷ Termo utilizado para designar o participante do PARFOR, pois ele exerce as duas atividades simultaneamente: é professor atuando em sala de aula e é aluno do curso superior.

para nomear o egresso de uma escola ou de uma universidade, que concluiu o curso ou se afastou por qualquer outro motivo.

Partindo desse pressuposto, entende-se por egresso, nessa pesquisa, o concluinte do curso: o professor-aluno que conseguiu passar por todas as etapas do processo formativo dentro da universidade. A escolha por egressos é por considerar que eles vivenciaram a formação por completo e com isso têm maiores condições de relacionar os saberes adquiridos no curso com suas práticas pedagógicas.

O foco do trabalho foi conhecer mais sobre a implementação desse Plano, seus desdobramentos e a superação dos desafios de uma formação docente que contribua para a transformação da sociedade em direção a uma sociedade justa, igualitária, na qual todos possam ter seus direitos garantidos.

Nesse sentido, investigamos o PARFOR e seu alcance na atuação docente, com foco para a análise das repercussões didático-pedagógicas para os professores da Educação Básica, que se estabelece como as práticas (ações) no cotidiano da escola; o planejamento, a avaliação da aprendizagem e demais temas relacionados ao processo de ensino aprendizagem, especialmente, no Estado do Pará.

Assim, o objeto desta pesquisa foi **o papel do Curso de Pedagogia, ofertado pelo PARFOR da Universidade Federal do Pará (UFPA), Polo Belém, nas repercussões da formação advinda da atuação didático-pedagógicas de seus egressos**. Com isso, o problema de pesquisa que norteou esta investigação se estrutura da seguinte forma: **Qual papel do Curso de Pedagogia, ofertado pelo PARFOR da Universidade Federal do Pará (UFPA), Polo Belém, nas repercussões na atuação didático-pedagógicas de seus egressos**.

O objeto de estudo dessa pesquisa nos possibilitou analisar a formação de professores no PARFOR na conjuntura do Estado, o próprio Curso de Pedagogia do PARFOR/UFPA, a partir da avaliação que o egresso faz do percurso formativo, e de que maneira esta formação contribui para a melhoria da educação pública no Estado do Pará, em especial a educação básica, local de trabalho desses docentes.

O desenvolvimento da pesquisa buscou elucidar a questão levantada a partir do seguinte **objetivo geral**: analisar as visões de alunos egressos do Curso de Pedagogia do PARFOR, da Universidade Federal do Pará — UFPA/Polo Belém, sobre as repercussões desse Curso nas suas atuações didático-pedagógicas. Os **objetivos específicos**: identificar o perfil sociocultural dos professores-alunos do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará — UFPA/Polo Belém, sujeitos

do estudo; analisar as percepções dos sujeitos sobre o percurso formativo recebido no Curso de Pedagogia do PARFOR, da Universidade Federal do Pará — UFPA/Polo Belém, enquanto processo de formação profissional; e ainda analisar as percepções dos sujeitos sobre as repercussões do processo de formação do Curso de Pedagogia para suas práticas pedagógicas.

1.1 Referencial Teórico-Metodológico

Investigar o PARFOR torna-se relevante ao considerar seu alcance sócio educacional e o que ele representa para o seu egresso, partindo do pressuposto que uma graduação em Nível Superior interfere diretamente na vida de uma pessoa e em sua atuação como sujeito da sociedade (MINTO, 2006; CUNHA, 2007; SGUISSARDI, 2009).

Os estudos sobre os impactos das Políticas Públicas para a Formação de Professores no Brasil e suas consequências para a educação nacional se destacam, como já mencionado, sobretudo, nos anos subsequentes à promulgação da Lei de Diretrizes e Bases para Educação Nacional — LDB n. 9.394/1996, na qual é evidenciada a necessidade de se garantir a formação mínima para os docentes atuantes em toda a Educação Básica, como expresso no seu 4º parágrafo do artigo 87: “até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”, período de 2001 a 2010.

Entretanto, apesar de uma maior acessibilidade ao Ensino Superior, os professores das redes públicas estaduais e municipais ainda permanecem em grande quantidade sem formação inicial, ou mesmo, pela carência de profissionais, atuando em área diversa a sua graduação. O Plano Decenal para a Formação de Professores no Estado do Pará⁸ (apresenta um dado alarmante: mostra que apenas 10% das funções docentes no estado do Pará são executadas por profissionais com a formação inicial adequada, sendo um dado recorrente em todo o Brasil, com proporções locais. Nesse sentido, pesquisar sobre as formas como esse ensino superior é ofertado aos professores é fundamental uma vez que

⁸ Plano decenal de Formação de Professores do Estado do Pará: A elaboração do Plano teve como ponto de partida a análise de dados para construir o diagnóstico atual da qualificação dos profissionais que atuam na Educação Básica no Pará, observando-se a demanda por formação de professores em nível superior e educação continuada nas redes municipal e estadual de ensino.

[...] nas últimas décadas, um fato novo chama atenção: a frequência com que o termo e a noção de qualidade se fazem presentes, tanto em planos, programas e documentos oficiais, quanto em posicionamentos de organizações não governamentais ou simplesmente comerciais (SGUISSARDI, 2009, p. 261-262).

Os documentos investigados expressam a legalidade e as concepções acerca da educação e formação de professores daqueles que as promovem como regulamentadores da Política Pública Educacional ora em foco. Dessa forma, a Revisão de Literatura voltada às políticas de formação de professores no Brasil foi fundamental para as análises sobre o assunto.

Para além dos documentos relacionados diretamente com o objeto de estudo, existem produções de mestrado e doutorado sobre a temática, embora ainda em número reduzido. No Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível superior (CAPES) encontramos duas dissertações de mestrado e uma tese de doutorado no intervalo de 2009 a 2013, que tratam especificamente do PARFOR. Uma dessas produções tratou do trabalho docente universitário, uma vez que o professor do curso acumula, em grande maioria, suas turmas no período letivo e do PARFOR nos períodos de recesso, entre semestre, ocasionando uma intensificação de seu trabalho e a ausência de descanso (NASCIMENTO, 2012).

Também, autores importantes foram referências e compõem a fundamentação teórica desse trabalho. Entre os quais estão: Arretche (2001, 2007, 2009); Camargo (2012, 2014); Gil (1994); Worthen, Sanderse e Fitzpatrick (2004); Lopes e Macedo (2011), Howlett, Ramesh e Perl (2013); Carvalho (2012); Coelho (2007); Chaves (1997, 2011) Evangelista (2012); Fávero (2012); Lessard e Tardif (2005, 2009, 2011); Nascimento (2012); Triviños (1987); Maués (2006, 2012, 2014); Freitas (2002, 2007); Shiroma (2011); Sguissardi (2004, 2006, 2009, 2012); Veiga (2007, 2009); André, Simões, Carvalho e Brzezinski (1999); Gatti (2008, 2010, 2011) que debatem o tema da formação dos professores, sobre a educação superior e as políticas públicas de forma geral. Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta Franco, Lucília Machado, Marise Ramos, Dermeval Saviani, Dayse Mancebo, Antonio Joaquim Severino, que contribuem fortemente para o debate educacional brasileiro. Autores clássicos como Karl Marx e Friedrich Engels, e seus interpretes, como Karel Kosik, Istvan Mészáros, Ricardo Antunes, José Paulo Netto, são determinantes para a compreensão da sociedade capitalista em especial do papel do Estado nesse

contexto, por serem teóricos que corroboram para a compreensão da conjuntura em que a política educacional está inserida.

Para Mazzotti (2002, p. 27), a Revisão de Literatura deve estar a serviço da elucidação do problema:

A proposição adequada de um problema de pesquisa exige, portanto, que o pesquisador se situe nesse processo, analisando o estado atual do conhecimento em sua área de interesse, comparando e contrastando abordagens teórico-metodológicas utilizadas e avaliando o peso e a confiabilidade de resultados de pesquisa, de modo a identificar pontos de consenso, bem como controvérsias, regiões de sombra e lacunas que merecem ser esclarecidas.

Com vistas à compreensão do objeto é necessário observá-lo à luz de sua conjuntura política, social e educacional contraditória, de uma sociedade Capitalista, regulada pelo mercado, dividida por classes sociais que segregam as pessoas, no qual a classe trabalhadora é fadada a não ter oportunidades de educação, saúde, lazer e isso acaba sendo privilégios de poucos, a elite burguesa (FRIGOTO, 1995).

O Materialismo Histórico e Dialético, segundo suas bases, utilizado como “método de investigação da realidade” (GIL, 1994, p. 31), aponta a compreensão do mundo sob a ótica da Totalidade, que, segundo Kosik (2002), indica a superação da “pseudoconcreticidade”, mostrando a precisão de se entender as condicionantes que determinam a parte na sua relação com o todo em suas contradições, desvelando aquilo que está além do aparente, o que poderá ajudar, no sentido de perceber a política de formação docente no Brasil hoje, mais especificamente o PARFOR, para além de seu contexto legal, o aparente.

A Política Pública voltada à formação de professores no Brasil atualmente está situada numa conjuntura de uma ordem social de divisão de classe, na qual os meios de produção tem por base a exploração da classe trabalhadora. Tendo a inseparabilidade de três aspectos: capital, trabalho e Estado (MÉSZAROS, 2011, p. 1031). Para o autor:

[...] é inconcebível emancipar o trabalho sem simultaneamente superar o capital e o Estado. Isso porque, paradoxalmente, o material fundamental que sustenta o pilar do capital não é o Estado, mas o trabalho, em sua contínua dependência estrutural do capital.

Ao falar da divisão do trabalho, Mézaros (2011, p. 1032) continua que:

Para provar sua continuada viabilidade, a ordem socioeconômica estabelecida deve constantemente se adaptar às condições mutáveis de dominação. Através de toda história por nós conhecida, a ideologia desempenhou papel importante nesse processo de readaptações estruturais. A reprodução bem-sucedida das condições de domínio não poderia ocorrer sem a intervenção ativa de poderosos fatores ideológicos em prol da manutenção da ordem existente.

Os professores compõem a classe trabalhadora, a classe que vive do trabalho (ANTUNES, 2000; 2005). Sua formação está diretamente relacionada à ideologia da classe dominante, visto que a manutenção desse *status quo* é de seu interesse como promotora das políticas voltadas à formação de professores. O que gera a análise a partir do seu contexto aplicado, vivido, experimentado com suas nuances, ou seja, sob a compreensão de seus egressos, que recebem a formação e estão em atuação nas escolas públicas, levando em consideração também as categorias⁹ da Totalidade, Contradição e Mediação que perpassam por essas realidades e que são expressas no processo vivido. “Para conhecer realmente um objeto é preciso estudá-lo em todos os seus aspectos, em todas as suas relações e todas as suas conexões” (GIL, 1994, p. 32).

Com base nisso originaram-se as categorias analíticas como eixo estruturante de discussão embasando o melhor estudo sobre o objeto desta pesquisa, entre os quais:

- 1) Conjuntura Socioeconômica no contexto do Capitalismo;
- 2) Determinantes políticos, econômicos, sociais e educacionais da Política de Formação de Professores da Educação Básica;
- 3) O PARFOR como expressão prática dessa Política de Formação de Professores;
- 4) Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia;
- 5) Formação de Professores para a Educação Básica;
- 6) Prática Pedagógica de Professores da Educação Básica;
- 7) Relações entre a formação inicial e a atuação didático-pedagógica de professores da Educação Básica.

⁹ Embora não existam definições únicas e taxativas no marxismo, essas podem ser consideradas as categorias fundamentais desse pensamento expressas nas análises feitas em grande parte das obras de Karl Marx.

Ao analisar a conjuntura da sociedade no Sistema Capitalista, Marx (2012 [1867], p. 21) afirma a necessidade de se considerar todos os determinantes daquele contexto:

A investigação tem de apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e de perquirir a conexão íntima que há entre elas. Só depois de concluído esse trabalho, é que se pode descrever, adequadamente, o movimento real. Se isto se consegue, ficará espelhada, no plano ideal, a vida da realidade pesquisada, o que pode dar a impressão de uma construção a priori.

Para Frigotto (2004, p. 77), “na perspectiva materialista histórica, o método está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto. A questão da postura, neste sentido, antecede ao método”. Dessa maneira, essa concepção ajuda a compreender a Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica e sua implementação por meio do PARFOR, que entrega à sociedade Pedagogos, que há muito tempo são professores ativos nas redes municipais e estaduais de ensino, porém sem habilitação, segundo legislação vigente, com o cargo que ocupam.

A concepção materialista histórico-dialética se faz de extrema importância na análise dos dados coletados a partir dos questionários e entrevistas. No primeiro instrumento, que segundo May (2004) é adequado para a aplicação a um grande número de envolvidos, como o caso da Turma “A”, do curso de Pedagogia PARFOR/UFPA, buscando contemplar suas percepções sobre a formação recebida, assim como a segunda técnica contribui, uma vez que “as entrevistas geram compreensões ricas das biografias, experiências, opiniões, valores, aspirações, atitudes e sentimentos das pessoas” (MAY, 2004, p. 145).

De maneira prática, Gil (1994, p. 118) analisa que na entrevista “os dados obtidos são suscetíveis de classificação e de quantificação”, o que também foi possível com os dados obtidos por meio dos questionários importantes para a pesquisa. No entanto, esse fator subsidia a análise com abordagem qualitativa dos dados que Minayo (2012, p. 27) afirma ser o entendimento sobre a realidade social vivenciada conjuntamente com seus semelhantes, contemplando o universo de significados e seu conjunto de fenômenos: “a busca da compreensão e interpretação à luz da teoria aporta uma contribuição singular e contextualizada do pesquisador”.

Percebe-se que a expressão “qualitativa” refere-se a um trabalho empírico, por meio do desenvolvimento de uma pesquisa de campo que visa reunir e organizar um conjunto comprobatório de informações que se preste para fundamentar este trabalho que será, por sua vez, objeto de análise crítica pelos informantes ou qualquer interessado (CHIZZOTTI, 2003).

Assim, a pesquisa de campo imbricada desse processo qualitativo, também constituiu o caminho metodológico desse trabalho. Segundo Minayo (2012, p. 61), “o trabalho de campo permite a aproximação do pesquisador da realidade sobre a qual formulou uma pergunta, mas também estabelece uma interação com os ‘atores’ que conformam a realidade [...]”. Por isso, a importância da participação de egressos para a resposta os questionamentos propostos nessa pesquisa.

As análises feitas a partir da compreensão do egresso do Plano sobre o desenvolvimento da formação recebida na universidade é oportuna para observar os avanços e necessidades que possam existir, visando sempre o aprimoramento do trabalho realizado pelos docentes, coordenação, da instituição pública em prol da população.

Toda a instituição formadora de profissionais, especialmente a universidade, precisa avaliar o percurso formativo dos que ingressam e concluem seus cursos. Ademais, este estudo possibilitará também uma avaliação do curso e de seu Projeto Pedagógico que está em vigor desde o momento da implantação do PARFOR na UFPA.

1.1.1 Primeira Etapa: A Pesquisa Exploratória

Para alcançar os objetivos propostos nesta pesquisa e elucidar a questão apontada no objeto de estudo, foi realizada uma análise da política pública voltada para a Formação de professores no Brasil, desencadeada pelo Decreto Federal 6.755 de janeiro de 2009 que institui a Política Nacional para Formação de Professores e cria o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica-PARFOR (ARRETCHE, 2009). Tal análise foi feita a partir do estabelecimento da conjuntura socioeconômica sob a égide do capitalismo.

Nesse sentido, realizou-se a Revisão de Literatura com o foco nas políticas de Formação de Professores da Educação Básica no Brasil num contexto do seu sistema econômico, bem como foi realizada uma pesquisa documental.

Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa (GIL, 1994, p. 73).

As duas diferenciam-se pela natureza das fontes, no entanto, são igualmente importantes no processo dessa pesquisa.

a) Os documentos oficiais sobre o PARFOR

O estudo sobre o universo da legalidade da Formação de Professores foi necessário. Isso demandou uma Pesquisa Documental, que elencou produções de ordem oficial, sejam no âmbito Federal, Estadual e interno da UFPA, capazes de contribuir com as análises sobre a Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica e ainda, especificamente, sobre o PARFOR, criando o aporte para as relações com os dados obtidos na pesquisa de campo também balizado pelo referencial teórico que situa o modo de compreender essas informações.

Os documentos analisados estão apresentados no quadro seguinte. Constituem uma base para as relações dos dados coletados com os informantes e as análises feitas, no sentido de sua base legal, por meio das leis, decretos, pareceres e outros documentos legais que são:

Quadro 1: Instrumentos Legais sobre o PARFOR

Os documentos legais de âmbito Federal	
LEIS	• LDB Nº 9394/1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. • Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei n. 13.005/2014.
PORTARIAS	• Portaria 883/MEC, de 16 de setembro de 2009.
DECRETOS	• Decreto n. 6.755/2009.
PARECERES	• Parecer número 009/2001, do Conselho nacional de Educação (CNE).
RESOLUÇÕES	• Resolução número 01, de 18 de fevereiro de 2002, do Conselho nacional de Educação (CNE). • Resolução CNE/CP 1 de 15 de maio de 2006.
MANUAL	• Manual Operativo - Capes plano nacional de formação dos professores da educação básica – PARFOR-presencial.

Os documentos legais de âmbito Estadual	
PORTARIAS	• Portaria número 883 de 16 de setembro de 2009.
ATAS	• Ata da reunião de instalação do Fórum Estadual Permanente de apoio à Formação de professores no Pará de 14 de novembro de 2009.
Os documentos legais de âmbito interno da UFPA	
RESOLUÇÕES	• Resolução/CONSEPE-UFPA nº 3.921 de 21 de dezembro de 2009. • Resolução 4.102 de 23 de fevereiro de 2011 – sobre reformulação curricular.
ESTATUTOS	• Estatuto da UFPA.

Fonte: Elaborado pela autora, 2015.

Após o estudo desses documentos oficiais, que constituem formalmente o PARFOR e a Legislação Brasileira no tocante ao cenário educacional, iniciamos o procedimento de coleta de dados¹⁰, descrito a seguir, com o objetivo de fazer as relações com a execução efetiva do Plano.

1.1.2 Segunda Etapa: A Coleta e o Tratamento dos Dados

A técnica de Análise de Conteúdo foi escolhida para o tratamento dos dados obtidos, uma vez que a vantagem deste método, conforme Michelat (1985, p. 201), é que quando se procede seguindo determinadas regras a fidelidade da análise pode ser grande e bem mais precisa. Em suas elaborações, que definem a técnica, Bardin (1979, p. 199) afirma que a mesma é um conjunto de técnicas de análise de comunicação que visam obter por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo da mensagem, os indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e/ou recepção destas mensagens.

Mais recentemente, Gomes (1994) descreve duas importantes funções básicas da Análise do Conteúdo que se complementam: a primeira que podemos encontrar ou não respostas para as hipóteses levantadas anteriormente e, a

¹⁰ Antes de responder aos instrumentos da pesquisa os professores-alunos leram e assinaram o Termo de consentimento Livre-esclarecido (Apêndice 1) que autorizou o uso das informações fornecidas por eles.

segunda, que possibilita ir além do pseudo, chegar àquilo que está atrás do conteúdo, daquilo que está sendo comunicado, possibilitando a análise crítica dos dados coletados.

Logo, a análise dos dados embasada em um referencial teórico mostrou as relações existentes entre a realização do curso de pedagogia na Universidade Federal do Pará e a atividade prática, didático-pedagógica, dos professores-alunos egressos, assim como as demais repercussões dessa graduação na vida desses sujeitos.

No primeiro momento, contamos com a coordenação do Curso de Pedagogia ofertado por meio do Plano no Campus Belém, para os devidos procedimentos de autorização de acesso aos alunos da turma A, sujeitos do estudo. Foram fornecidas informações sobre a pesquisa e justificada a demanda. O encaminhamento tomado diante da solicitação foi a disponibilidade de horários de funcionamento com respectivos professores e estes foram consultados pela coordenação para autorizarem os procedimentos da coleta de dados com os informantes, que serão descritos mais adiante.

Esses procedimentos originaram as Categorias Empíricas, que segundo Triviños (1987), resultam do trabalho com os dados coletados, em uma perspectiva de classificá-los de forma qualitativa, não ficando apenas na sua classificação quantitativa. Essas categorias se agrupam em três eixos temáticos, sejam eles:

01 - FORMAÇÃO DE PROFESSORES

- Percepções sobre a formação de professores
- Percepções sobre educação brasileira
- Profissionalização/ reconhecimento/ carreira e salário
- Concepções sobre o professor leigo e o professor graduado

02 – ESPECIFICIDADES DO PARFOR

- Percepção sobre o plano
- Formas de ingresso
- Motivos para cursar
- Percorso formativo

- Apoio/suporte financeiro
- Avaliação do plano/percurso da realização/infraestrutura
- Disciplinas/atividades marcantes — destaques do processo
- Os professores do curso

03 – REPERCUSSÕES NA PRÁTICA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA

- Implicações na vida do professor
- A aposentadoria
- Implicações na prática didático pedagógica do professor

Contudo antes de se chegar a determinadas sínteses realizamos um longo processo de coletas de dados descritos a seguir:

a) A Observação

O processo de coleta de dados com sujeitos egressos do curso foi marcado no primeiro momento pela Observação. Os alunos estavam em fase de conclusão do curso, no último módulo de disciplinas. Essa observação foi realizada pelo período de três dias e teve como principal objetivo contribuir com a finalização das formulações das questões para o momento de entrevista através de Grupo Focal¹¹, que seria a técnica utilizada para coleta de dados. Entretanto, por motivos de ordem de gestão do curso, desencadeadas em função do tempo para conclusão de disciplinas, não foi possível a realização do procedimento, sendo este substituído por um Questionário (Apêndice 2), uma vez que essa era a técnica possível de ser empregada no curto espaço de tempo concedido com a Turma, para fins de participação na pesquisa.

b) O Questionário

O questionário versou sobre questões relacionadas ao perfil dos professores-alunos, a compreensão que estes possuíam do Plano, em aspectos como infraestrutura de funcionamento, rotina acadêmica e relações com a prática

¹¹ Grupo focal é uma técnica de entrevista realizada em grupo com o objetivo de, segundo acordo com Gibbs (1997), é diferente de outras técnicas de entrevistas grupais por enfatizar em menor grau as questões e respostas individuais entre pesquisador e entrevistado e sim centraliza a maneira de interação entre os participantes. Torna-se, assim, uma técnica que objetiva principalmente o diálogo e a interação entre os partícipes para formulação das respostas.

profissional do professor. Assim, buscou-se aproximar os objetivos dessa pesquisa. Também, através dessa técnica, foi possível ter acesso às concepções sobre o Plano em sua operacionalização, como as condições de estrutura física e a oferta de infraestrutura para realização das etapas do curso, a partir das indagações agrupadas em cinco tópicos, sejam eles:

I – QUEM É VOCÊ

II – ATUAÇÃO PROFISSIONAL

III – SOBRE A FORMAÇÃO RECEBIDA

IV – SOBRE AS CONDIÇÕES ESTRUTURAIS

V – SOBRE A VIDA ACADÊMICA

Cada tópico trazia questões objetivas, especialmente em itens quantitativos, como idade, tempo de atuação no magistério e questões subjetivas, buscando a opinião do respondente sobre o tema proposto, como as condições para cursar a graduação, avaliação sobre o percurso no ensino superior etc. Os resultados dessa fase da pesquisa são apresentados, através de gráficos, quadros, dados numéricos, durante este trabalho, de forma a contribuir com as análises.

No entanto, foi avaliada, no desenvolvimento da pesquisa, a necessidade de aprofundar as questões sobre o objeto e outras estratégias complementares foram implementadas posteriormente.

c) A entrevista

Com essa decisão de buscar mais informações referentes à pesquisa, partimos para uma segunda fase de pesquisa de campo. Foi elaborado um roteiro semiestruturado de entrevista individual (Apêndice 3) para aplicação com os sujeitos. Essa técnica foi escolhida pelo fato de que a entrevista semiestruturada como a atividade científica permite ao pesquisador descobrir a realidade (DEMO, 1995).

Observa-se que a entrevista, de um modo geral, é a técnica mais usada nas pesquisas qualitativas. É o instrumento mais utilizado é a entrevista semiestruturada, que se configura como “um dos principais meios que tem o investigador para realizar uma colheita de dados” (TRIVIÑOS, 1987, p. 143).

Podemos considerar a entrevista todo ato de comunicação verbal. Em sentido estrito é considerada a colheita de informações sobre determinado tema (MINAYO, 1994). Por sua vez, a entrevista semiestruturada, de acordo com Triviños:

[...] parte de questionamentos básicos, fundamentado nas teorias e nas hipóteses que interessam à pesquisa, oferecendo-lhe uma diversidade de interrogativas a partir das respostas dos entrevistados (informantes), ou seja, no momento que o informante, seguindo espontaneamente a sua linha de pensamento, responde os questionamentos feitos pelo investigador, esta resposta poderá gerar uma série de novos questionamentos e a partir desse momento o informante passa a participar da elaboração do conteúdo questionado pela pesquisa (TRIVIÑOS, 1987, p.146).

A entrevista semiestruturada é considerada fruto de teoria acumulada sobre toda informação obtida sobre o fenômeno social e, assim, é possível perceber que as perguntas fundamentais que constituem a entrevista semiestruturada são constituídas após um período de estudo e de preparação, que, no caso deste trabalho, incluiu a observação e o questionário aplicado anteriormente.

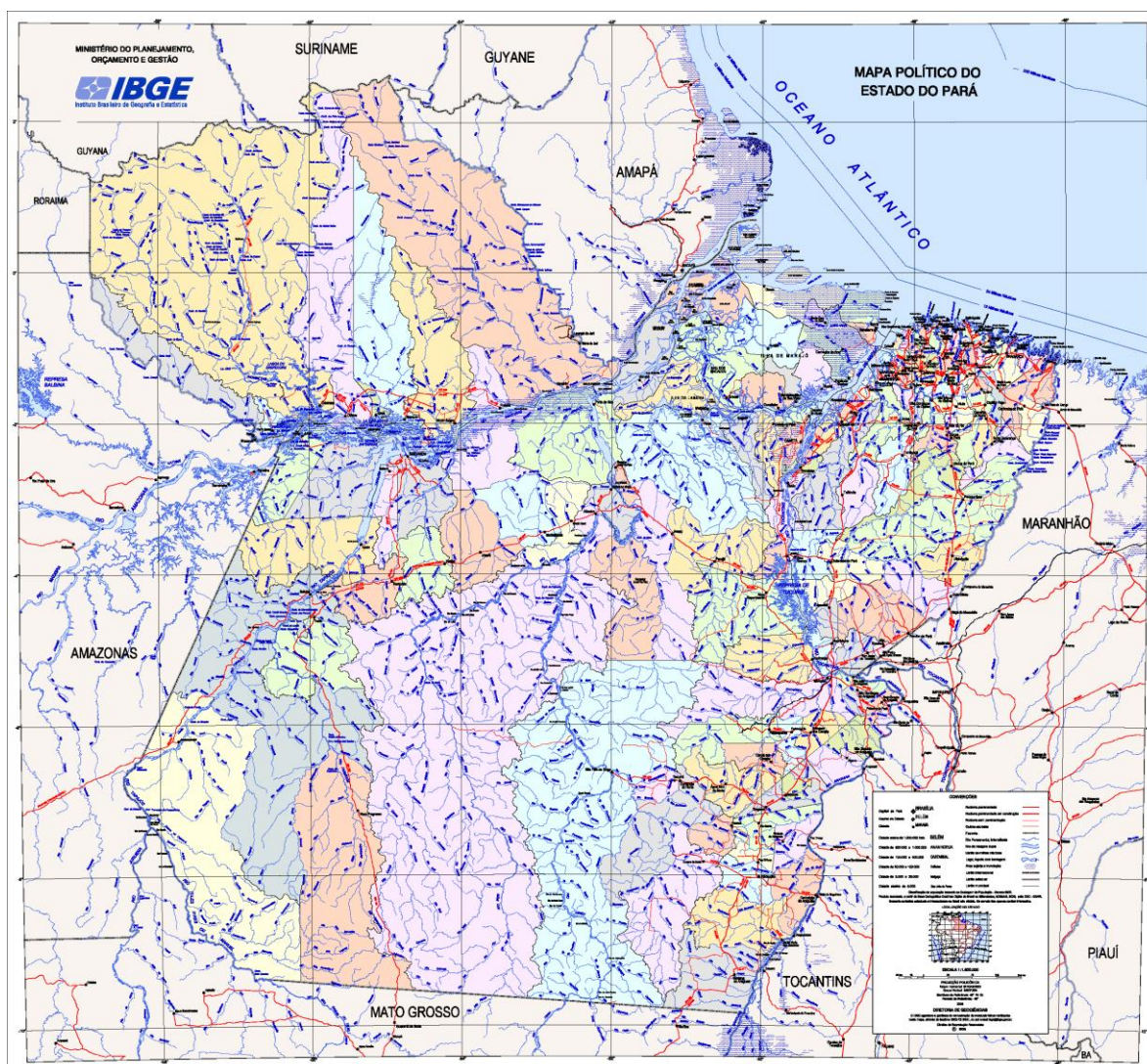
Esse momento da entrevista foi marcado pela busca aos egressos em seus municípios de origem. A quase totalidade dos alunos do PARFOR da turma A do Curso de Pedagogia-PARFOR-Belém reside e atua em cidades do interior do Pará, além da região metropolitana. Nessa dinâmica foi possível entrevistar seis egressos dos doze que participaram da etapa inicial, respondendo ao questionário.

Dessa forma, há momentos em que os dados apresentados são da primeira fase (observação e questionário) e, em outros momentos, são da segunda (entrevista semiestruturada), ou até mesmo do diálogo comparativo entre esses dois momentos, visto que a segunda fase possibilitou justamente o aprofundamento de muitas questões trazidas na fase inicial, sob a ótica dos professores estudantes, egressos do PARFOR.

d) Os egressos e a entrevista individual

O deslocamento da capital ao interior não foi fácil, os professores entrevistados estavam concentrados na região do nordeste paraense apresentado no mapa a seguir. O Estado do Pará possui muitas limitações de infraestrutura do transporte coletivo para as regiões mais distantes da capital. Sua realidade é também a de rios, e muitos acessos só podem ser feitos por essa via. Estradas de terra e ausência de linhas de transporte coletivo são alguns desses contextos.

Figura 1: Mapa Político do Estado do Pará



Fonte: IBGE – SIDRA.

Essa dificuldade de acesso ainda é aumentada, em grande medida, pela localização das escolas na zona rural, distante muitos quilômetros da sede municipal. Diante dessa realidade, embora houvesse o interesse, não foi possível realizar a entrevista com todos os sujeitos respondentes do primeiro momento (QUESTIONÁRIOS) por conta dessa especificidade territorial, que dificulta em grande medida o acesso aos lugares mais longínquos, uma vez que muitos desses professores encontravam-se nas zonas rurais dos municípios de Castanhal, Curuçá, Marapanim, Santo Antônio do Tauá, São João da Ponta e outros municípios da Região.

Figura 2: Localização do município em que os sujeitos da pesquisa residem e atuam



Fonte: IBGE — SIDRA.

É natural que, no decorrer das entrevistas, aconteçam muitos desencontros, especialmente quando se considera os deslocamentos entre municípios. Acabam ocorrendo remarcações e desistências, por parte dos informantes, porém, isso nos permite perceber a necessidade do compromisso por parte do investigador, bem como a sua preparação para essas situações. Também outro elemento fundamental nesse processo foi considerar “importantes às condições de personalidade do informante e a disposição do cientista para tratá-lo como ser humano, como pessoa” (TRIVIÑOS, 1987, p. 149).

O começo de uma entrevista frequentemente é marcado por incertezas, tanto por parte do investigador, como por parte do informante, o que particularmente é considerado natural. “Ocorre geralmente entre todas as pessoas que se encontram pela primeira vez e iniciam um intercâmbio de opiniões, ainda que seja superficial” (TRIVIÑOS, 1987, p. 149).

O total de professores entrevistados individualmente foi de seis. No primeiro contato eles foram receptivos à possibilidade de conceder a entrevista individual, embora surpresos com a visita aos seus municípios. Todos se mostraram interessados em contribuir com a pesquisa, demonstrando o entendimento quanto ao procedimento.

A proposta dessa fase era aprofundar os apontamentos trazidos anteriormente e provocar a verbalização sobre outros. O roteiro semiestruturado foi então elaborado a partir da necessidade de aprofundamento dos elementos citados, assim como contemplando considerações feitas no decorrer do estudo.

e) A ótica do professor/gestor do PARFOR

Com base na necessidade de informações sobre os aspectos da operacionalização do PARFOR na sua estrutura organizativa assim como sobre o Projeto Pedagógico do Curso, conforme ele expressa a síntese das concepções políticas, os objetivos os procedimentos daquilo que fora vivenciado pelos egressos foram realizadas duas entrevistas com roteiro semiestruturado¹² com professoras em função de gestão do PARFOR: uma com a professora que compôs a comissão de elaboração do PPC e que também ministrou disciplinas nas turmas, portanto, também com condições de fazer essa relação com a operacionalização do curso; e a outra com a professora que coordenou o PARFOR nos dois primeiros anos de execução, esta também com a experiência de execução ligada à docência direta em disciplinas do curso.

Essas professoras compõem o quadro efetivo do Instituto de Ciências da Educação, com lotação na Faculdade de Educação e com atuação, também, no curso de Pedagogia ofertado pela UFPA no Campus de Belém.

Dessas entrevistas com essas professoras-gestoras, foram destacados alguns aspectos importantes para a compreensão do Plano com o intuito de contribuir com as discussões trazidas pelos alunos e apontando aspectos não mencionados por eles, mas outros, de fundamental importância na compreensão do PARFOR e suas repercussões na prática dos seus egressos. Abaixo apresentamos a forma como foram agrupados esses aspectos, partindo da visão do professor sobre o curso de Pedagogia do PARFOR:

1. PRINCÍPIOS NORTEADORES DO PROCESSO DE ELABORAÇÃO DO PPC
2. MOTIVOS PARA REFORMULAÇÃO DO PPC

¹² Apêndice 4.

3. PPC PEDAGOGIA-PARFOR E AS DIRETRIZES CURRICULARES PARA O CURSO DE PEDAGOGIA
4. PEDAGOGIA PARFOR E PEDAGOGIA DA TERRA
5. A ESPECIFICIDADE DO PARFOR NO PPC
6. O TEMPO COMUNIDADE E O TEMPO UNIVERSIDADE
7. O APROVEITAMENTO DA PRÁTICA PARA O ESTÁGIO CURRICULAR NA PEDAGOGIA PARFOR
8. POSSÍVEIS MUDANÇAS NA CONSTITUIÇÃO DO PPC PARFOR
9. A AVALIAÇÃO DO PLANO

A visão trazida pelo professor/gestor do PARFOR é fundamental para o diálogo com as ponderações sobre informações apresentadas. A opinião do professor que exerce uma função organizativa tem plenas condições de contribuir com as sínteses feitas sobre o Plano, acrescentando de maneira ímpar as análises propostas.

1.2 Estrutura do texto

A dissertação está estruturada em cinco seções. A primeira apresenta e contextualiza este estudo. A segunda seção sob o título **A CONSTITUIÇÃO E REFORMAS DO ESTADO: A RELAÇÃO COM AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES** discorre sobre o contexto político e econômico em que são determinadas as Políticas para Formação de Professores no Brasil. Essas análises mostram as características desse campo e seus determinantes. Faz-se a análise conjuntural do eixo da Formação de Professores apresentando a atual configuração do Estado como fruto de seu processo histórico.

Na terceira seção, **A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: AVANÇOS E DESAFIOS** apresenta-se o plano em si. Momento em que se faz também o levantamento e análise dos documentos oficiais sobre a Política mencionada. Apresenta o PARFOR com suas nuances e características, seu alcance e o envolvimento dos entes federados. Apresenta também seu funcionamento e estruturação. Parte do contexto amplo, a Política Nacional de Formação de Professores no Brasil, para o contexto específico, o PARFOR na

UFPA. Sua regulamentação interna e seu funcionamento acadêmico, bem como já aponta as primeiras percepções obtidas na pesquisa de campo.

A quarta seção contempla as características socioculturais dos sujeitos da pesquisa e os caminhos traçados neste estudo para apresentar e analisar a visão dos egressos de acordo com o recorte feito para pesquisa, com o título **OS EGRESSOS DO CURSO DE PEDAGOGIA-PARFOR UFPA: CAMINHOS PARA ENTENDER SUAS PERSPECTIVAS SOBRE O PARFOR**.

A quinta seção propõe uma análise das repercussões do curso de Pedagogia para atuação do professor a partir da formação recebida por meio da Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, efetivada pelo PARFOR, como sugere o título, **A VISÃO DOS EGRESSOS SOBRE O PARFOR E AS SUAS REPERCUSSÕES NA EDUCAÇÃO BÁSICA**. Finalmente, nessa quinta seção, far-se-á a relação entre os dados coletados com os conhecimentos teóricos metodológicos para responder aos objetivos propostos nessa pesquisa. E, na última seção, apresentamos inferências e proposições diante do estudo desenvolvido.

2

A CONSTITUIÇÃO E REFORMAS DO ESTADO: A RELAÇÃO COM AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Nesta seção discute-se o contexto político ideológico do Brasil a partir das reformas realizadas na contemporaneidade sob a perspectiva do Capitalismo. Antes de se tratar propriamente das políticas públicas de Estado para educação é necessária uma maior compreensão sobre as características do Estado atual, e mesmo sobre seu percurso histórico até os dias atuais, bem como sua relação com a conjuntura social, esta que o legitima e que o constitui no seu sentido mais amplo. Relação tal que se estabelece na correlação de forças dos grupos de indivíduos ou, como se pretende discorrer neste texto, na correlação das disputas de classes sociais antagônicas (mesmo na disputa em suas frações de classe) que compõem o interesse deste Estado. Fato que ocorre a partir de manobras políticas e econômicas, determinando as suas ações e desdobramentos para com a sociedade contemporânea, atribuindo-lhe o ritmo cotidiano da vivência e convivência dos que dela fazem parte.

A história da humanidade torna-se, nesse sentido, aliada para compreensão do Estado atual e conseqüentemente de suas ações no tempo vivido no agora, que, segundo Boron (1994), é um Estado ligado aos interesses do sistema capitalista. Levando-se em consideração também as análises feitas a partir da visão Marxista, apresentada por Carnoy, que divide esta análise em três fundamentos:

Em primeiro lugar, é que Marx considerava as condições materiais de uma sociedade como base de sua estrutura social e da consciência humana. A forma de Estado, portanto, emerge das relações de produção, não do desenvolvimento geral da mente humana ou do conjunto de vontades humanas. [...] não representa o bem-comum, mas é a expressão política da estrutura de classe inerente à produção. [...] Na verdade o Estado é um instrumento essencial de dominação de classes na sociedade capitalista. Ele não está acima dos conflitos de classes mas profundamente envolvido neles. [...] O terceiro ponto fundamental na teoria do Estado de Marx é que na sociedade burguesa, o Estado representa o berço repressivo da burguesia. A ascensão do Estado como força repressiva para manter sob controle os antagonismos de classe não apenas descreve a natureza de classe do Estado, mas também sua função repressiva, a qual, no capitalismo, serve à classe dominante, à burguesia (CARNOY, 1990, p. 69-70).

Revisita-se, então, o processo histórico até a criação/formação do Estado nos moldes atuais, para assim, analisar suas políticas públicas, especificamente as

contemporâneas e relacionadas ao universo educacional, em especial às de relação com a formação de professores no Brasil. A formação da família primitiva até esta se tornar monogâmica, desencadeada a partir da necessidade de proteção à emergente propriedade privada (ENGELS, 2009), são fundamentais para entender o Estado, suas características sob a ótica Marxista. Mas, primordialmente, permitem compreender o desenvolvimento, no sentido de transcurso, das sociedades ocidentais como se evidencia no trecho a seguir de Engels (2009, p. 13-14).

A ordem social em que vivem os homens de determinada época histórica e de determinado país está condicionada por esses dois tipos de produção: de um lado, pelo grau de desenvolvimento do trabalho e, de outro, pela família. Quanto menos desenvolvido estiver o trabalho, quanto mais reduzida for a quantidade de seus produtos e, em decorrência, a riqueza da sociedade, tanto mais fortemente a ordem social é dominada pelos laços de parentesco. Nessa estruturação da sociedade, fundada em laços de parentesco, a produtividade do trabalho aumenta mais e, com ela, se desenvolvem a propriedade privada e as trocas, as diferenças de riqueza, a possibilidade de empregar força de trabalho alheia e, desse modo, a base dos antagonismos de classe: novos elementos sociais que, no transcorrer de gerações, procuram adaptar a velha organização social às novas condições até que, por fim, a incompatibilidade entre ambas produz uma transformação completa.

Obviamente as Políticas Públicas irão corresponder às relações vigentes em cada conjuntura, em constantes mudanças e que muitas vezes geram as crises desse sistema, de maneira que as políticas educacionais se voltarão ao cumprimento das demandas originadas pela classe dominante que visa à manutenção de sua hegemonia. Para Marx e Engels (2007 [1932], p. 33):

As condições sob as quais determinadas forças de produção podem ser utilizadas são as condições de dominação de uma determinada classe da sociedade, cujo poder social, derivado de sua riqueza, tem sua expressão prático-idealista na forma de Estado existente em cada caso; é essa a razão pela qual toda luta revolucionária dirige-se contra a classe que até então dominou.

Verifica-se que Fiori (1990), ao discutir o Estado desenvolvimentista no Brasil, situa o período como adaptação diante de um processo de crise, assinala que as crises, especialmente as econômicas e políticas e suas relações, são frutos das rupturas de paradigmas, que remodelam ou reestruturam as relações sociais vigentes em cada época.

As crises são, portanto, por excelência, o momento em que se repõem ou se refazem as relações entre formas políticas e econômicas de dominação. E, nesse sentido, elas são, sempre, estatais, ainda que não impliquem

alteração na forma dos regimes políticos, impondo, apenas, uma expansão ou retração na presença ativa de seu aparato no interior das relações de produção. Em síntese, se o Estado se renova permanentemente na reorganização das relações sociais, é no momento de crise que essa reorganização se faz mais profunda e a inovação é mais radical (FIORI, 1990 p. 110).

Para Marx (2008), o Estado capitalista é caracterizado por um processo de desenvolvimento que alterna fases de prosperidade com fases de depressão que se dá em ciclos, estruturado no acúmulo de riqueza por meio da produção de mais valia, alimentada pelo consumo das mercadorias produzidas. Quando o consumo não corresponde aos bens de mercadorias produzidos surgem crises do capital, originando desemprego e aumento da exploração dos trabalhadores, além de manobras políticas para sanar e reestruturar o sistema econômico.

Compreender, por conseguinte, os fatos marcantes no decorrer da história ajudam a compreender o presente. Assim, como já mencionado, a origem da família, especialmente a monogâmica, desencadeada pela origem da preocupação com a propriedade privada mostra uma regulação nos parâmetros de uma nova sociedade como evidencia Engels (2007 [1932], p. 61):

[...] Baseia-se no domínio do homem com a finalidade expressa de procriar filhos cuja paternidade fosse indiscutível e essa paternidade é exigida porque os filhos deverão tomar posse dos bens paternos na qualidade de herdeiros diretos.

Meios de regulação apresentadas pelo estabelecimento da família monogâmica, como mostrado acima. Porém, transformou-se ainda mais a sociedade. A saber: o desenvolvimento dos meios de produção — a divisão do trabalho. A propriedade privada da terra. Chega-se, também a lógica de trocas de bens, à mercadoria. Até finalmente o dinheiro, símbolo que concentrava tudo através de seu poder, exercido, então pelo comerciante (classe intermediária entre os produtores e os consumidores). Surge aqui também o cidadão consumidor de quem fala Milton Santos, muito presente na sociedade atual, cuja cidadania é questionada pelo autor.

O consumo, sem dúvida tem sua força ideológica e material. [...] O consumidor não é o cidadão. Nem o consumidor de bens materiais, ilusões tornadas realidades como símbolos: a casa própria, o automóvel, os objetos, as coisas que são *status*. Nem o consumidor de bens imateriais ou culturais, regalias de consumo elitizado como turismo e as viagens, os clubes e as diversões pagas. [...] (SANTOS, 2000, p. 35).

As necessidades e as divergências humanas foram se expandindo, especialmente fruto do consumismo. Dessa forma, durante o processo histórico a sociedade precisou de algo para além dela mesma. Um regulador de suas relações conflituosas. Chega-se ao Estado que surge para atender as demandas de sua criadora, a sociedade, porém está acima dela. A ele, o Estado, ela, a sociedade, deve se submeter, como explica Engels. Para ele o Estado:

É antes um produto da sociedade quando esta chega a um determinado grau de desenvolvimento. E o reconhecimento que esta sociedade está enredada numa irremediável contradição com ela própria, que está dividida em oposições inconciliáveis de que ela não é capaz de se livrar. Mas que para essas oposições, classes com interesses econômicos em conflito não se devorem e não consumam a sociedade numa luta estéril, tornou-se necessário um poder aparentemente acima da sociedade, chamado a amortecer o choque e mantê-lo dentro dos limites da ordem. Esse poder surgido da sociedade, mas que se coloca acima dela e que se aliena cada vez mais dela, é o Estado. [...] Para manter a ordem entre os cidadãos, porém, era necessário criar também, como dissemos anteriormente, uma força de polícia. Essa força pública existe em todos os Estados, sendo constituída não só por homens armados, mas também por acessórios materiais, cárceres e instituições coercitivas. [...] Para manter essa força pública são exigidas dos cidadãos do Estado: os impostos (ENGELS, 2007 [1932], p. 160-161).

O Estado surge da necessidade que a própria sociedade criou ao se complexificar. Para a sociedade capitalista e em função dessa sociedade, o Estado vive e atua. Contudo, o que se discute é que a sociedade é dividida em classes sociais e o Estado é dominado por uma classe e será em prol dos interesses dessa classe é que ele agirá. Logo, as políticas públicas¹³ desse Estado atenderão a determinados interesses de uma classe que é dominante e que quer continuar sendo dominadora em relação à outra, no caso a burguesia *versus* trabalhadores, isso de forma ampla e geral. Consequentemente, as ações voltadas ao desenvolvimento das políticas públicas para a área da educação refletem esses antagonismos.

Sobre isso, as formas como esses fatores se apresentam na prática cotidiana da sociedade contemporânea se verá a seguir.

¹³ Entende-se por políticas públicas as ações voltadas para a regulação dos termos – saúde, educação, trabalho, lazer entre outros a serem desenvolvidos pelo aparato estatal.

2.1 O Estado, sua Reforma e as Políticas Públicas Educacionais

Como exposto, o Estado reflete o interesse da classe dominante. Ele é o mediador, sendo que suas ações estarão sempre pautadas nas garantias desses interesses. Segundo Arretche (2001, p. 48), as políticas públicas refletem esta afirmativa: “Neste sentido, eles têm, com efeito, a prerrogativa de *fazer a política*. É esta autonomia que, por sua vez, lhes permite atuar segundo seus próprios referenciais”. Esses referenciais se constituem atualmente num contexto de reformas que visam a superação de uma crise no capital por meio de estabelecimento de um novo papel do Estado centrado em seu papel regulamentador. De modo geral, “a regulação tem a preocupação em realizar um ajuste de acordo não somente com o Estado, mas também com o mercado, e isso não é exceção no caso da formação de professores” (CAMARGO; MAUÉS, 2012, p. 154).

A garantia da manutenção da burguesia no poder move também a força repressora do Estado e as políticas de concessões de benefícios ou o estabelecimento de direitos dos cidadãos se tornaram no transcurso da história uma via para manter a classe trabalhadora conformada com sua condição. Obviamente é válido lembrar que muitos desses direitos foram adquiridos após reivindicações e lutas dos trabalhadores quando organizados, que marcaram a história e que mostram que a possibilidade da mudança está nas mãos dos trabalhadores quando estes se organizam e se unem em prol de uma causa.

No Brasil, o Estado assume no início do século XX e, mais especificamente, no período pós-guerras o papel de promotor da industrialização, colocando esse fator como responsável direto pelo desenvolvimento do país. Neste contexto, surge o termo desenvolvimentista, ou seja, o Estado desenvolvimentista. Aquele responsável pelo conjunto de benefícios que a sociedade poderia ter e é executado por meio das políticas públicas, seus programas, planos e projetos.

O Desenvolvimentismo no Brasil tem como premissa a abertura para o Capital Internacional nas primeiras décadas desse século, até então “visto como empecilho ao desenvolvimento para se converter em condição *sine qua non* do próprio desenvolvimento” (SAMPAIO JR, 2012, p. 677). Essa abertura seguiu-se de um processo de industrialização, avaliado como fundamental para o avanço da sociedade brasileira, capaz de fazer com que o Brasil deixasse a condição de país subdesenvolvido. No entanto, “ao reduzir desenvolvimento ao simples processo de

industrialização e modernização, deixando de lado a questão da autonomia nacional e o problema de integração social, lançavam-se as bases para uma profunda ressignificação do próprio conceito de desenvolvimento” (SAMPAIO JR, 2012, p. 677).

Contudo, no período observa-se, devido as suas características peculiares, a versão Brasileira, ou mesmo latina, do Estado de Bem-estar Social em voga na Europa na mesma época. Com características próprias e denominado Estado Nacional-desenvolvimentista, que apresenta uma série de mudanças na conjuntura social do país que se refletem imediatamente nas políticas públicas estatais. É nesse momento histórico que surgem as conquistas trabalhistas importantes como as Leis Trabalhistas e a Consolidação das Leis Trabalhistas — CLT, além da organização sindical. Juntamente surgem benefícios à população, mesmo que provenientes de uma política populista, representado pelo então presidente Getúlio Vargas.

Porém, a falácia de tal progresso se dava na contradição relacionada à selvageria desse Capitalismo que se consolidava na pobreza e miséria do povo (na exploração), utilizados para o enfrentamento das crises periódicas desse sistema que visa manter a classe burguesa no poder perpetuando sua hegemonia ideológica e financeira.

Fiori (1990) denominou essas manobras políticas como “Fuga para frente”, justamente porque não havia uma preocupação real da classe dominante em resolver os problemas da população, da classe trabalhadora. As características das sucessivas reformas de Estado são reflexos dessa ausência de compromisso com o povo, bem como as políticas públicas implementadas refletiam esse descompromisso.

Nesse sentido, políticas para superação da crise, especialmente após a década de 1970, foram executadas pelo Estado com vistas a superar a desaceleração da industrialização (PEREIRA, 1997). Políticas denominadas Neoliberais, desde a década de 1980, visavam reformular o papel que o Estado havia adquirido de promotor dos direitos sociais (fator responsável pela crise segundo os Neoliberais). Assim, uma gama de ações foi realizada, como privatizações, sucateamento dos serviços públicos entre outros, principalmente durante os Governos de Fernando Henrique Cardoso (1994-1998 / 1999-2002).

A educação nesse contexto não é entendida como atividade exclusiva do Estado e também não é vista como um direito do cidadão, mas como um produto

que ele deve adquirir quando tiver condições financeiras para tal. Intensifica-se um processo de privatização e sucateamento do ensino, principalmente na educação superior. Na educação básica a qualidade não seria a principal preocupação e sim o atendimento das demandas dos organismos internacionais¹⁴ que acabam por determinar as prioridades de investimentos governamentais. A Educação Infantil e o Ensino Médio são cada vez mais desprestigiados, atendendo uma parcela pequena diante do universo de alunos para esses níveis de ensino. Além da Educação de Jovens e Adultos, que também não se constitui como uma prioridade de atendimento dessa parcela da população que não teve garantida o acesso à escola outrora.

Com o advento do Governo Lula da Silva (2003-2006/2007-2010) surge um novo modelo de Estado denominado Neodesenvolvimentista. Iniciado, porém, ainda na era Cardoso (1995-1998/1999-2002). Lula da Silva dá continuidade às políticas implementadas até então. No entanto, a reconfiguração do Estado toma características diferenciadas para o enfrentamento da crise. Características como a terceirização de serviços não considerados essenciais (administração de estradas, limpezas urbanas, entre outros), crescente responsabilização da sociedade civil por serviços governamentais condicionadas pelas parcerias público-privadas e pela destituição gradativa dos direitos trabalhistas, especialmente, dos servidores públicos.

Características denominadas de Neoliberalismo de Terceira Via (PERONI, 2008). Além disso, há o crescente alinhamento do Brasil com os organismos Internacionais a exemplo o Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial, criados depois da segunda Guerra Mundial quando

[...] as principais nações do mundo decidiram organizar instituições internacionais que pudessem reger e disciplinar a atuação dos países por meio de acordos, tratados e políticas de regulação e intervenção em diversos campos, como o econômico, o social, o cultural e o ambiental. [...] Esta é a lógica que predomina: condicionalidades cruzadas entre as diversas agências multilaterais de maneira que as ações de todas estejam comprometidas com a mesma lógica de governança econômica global, que, em geral, são coordenadas e dominadas pelos interesses dos países mais fortes (HADDAD, 2008, p. 7-9).

Assim, as políticas públicas voltadas para a educação também se efetivam sob as mesmas lógicas de mercado e a favor dos mesmos interesses. Educação

¹⁴ Organizações como o Banco mundial que estabelecem condicionalidades relacionadas às transações financeiras para diversas áreas das políticas públicas no Brasil, inclusive às educacionais (HADDAD, 2008).

moldada nos parâmetros de uma sociedade classista regulada pelo sistema Capitalista.

A educação prevista como um direito de todos na Constituição Federal de 1988 e regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases para Educação Nacional, n. 9.394/1996, no entanto, percebe-se que não é uma prerrogativa de todos os brasileiros, tanto no que tange ao acesso quanto à permanência com qualidade no mínimo no Ensino Fundamental. Quanto ao restante da Educação Básica, composta também pela Educação Infantil e pelo Ensino Médio, igualmente importante para o desenvolvimento humano, ainda é preciso muito mais para alcançar sua universalização, que, no caso da Educação Infantil está prevista para ocorrer no prazo de dez anos, segundo o novo Plano Nacional da Educação, Lei n. 13.003 de 25 em junho de 2014.

Ao longo dos anos a Educação vem sendo foco de variadas políticas, destacam-se algumas de abrangência nacional implementadas a partir da década de 1990, como o estabelecimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, Educação Superior, Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Educação Tecnológica.

Em consonância com as condicionalidades dos organismos internacionais, também foram implementadas uma série de medidas que tem a avaliação como política a ser executada como o SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica), SINAES (Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior), ENEM (Exame Nacional de Ensino Médio), a Prova Brasil voltada para avaliação no Ensino Fundamental II e mais recentemente a Provinha Brasil, destinada às séries iniciais do Ensino fundamental que levam ao pensamento performático nos sistemas de avaliação em educação vigentes na atualidade que tem como base o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) de âmbito internacional que serve de modelo para as avaliações em grande escala no país (CARVALHO, 2009).

Estes sistemas de avaliação são centrados em concepções de meritocracia provenientes de uma educação gerencialista¹⁵ proposta pelos reformadores empresariais da educação (FREITAS, 2012) e que na atualidade são prioridades nas políticas públicas para a educação brasileira.

¹⁵ Educação fundamentada em bases e modelos de gestão empresarial, que visam o lucro através da relação custo-benefício.

A descentralização do Governo Federal foi estabelecida por meio do processo de municipalização da Educação Infantil e Ensino Fundamental, que ficam sob a responsabilidade prioritária dos Municípios e ao Estado destinou-se o Ensino Médio. O FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério em 1997) transformado, posteriormente, em Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Escola Básica (2006), FUNDEB, contribuíram na efetivação desse processo.

Importante destacar que no FUNDEF e posteriormente no FUNDEB, os recursos poderiam ser destinados à remuneração dos professores e também à formação de docente.

Em 2007, foi revogada a Lei n. 9.424, de 1996, e baixada a Lei n. 11.494 que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Nessa legislação, como na anterior, até 60% do Fundo podem ser utilizados na remuneração “dos profissionais do magistério da educação básica”, incluindo docentes, profissionais que oferecem suporte pedagógico direto ao exercício da docência: direção ou administração escolar, planejamento, inspeção, supervisão, orientação educacional e coordenação pedagógica. Essa destinação preferencial dos recursos não impede que esses pudessem ser aplicados seja na formação docente em nível superior (através de programas especiais de licenciaturas direcionados aos professores em exercício nas redes públicas), seja em outras articulações entre as administrações mantenedoras da educação básica e as instituições formadoras de professores, como nos processos de formação continuada. (CAMARGO; MAUÉS, 2012, p. 160).

Especificamente sobre o Ensino Superior foi decretada a Lei da Autonomia Universitária, Programa Universidade para todos (PROUNI), com bolsas integrais ou parciais, FIES (Fundo de Financiamento Estudantil) para os alunos ingressarem em instituições privadas, levando o dinheiro público para tais instituições com fins lucrativos. Também foi criado o REUNI (Reestruturação e Expansão das Universidades Federais) que destinou recursos para as Universidades Federais Brasileiras.

Essas ações voltadas para a melhoria da qualidade, nos parâmetros capitalistas, da educação reconhecem a importância do papel dos professores e que sua atuação é fundamental para tais melhorias de condições do processo educativo no Brasil, como explicitamos a seguir.

2.2 A implementação das Políticas Públicas para Formação de Professores

Diante da conjuntura exposta, analisa-se o papel dos docentes. Qual a importância dos professores e a formação por eles recebida nesse contexto de interesse em permanência de *status quo* e, com isso, o interesse em fazer com que a classe trabalhadora seja alienada de sua situação social? Entende-se, então, que o professor é fundamental para a manutenção ou não da ordem estabelecida. Um profissional que lida com a sociedade em formação e com as gerações em formação, ou seja, com a formação do futuro.

Para se adaptar aos novos moldes do Estado em crescente reforma desde meados da década de noventa, fomenta-se a discussão sobre as Políticas Públicas para Formação de Professores que atendam a essas demandas. No relatório da UNESCO, da comissão internacional sobre educação para o século XXI, há referências à necessidade de repensar a formação de professores. Conhecido no Brasil como Relatório Jacques Delors “Educação: um tesouro a descobrir”, publicado no país em 1998 e destacado pelo ministro da educação à época, Paulo Renato de Souza, faz alusão às propostas de reforma política e educacional, especialmente para formação de professores da Educação Básica.

Segue-se a reconfiguração nesse processo com o parecer n. 009/2001, do Conselho Nacional de Educação (CNE), que institui através da resolução número 01, de 18 de fevereiro de 2002, as Diretrizes para a Formação de professores da Educação Básica em cursos de Nível Superior, curso de licenciatura e de graduação plena. Em convergência com essas propostas, está o Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei n. 10.172/2001, com a duração de uma década.

Também o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), instituído pelo Decreto 6095 de 24 de abril de 2007, que, assim como os demais, pretendia melhorar a qualidade da formação docente, para atender as necessidades da conjuntura. Esse decreto dispõe sobre o “Plano de metas e compromissos Todos pela Educação”, iniciativa do Governo Federal que destaca o regime de colaboração da União com os Municípios, Distrito Federal e os Estados, que tem como prioridade o incentivo à formação inicial e continuada de professores, sob a ótica do empresariado brasileiro.

Um dos principais pontos do PDE é a formação de professores e valorização dos profissionais da educação. A questão é urgente e

estratégica e reclama resposta nacional. Nesse sentido, o PDE promove o desdobramento de iniciativas fulcrais levadas a termo recentemente, quais sejam: a distinção dada aos profissionais da educação, única categoria profissional com piso salarial nacional constitucionalmente assegurado, e o comprometimento definitivo e determinante da União com a formação de professores para os sistemas públicos de educação básica (Universidade Aberta do Brasil (UAB) e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) (BRASIL, MEC/PDE, 2007, p. 19).

O Decreto federal n. 5.800 de 08 de junho 2006, cria a Universidade Aberta do Brasil (UAB) sob a responsabilidade da diretoria de Educação a Distância da CAPES e também da Secretaria de Educação a Distância do MEC, para desenvolver formação inicial e continuada aos professores, na perspectiva de sanar as desigualdades de acesso provocadas por várias questões, desde as geográficas até as financeiras.

A preocupação com a formação e valorização docente no Brasil fica evidente com a promulgação da LDB 9394/1996, que foi fruto de um processo de construção de mais de treze anos. Essa lei destinou ao assunto dos artigos 61 ao artigo 67, o que, segundo Carneiro (2012, p. 452), “inova em relação a todas as leis de educação anteriores, ao dar amplitude aos protagonistas do palco educacional, abrangendo diferentes situações de formação”.

O artigo 62, que fora alterado posteriormente pela Lei n. 12.056, de 13 de outubro de 2009, estabelece que a formação dos professores deve ser promovida pelo regime de colaboração entre os entes federados (União, Estados e Municípios), admitindo o uso dos recursos da tecnologia da educação a distância, sendo que no caso da formação inicial deve-se priorizar o ensino presencial.

Nessa conjuntura de reconfiguração das formas de ofertas de licenciaturas, a CAPES passa por um processo também de reconfiguração de suas atribuições e assume a responsabilidade pelo fomento à formação dos professores da Educação Básica, sofrendo uma reestruturação, legitimada pelo Decreto n. 6.316 de 20 de dezembro de 2007.

Em 2009, com Decreto n. 6755, na qual a “nova CAPES” é designada à coordenação das ações da Política Nacional para Formação de Professores da Educação Básica, esse processo consolida-se. Apontando esse contexto de reconfigurações nas formas de oferta de cursos de formação de professores, o documento da Conferência Nacional da Educação Básica — CONAE (2008) trata de maneira central o tema sobre a valorização e formação dos professores no Brasil,

enfatizando a necessidade do estabelecimento de um piso salarial e implantação e implementação do plano de cargos, carreiras e salários, além de apontar a necessidade de concursos públicos para a contratação de professores, além de uma série de garantias entre as quais; hora atividade, quantidade máxima de alunos por classe, acesso a recursos técnico-pedagógicos e matérias didáticas em geral.

O Plano de Desenvolvimento da Educação-PDE (2007), por meio do Plano de Ações Articuladas, também direciona especial atenção ao aspecto da valorização e formação de professores, orientando ações para esse fim que sistematizadas pelos programas, planos, pactos colocados em prática em vários segmentos.

Tal preocupação se expressou na implementação de vários programas de formação de professores, especialmente a formação continuada ou formação em serviço. Muitas a partir da atuação das Secretarias municipais e estaduais de Educação e outras através da atuação direta do MEC em alcance nacional. Pode-se destacar nesse âmbito o Programa de Gestão da Aprendizagem Escolar que ocorreram em momentos distintos, 2001 e 2008 (GESTAR I e II), para professores do EF. O Pro-letramento direcionado aos professores alfabetizadores e o Pro-Infantil aos professores da Educação Infantil. O programa Escola Ativa para os professores atuantes nas classes multisseriadas, e mais recentemente o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa-PNAIC, voltado para os professores atuantes no primeiro Ciclo Alfabetizador (1º ao 3º anos do Ensino Fundamental) e que está em plena execução.

Notam-se nessas formações a prioridade voltada para as disciplinas língua portuguesa e matemática, evidenciando a centralidade da formação para atender às demandas da aprendizagem da leitura e escrita e os conhecimentos lógicos-matemáticos cobrados nos testes padronizados de mensuração de aprendizagem, em detrimento dos conhecimentos sobre os demais temas, como história, filosofia, geografia, sociologia que possibilitam a formação mais ampla e crítica dos alunos.

3

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: AVANÇOS E DESAFIOS

A Formação de Professores no Brasil constitui-se a partir de fatos de toda a sua história, desde os tempos da colonização até a contemporaneidade. No entanto, para melhor compreensão do momento atual, a análise se concentrará no período pós LDB 9.394 de 1996, que marca uma profunda revisão que visou atender às demandas e condicionalidades sinalizadas pelos Organismos Internacionais, caracterizada pela expansão sem precedentes de cursos de licenciaturas por via da iniciativa privada:

Essa expansão acelerada é consequência da adoção de uma política governamental para a educação superior notadamente privatista que se materializa por meio do arcabouço jurídico iniciado com a Constituição Federal de 1988 ao assegurar, em seu artigo 209, “ser livre a educação à iniciativa privada”. A LDB n. 9.394/1996 avança a relação à Constituição assegurando, em seu art. 45, o oferecimento de educação superior em instituições públicas ou privadas, “com vários graus de abrangência ou especialização” (CHAVES *et al.*, 2011 p. 50).

O período pós LDB de 1996, então, é o início de um ciclo de reformas educacionais resultantes do processo de reformas em todos os aspectos da sociedade. A educação, portanto, como um aspecto fundamental na vida da sociedade, torna-se essencial nesse processo de adequação às demandas do capitalismo em crise, que está em busca da superação de tal crise.

Sendo assim, o campo das políticas para a Formação de Professores no país é desencadeado em consonância com esses interesses que passam a ditar de forma enfática o fazer dos professores, a partir das formações e exigências recebidas, seja nos cursos de formação inicial ou mesmo a continuada. O objetivo principal é, por meio da atuação docente nas escolas, formar a grande maioria dos estudantes da Educação básica como mão de obra segundo as concepções do capitalismo e especialmente para dar conta da superação de sua crise, vivenciada, como exposta anteriormente, desde a década de 70, por um ciclo de crise ainda não superado.

Num contexto de grande expansão do ensino superior, especialmente das licenciaturas, sob essas características mercadológicas surge o PARFOR como principal ação da Política Nacional para Formação de Professores da Educação Básica, ofertado exclusivamente por IES públicas e voltado para professores

atuantes nas instituições públicas de ensino das redes estaduais e municipais. Apesar de uma maior acessibilidade ao Ensino Superior, esses professores das redes públicas estaduais e municipais ainda permaneciam em grande quantidade sem formação inicial, ou, pela carência de profissionais, atuando em área diversa a sua graduação.

3.1 A Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica do Brasil

O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica — PARFOR — é o principal desdobramento da Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica do Brasil criada pelo Decreto Federal 6.755 de janeiro de 2009, expressa justamente o contexto de preocupação com a titulação dos professores leigos atuantes na Educação Básica da rede pública de ensino. No entanto, é necessário pensar sobre a qualidade e as reais implicações desse plano para a Educação Básica no Brasil, bem como os sujeitos desses processos, além de pensar sobre políticas dessa natureza.

O Plano PARFOR pode ter um caráter construtor e reconstrutor da identidade profissional dos professores, na medida em que oportuniza a diplomação e um *status* a nível social importante que é a formação universitária, levando-o a alcançar um grupo restrito de pessoas que possuem esse grau de instrução. Mas, acima de tudo, a formação por meio do PARFOR deve ser totalmente comprometida com as melhorias de condições de trabalho na Educação Básica, para que esses benefícios, supostamente trazidos pela Universidade, contribuam para a melhoria da qualidade de vida dos alunos egressos desses cursos, mas, fundamentalmente, dos que estão na ponta do sistema da Educação Básica, ou seja, os alunos das escolas públicas municipais ou estaduais.

Destaca-se no âmbito das Políticas Públicas para a Formação de Professores no Brasil por ser a única que é voltada, também, para a formação inicial de professores. Que abre a possibilidade de professores leigos chegarem ao curso universitário, a partir da parceria do Governo Federal, Estadual e/ou Municipal com as universidades públicas do país, no sentido de garantir o acesso aos professores em efetivo exercício da profissão, ao nível superior, que ainda permaneciam em desacordo com os indicativos da LDB 9.394/1996, oportunizando o ingresso à

primeira ou segunda licenciatura, além de formação pedagógica para os que possuem bacharelados e atuam como docente nas escolas públicas, como preconiza o Decreto Federal 6.755/2009, que regula o plano.

[...] a primeira para professores que ainda não têm formação superior (primeira licenciatura); a segunda para professores já formados, mas que lecionam em área diferente daquela em que se formaram (segunda graduação); e a terceira para bacharéis sem licenciatura, que necessitam estudos complementares, que os habilitem ao exercício do magistério (BRASIL/MEC, 2009).

Esse Decreto resulta de um conjunto de ações do Ministério da Educação em parceria com as Secretarias de Educação Municipais e Estaduais, com o intuito principal de melhorar a qualidade da formação dos professores atuantes na Educação Básica pública do país.

Art. 3º. São objetivos da política nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica:

- I – Promover a melhoria da qualidade da educação básica pública;
- II – Apoiar a oferta e expansão de cursos de formação inicial e continuada a profissionais do magistério pelas instituições públicas de educação superior;
- III – Promover a equalização nacional de oportunidades de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério em instituições públicas de educação superior [...]
- X – Promover a integração da educação básica com a formação inicial do docente, assim como reforçar a prática da formação continuada (BRASIL/MEC, 2009).

Para a sua efetivação são criados os Fóruns Estaduais Permanentes de apoio à Formação Docente com o intuito de sistematizar as propostas os objetivos dessa Política. No Pará, segundo a ata de 14 de novembro de 2009, o Fórum foi instalado com a presença dos representantes do MEC, da Secretária de Educação do Estado do Pará, membro do Conselho Estadual de Educação, membro da União de Conselhos Municipais de Educação e representantes dos reitores das Universidades Públicas envolvidas no PARFOR, na ocasião: UFPA, UEPA, UFRA, IFPA e UFOPA. Além da presença de representantes da UNDIME e SINTEPP.

3.2 O PARFOR e as demandas de Formação de Professores no Brasil

O PARFOR atende a uma demanda de profissionais que já exercem o ofício e que possuem uma prática arraigada em uma experiência de anos de atuação sem os pré-requisitos dados por uma fundamentação epistemológica de um curso

universitário, proporcionando um acesso “tardio” aos elementos teóricos do processo educativo de ensino-aprendizagem que podem influenciar sua prática docente. Assim sendo, o professor vivência a vida universitária concomitantemente à atuação na escola, o que também pode possibilitar uma nova visão de mundo dependendo dos parâmetros adotados nessa formação.

Há uma demanda específica que precisa de medidas focalizadas. O alto déficit de professores com formação adequada atuando em todo Brasil, e, sobretudo no estado do Pará é o grande motivador de ações como a que o Plano expressa, caracterizando-se em fornecer titulação em nível de graduação universitária a professores atuantes e de forma sazonal. Mas, não podemos perder de vista a urgência em formar jovens com a vocação para o magistério e essa é uma elementar função da academia comprometida com a educação do país.

Dessa forma, a discussão sobre os modelos e prioridades da formação de professores deve ser fomentada em todos os âmbitos da educação, da Educação Básica à Educação Superior.

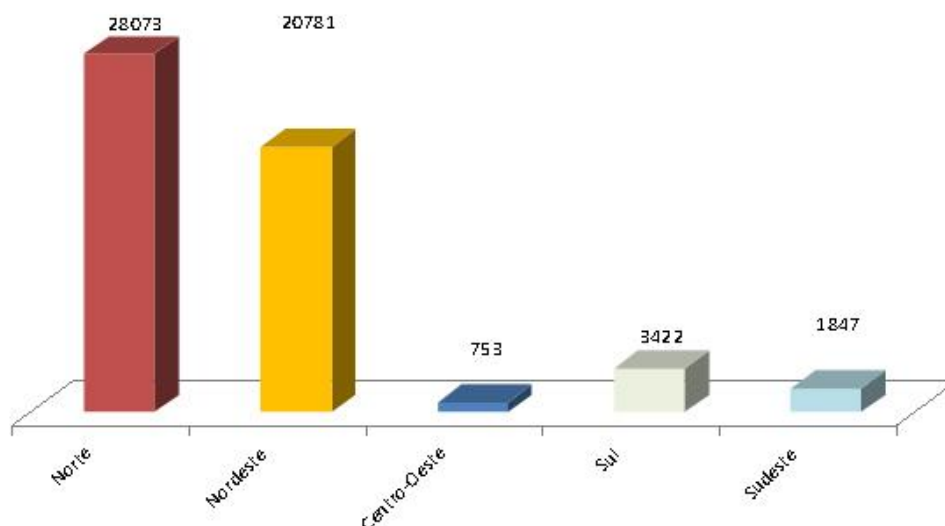
Sendo assim, existe, de fato, a necessidade de proporcionar formação comprometida com a qualidade da educação a todos os professores atuantes no país. No entanto, as maneiras como essa formação é construída deve ser pensada. Os professores devem ser protagonistas desses discursos, principalmente, de práticas pautadas em engajamento político à construção conjunta de propostas que visem atender as carências históricas da área. Carências responsáveis também por uma crise de valorização, quer sejam por questões de salário e carreira, quer sejam pela falta de prestígio social, que afastam, cada vez mais, os jovens da profissão docente.

O Plano Nacional para Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) configura-se como uma estratégia do Ministério da Educação no sentido de garantir o acesso dos professores em efetivo exercício da profissão ao nível superior — que ainda permaneciam em desacordo com os indicativos da LDB 9.394/1996 — oportunizando o ingresso à primeira ou segunda licenciatura, além de formação pedagógica para os que possuem bacharelados e atuam como docente nas escolas públicas.

A região norte é a que tem maior déficit em formação de seus professores. Ela possui um alto índice de docentes sem a formação exigida legalmente. Isso reflete nos dados de matrículas do PARFOR, pois é a região com maior número de

professores-alunos no Plano. Sendo a região sudeste a que possui a menor quantidade de discentes vinculados ao Plano como apresenta o gráfico abaixo:

Gráfico 1: Quantidade de professores-alunos vinculados ao PARFOR por região do país



Fonte: Plataforma Freire/CAPES.

Após a inscrição na Plataforma Freire¹⁶, os professores aguardam a convocação para os cursos, devendo, caso selecionado, submeter-se aos calendários acadêmicos, que ocorrem nos períodos de férias, sábados ou feriados. Com isso, os professores passam a ter dupla jornada para dar conta das necessidades profissionais e acadêmicas.

Por ser realizado no período intervalar, ou seja, no período de férias das Secretarias de Educação Municipais ou Estaduais, os graduandos abrem mão de suas férias do trabalho para fazerem as disciplinas, pois estes não são licenciados do exercício de suas funções para a realização do curso, fato que demanda um esforço ainda maior do estudante, que abre mão do descanso e convívio familiar para fazer o curso superior.

¹⁶ Sistema informatizado ligado à página do Ministério da Educação na internet.

Contudo, quando as Prefeituras e os Estados assumem efetivamente o compromisso estabelecido no acordo de cooperação firmado entre esses, as IES e a CAPES, essas limitações são pouco expressivas, porque garante ao estudante o suporte logístico necessário às peculiaridades do PARFOR, havendo casos de municípios que fazem o pagamento de ajuda de custo¹⁷ para os professores que optam em fazer sua graduação por via do Plano.

Percebe-se, então, que é necessário o esforço por parte do professor em cumprir as demandas dessas jornadas. Evidenciando a importância do investimento dos docentes em buscar essa formação para atender as demandas atuais da conjuntura educacional. Nesse sentido, refletir a prática docente ao longo dos tempos também é significativo.

Nos últimos anos o trabalho do professor se tornou mais complexo, uma vez que os alunos trazem uma infinidade de informações e conhecimentos provenientes do mundo globalizado e tecnológico que grande parte da população tem acesso, e, segundo os autores Lessard e Tardif (2005), à medida que os novos métodos de ensino foram se modernizando, as novas tecnologias foram se incorporando ao cotidiano dos professores e estes passaram a ter um estatuto regulado e legitimado, seu trabalho se tornou mais complexo e flexibilizado. Os autores argumentam, ainda, que o trabalho do professor tornou-se mais complexo no plano cognitivo, devido lidarem com um alunado que é influenciado no pensamento e na prática por um novo contexto social. Torna-se cada vez mais necessário que o professor seja preparado, capacitado para executar seu trabalho, num mundo em constante transformação.

Desta feita, ser graduado em nível superior de ensino para todo docente é de fundamental importância. O PARFOR, no entanto, atende a uma demanda de profissionais que exercem o ofício com uma prática arraigada na experiência de anos de atuação sem os pré-requisitos dados por uma fundamentação epistemológica de um curso universitário, proporcionando um acesso “tardio” aos elementos teóricos do processo educativo de ensino-aprendizagem que podem influenciar sua prática docente. Logo, é preciso entender o alcance dessa formação e de que forma ela chega à escola de Educação Básica, aos alunos.

¹⁷ Pagamento de gratificação financeira para os estudantes do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica PARFOR.

O currículo dos seus cursos é estruturado de forma semelhante ao dos cursos regulares, contudo para um público diferenciado, alunos que são efetivamente professores, que não possuem formação em nível superior anterior a este Plano (no caso de primeira licenciatura), mas que já atuam na Educação Básica da rede pública (municipal ou estadual) com anos de prática e vivências. Para Lopes e Macedo (2011), o ensino precisa ser planejado e que esse planejamento envolve a seleção de determinadas atividades/experiências ou conteúdos e sua organização ao longo do tempo de escolarização.

3.3 O PARFOR no Pará

Neste tópico será tratado sobre o PARFOR e seus desdobramentos, especificamente no Estado do Pará, sua caracterização, regulamentação e peculiaridades na UFPA. O contexto imediatamente anterior a essa implementação ocorre pela sistematização do Plano Decenal de Formação Docente no Estado do Pará, constituído a partir da preocupação com os dados apontados no Educacenso do ano de 2007, os quais expuseram a quantidade elevada de docentes sem formação adequada com uma diferença acentuada entre os números que mostram cerca de 125 mil professores atuando sem formação inicial, ou em área diversa a sua formação, ou ainda sem formação em licenciatura. No total, um quantitativo de pouco mais de 12 mil com formação adequada como apresentado nas tabelas seguintes:

Quadro 2: Demanda por formação Inicial, por URE e por disciplina, excluídos os quantitativos de previsão de aposentadoria e atuação nos dois níveis de ensino

URE	DISCIPLINAS																	
	Quím.	Física	Matem.	Biol.	Ciên.	Port.	Inglês	Espa.	Outras Línguas	Artes	Ed. Física	Hist.	Geog.	Filos.	Sociol.	Inform.	Séries Inic. do EF	Total
Bragança	35	46	685	30	653	694	118	6	1	636	106	593	595	34	22	0	1.252	5.506
Cametá	18	19	930	16	838	913	94	62	0	587	351	695	684	14	101	0	1.103	6.425
Abaetetuba	43	61	1.303	38	1.225	1.320	154	22	44	967	758	756	764	33	517	0	2.560	10.566
Marabá	68	84	1.331	71	1.215	1.365	354	8	3	1.178	779	1.069	1.104	44	112	10	2.477	11.272
Santarém	40	55	1.020	30	944	1.033	314	0	0	434	735	891	871	31	24	9	1.065	7.496
Monte Alegre	29	46	512	40	485	493	29	0	0	496	468	450	438	13	18	0	554	4.072
Óbidos	21	34	879	19	836	895	120	0	0	886	532	801	833	16	20	0	1.157	7.049
Castanhal	35	66	713	41	631	741	133	9	0	516	218	594	605	24	16	22	1.255	5.617
Maracanã	14	17	252	17	207	260	56	5	0	98	107	225	217	10	6	0	383	1.874
Altamira	34	37	823	26	791	843	141	2	1	798	534	703	681	31	60	4	656	6.166
Santa Izabel	33	49	563	32	453	573	107	12	0	302	103	505	485	21	13	4	1.446	4.701
Itaituba	20	16	504	25	471	536	105	1	2	342	317	476	472	13	17	1	693	4.010
Breves	43	75	2.037	79	1.953	2.064	85	9	1	1.326	969	1.663	1.642	19	30	1	1.302	13.300
Capanema	29	45	376	33	301	380	74	3	0	178	71	268	263	18	8	0	766	2.815
Conceição do Araguaia	38	45	818	28	752	812	221	0	3	688	461	712	696	28	39	0	1.429	6.770
Tucuruí	23	27	516	22	502	564	184	0	0	296	236	245	249	166	368	0	1.192	4.589
Capitão Poço	14	18	387	12	357	384	53	0	0	316	205	345	337	11	42	0	654	3.137

Mãe do Rio	21	25	649	20	624	647	112	0	2	646	459	567	545	13	22	0	887	5.237
Belém	208	309	1.021	188	534	973	565	48	3	355	301	595	538	138	145	10	5.083	11.015
Região das Ilhas	16	23	462	19	425	461	54	26	1	302	129	423	411	12	17	0	710	3.490
Total por disciplina	783	1.098	15.783	787	14.198	15.949	3.074	211	61	11.348	7.839	12.574	12.431	689	1.599	60	26.622	125.107

Fonte: Plano Decenal de Formação de Professores com base¹⁸.

Quadro 3: Professores que atuam de acordo com sua formação, por URE e por disciplina, excluídos os quantitativos de previsão de aposentadoria e atuação nos dois níveis de ensino

URE	DISCIPLINA																	
	Quím.	Física	Matem.	Biol.	Ciênc.	Portug.	Inglês	Espa.	Outras Línguas	Artes	Ed. Física	Hist.	Geog.	Filos.	Sociol.	Inform.	Séries Inic. do EF	Total
Bragança	0	0	47	7	12	77	9	0	0	3	19	17	14	0	5	0	156	336
Cametá	1	1	46	4	11	105	3	2	0	1	21	25	32	0	0	0	212	464
Abaetetuba	4	5	147	20	46	195	20	1	0	10	54	59	61	1	5	0	237	855
Marabá	4	4	190	11	51	223	44	2	0	6	74	120	110	10	4	0	416	1269
Santarém	12	9	132	60	62	172	13	0	0	9	36	40	47	6	10	1	273	892
Monte Alegre	1	1	38	3	6	49	2	0	0	0	6	10	14	0	2	0	38	170
Óbidos	1	3	47	10	32	94	15	0	0	1	13	27	18	2	5	0	145	413
Castanhal	9	2	107	19	25	119	15	1	0	9	30	39	41	2	7	1	261	703
Maracanã	0	0	6	0	3	4	0	0	0	0	3	8	10	0	0	0	23	57

¹⁸ Dados elaborados com Base no Educacenso 2007.

Altamira	0	0	68	4	21	82	6	0	0	0	16	22	29	0	2	0	245	496
Santa Izabel	3	0	46	14	16	69	17	4	0	12	24	26	38	2	7	0	154	432
Itaituba	1	0	36	5	17	41	12	0	0	0	5	12	14	0	0	0	151	294
Breves	0	1	49	1	23	44	4	1	0	3	17	31	40	0	0	0	187	401
Capanema	2	1	39	4	7	36	5	0	0	1	26	11	13	0	8	0	292	445
Conceição do Araguaia	4	1	65	4	16	84	19	0	0	0	16	34	35	5	1	0	129	413
Tucuruí	2	1	77	4	19	76	26	0	0	2	20	42	36	10	3	0	176	494
Capitão Poço	0	0	12	2	1	12	3	0	0	0	0	7	3	0	1	0	98	139
Mãe do Rio	1	0	81	5	28	102	22	0	0	2	31	40	42	0	4	0	233	591
Belém	97	65	443	205	177	545	26	0	0	201	364	222	293	31	53	2	587	1.015
Região das Ilhas	1	0	9	5	7	18	0	2	0	0	7	12	11	0	0	0	38	110
Total por disciplina	143	95	1686	387	580	2147	261	13	0	260	782	804	901	69	117	4	4051	12.300

Fonte: Plano Decenal de Formação de Professores com base¹⁹.

¹⁹ Dados elaborados com Base no Educacenso 2007.

A partir desse diagnóstico feito com a análise dos dados do Educacenso de 2007, o Plano Decenal para Formação Docente no Estado do Pará constituiu-se com a configuração desse principal objetivo:

O objetivo geral deste plano é: oferecer licenciaturas em nível de graduação, considerando as peculiaridades dos sujeitos a serem formados, propiciar especializações e incentivar docentes para ingressar em programas de mestrado e doutorado em todo o estado do Pará, nas redes estadual e municipal de ensino (PARÁ, 2007, p. 29).

Dessa forma, criaram-se as metas para atenuar esse cenário da educação paraense de professores sem formação inicial adequada às suas funções. Vejamos:

- Oferecer cursos de licenciatura para adequar as funções docentes de pelo menos 60% dos 62.844 docentes que atualmente desempenham suas funções sem a formação inicial adequada, seja por formação inicial, segunda licenciatura ou formação pedagógica num prazo máximo de 8 anos.
- Estimular as IES públicas do Pará, em conjunto ou isoladamente, a propor cursos de graduação em modalidade mista (presencial e a distância) durante o ano de 2009, para todas as áreas de atuação da Educação Básica.
- Oferecer pelo menos 3 turmas de especialização por URE a cada ano, durante seis anos, de acordo com as necessidades e prioridades de cada URE.
- Promover cursos para orientação de 100% dos docentes que irão atuar nos cursos de graduação.
- Produzir materiais didáticos tais como livros, softwares temáticos, CD ROM, fascículos, documentários e blogs educativos entre outros, de modo a subsidiar os cursos a serem realizados e oferecidos a professores da Rede de Ensino Público do Estado do Pará.
- Realizar pelo menos um encontro anual, a partir de 2010, para troca de experiências pedagógicas entre docentes e técnicos, congregando URE, com publicação de artigos selecionados.
- Realizar eventos anuais de avaliação da execução de 100% dos cursos ofertados (PARÁ, 2007, p. 29-30).

O PARFOR vem consolidar essas metas apontadas no Plano Decenal, no sentido de ofertar as licenciaturas nas IES públicas. A efetivação do PARFOR no Estado surgiu por meio das ações do Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente, no âmbito estadual, criado no ano de 2009.

Instituído pelo MEC através do Decreto n. 6.755/09, normatizado pela Portaria 883/MEC, de 16 de setembro de 2009. No Pará, foi criado em 14/11/2009 e elaborou seu Regimento Interno. É a instância estadual colegiada, com caráter propositivo, consultivo e deliberativo, voltada para o cumprimento, no Estado do Pará, do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica. O caráter permanente do Fórum, que lhe

é conferido pelo Decreto que o criou, afirma sua importância na proposição das políticas, em âmbito estadual, para o desenvolvimento da educação pública em nosso Estado²⁰.

Esse Fórum Estadual foi fundamental para que o Plano começasse a entrar em vigor e para a execução do que havia sido previsto em lei. Dessa forma, constituiu-se o primeiro passo da política de Formação de Professores da Educação Básica em plena execução no Brasil.

O Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente é formado por representantes oficiais de MEC/CAPES, SEDUC/Coordenação Estadual do PARFOR, IPES (IFPA, UEPA, UFOPA, UFPA, e UFRA), CEE, SINTEPP, SINPEP, ANFOPE, UNCME, e UNDIME. É a instância que propõe e delibera sobre as ações a serem executadas pela Coordenação Estadual do PARFOR-PA juntamente com o apoio do Comitê Gestor Interinstitucional, que desde a aprovação do Regimento Interno do Fórum vem reunindo semanalmente e apoiando a Coordenação Estadual na implementação das ações do Plano de Formação Docente do Estado do Pará²¹.

Seu vínculo a nível nacional é com a CAPES, que a partir de sua reestruturação, em 2007, com o decreto 6.316, passa a ser responsável pelo fomento à formação inicial e continuada de professores da educação básica. Em 2009, com o decreto 6.755, que institui a política nacional de formação dos professores e cria o PARFOR, a CAPES assume sua administração junto às universidades e governos municipais e estaduais, compondo o acordo de cooperação, responsabilizando-se, entre outras coisas, com o pagamento das bolsas às coordenações nas universidades, assim como dos professores ministrantes das disciplinas curriculares.

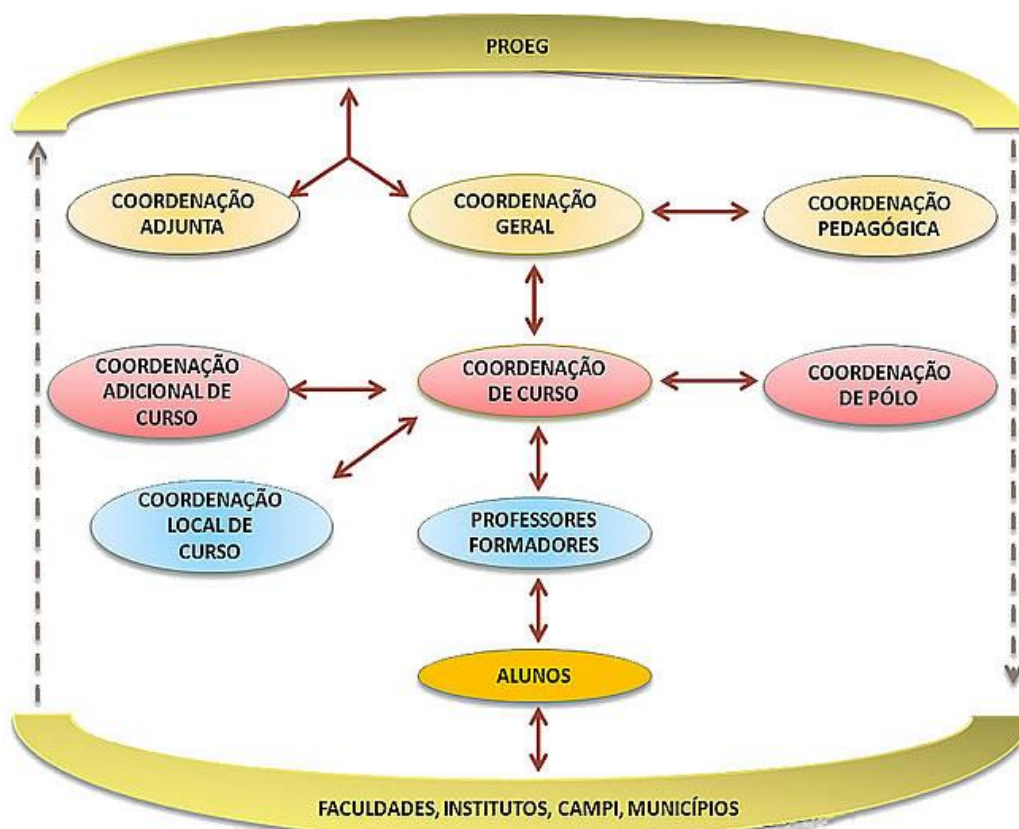
3.4 O PARFOR Na Universidade Federal do Pará-UFPA

A UFPA é a maior universidade do Estado do Pará. É também a que possui o maior número de ingressos pelo PARFOR, na ordem de 10 mil professores alunos distribuídos em 391 turmas em diversas licenciaturas, dessas 68 do curso de Pedagogia, segundo dados²² da coordenação geral do Plano na Instituição.

²⁰ www.seduc.pa.gov.br.

²¹ *Ibidem*.

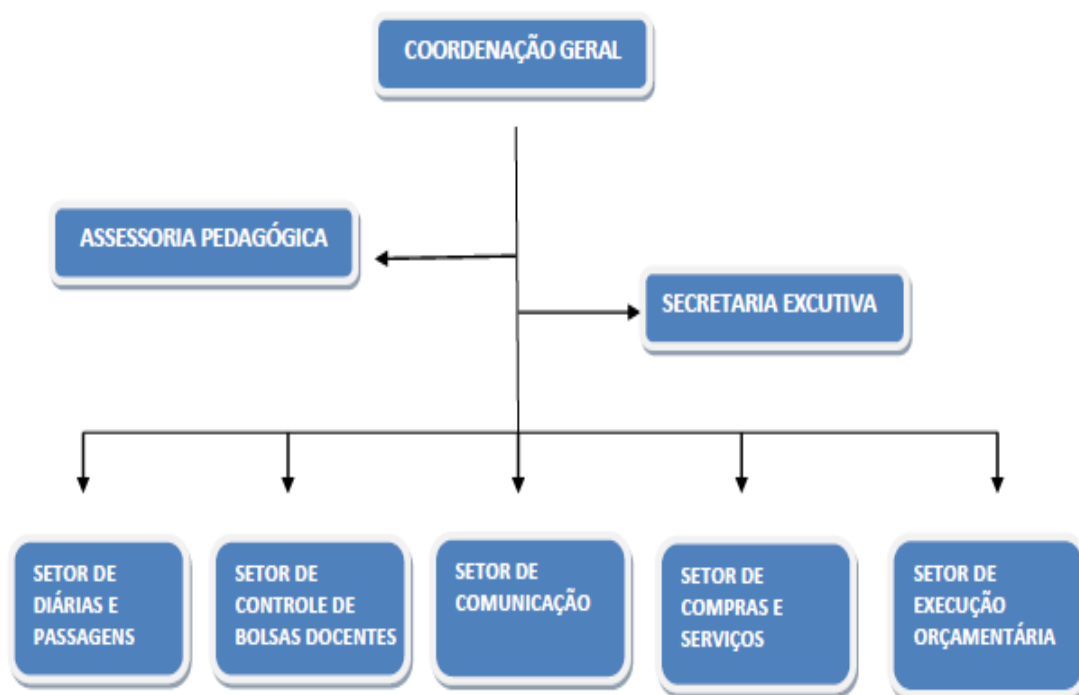
²² Dados fornecidos em 2015 com base no Relatório de atividades 2009-2014 do PARFOR-UFPA.

Figura 3: Organograma do funcionamento interno do PARFOR na UFPA

Fonte: Coordenação Geral do PARFOR-UFPA.

A ordem de recursos financeiros e de pessoal é grande. O Plano está vinculado internamente à Pró-reitora de Graduação — PROEG. E, estrutura-se de modo administrativo no Estado pela coordenação estadual que é vinculada a Secretaria Estadual de Educação (SEDUC). Cada Universidade, no entanto, possui sua coordenação Geral, que, por sua vez, distribui as coordenações por setores ou cursos e estes com a coordenação local. Dentro da UFPA obedece-se a seguinte estrutura organizacional:

Figura 4: Organograma da estrutura administrativa do PARFOR na UFPA



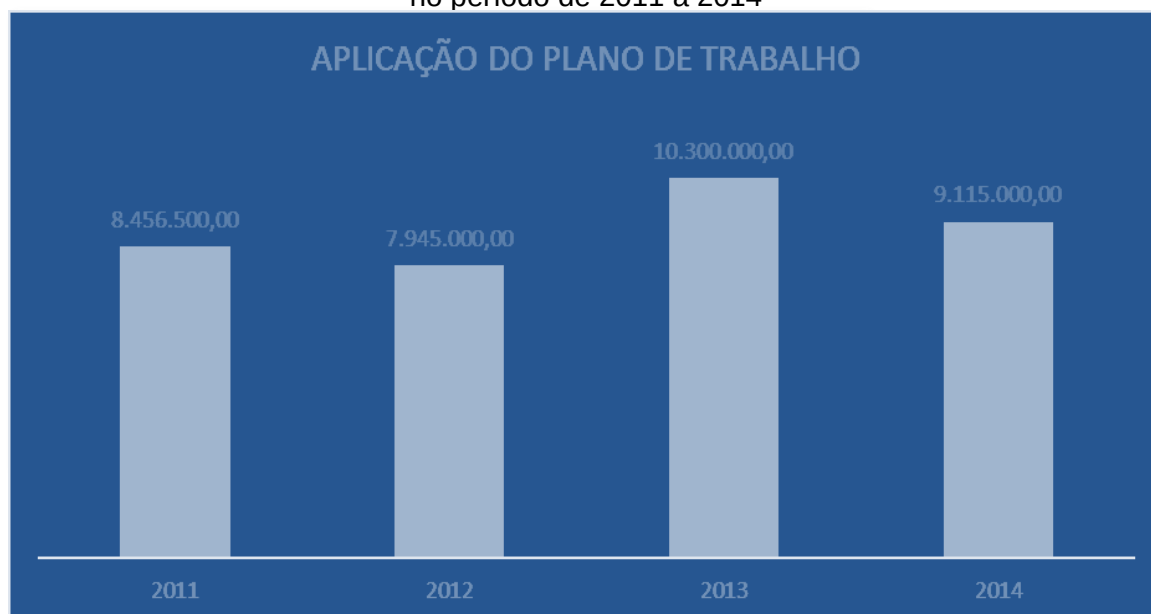
Fonte: PARFOR/UFPA, 2013.

É por intermédio da CAPES que os Recursos financeiros chegam à UFPA, por meio do acordo de cooperação, movimentando toda essa estrutura administrativa e acadêmica, como investimentos em material didático, pagamento de bolsas para os profissionais envolvidos:

Para o funcionamento do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica na UFPA, foi firmado em 2011 um termo de cooperação com a CAPES, onde é descentralizado o recurso financiador das atividades administrativo-pedagógicas nas cidades onde o Plano está presente. Este documento prevê um orçamento quadrienal e foi elaborado detalhando a aplicação de recursos de 2011 a 2014 na ordem de R\$ 35.816.500,00 [...] (Relatório 2009-2013, coordenação geral do PARFOR-UFPA, 2014, p. 71).

O gráfico a seguir aponta a ordem de recursos financeiros movimentados no período de 2009 a 2013 no âmbito do PARFOR na UFPA:

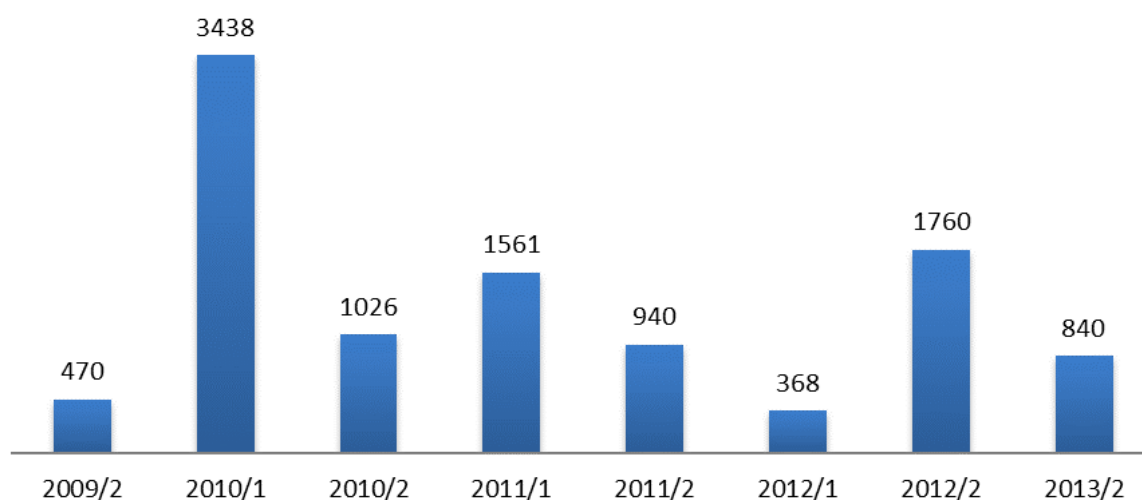
Gráfico 2: Evolução dos recursos financeiros no PARFOR/UFPA no período de 2011 a 2014



Fonte: Parfor/UFPA, 2015.

Verifica-se também o acompanhamento da evolução dos recursos atrelado ao crescimento de ingressos nos cursos ofertados pelo PARFOR no âmbito da UFPA, ocasionando uma forte expansão de suas matrículas como apresenta o gráfico a seguir:

Gráfico 3: Evolução das matrículas no PARFOR/UFPA por etapas de 2009 a 2013.



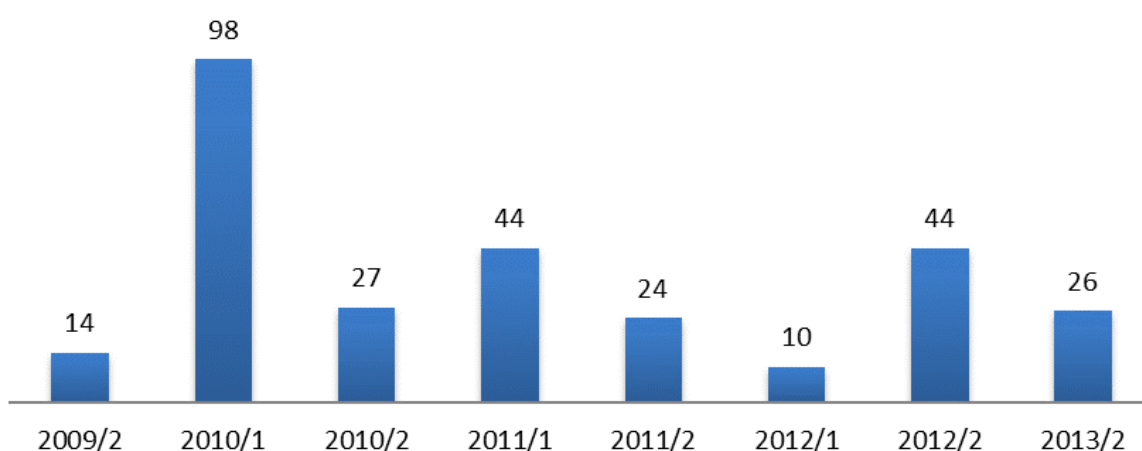
Fonte: Parfor/UFPA, 2015.

O quantitativo de alunos tem um pico no ingresso para o primeiro semestre de 2010. Apresenta uma grande diminuição de entrada no primeiro semestre de 2012. No

entanto, no segundo semestre de 2012 há um significativo aumento desse número que se equilibra no semestre seguinte. As turmas formadas acompanham esses dados numéricos com a maior quantidade de turmas formadas no primeiro semestre de 2010 e segundo semestre de 2012 respectivamente com 98 e 44 turmas, acompanhado com o mesmo número de turmas no ano de 2011, segundo semestre.

Esses dados indicam que é a partir de 2014 que ocorre a saída de maior número de professores-alunos egressos do PARFOR.

Gráfico 4: Evolução quantitativa de turmas por etapas de 2009 a 2013



Fonte: Parfor/UFPA, 2015.

Os dados apresentados referem-se à UFPA, porém no Estado do Pará as IES envolvidas além da Universidade Federal do Pará, são as Universidades do Estado do Pará (UEPA), o Instituto Federal do Pará (IFPA). A Universidade do Oeste do Pará (UFOPA) e a Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA) que ofertam várias licenciaturas, tanto na capital quanto no interior, gerando uma forte expansão nas matrículas em licenciaturas no Estado nas IES públicas, alterando o ocorrido até 2008, quando essa expansão se dava no âmbito das IES privadas (CHAVES *et al.* 2011).

3.5 A Pedagogia PARFOR na Universidade Federal do Pará-UFPA

Uma vez que como o *locus* de referência para esta análise é o curso de Pedagogia/PARFOR da UFPA, regulamentado pela Resolução/CONSEPE-UFPA n. 3.921 de 21 de dezembro de 2009, passaremos as especificidades desse curso.

Até o segundo semestre de 2014, o Campus Belém possuía 10 turmas, que congregam professores-alunos da região, com funcionamento de 8 (oito) turmas na capital, 1 (uma) turma no município de Benevides e 1 (uma) turma no município de Mãe do Rio.

O PPC do curso de Pedagogia de Belém foi elaborado entre os anos de 2010-2012 e está em vigor atualmente e foi elaborado por uma comissão composta por cinco professores do Instituto, designada pela portaria número 112/2009. O objetivo dessa comissão foi fazer a adaptação do PPC do curso de Pedagogia regular que estava em vigor desde a implantação do PARFOR pedagogia no campus de Belém.

Uma das maiores dificuldades enfrentadas pela comissão, segundo o texto de apresentação do Plano de Curso, foi o fato das turmas estarem em andamento e as adequações sendo realizadas simultaneamente, pois o PPC utilizado como parâmetro era do ano de 1999, logo, estava defasado.

Segundo os dados fornecidos pela coordenação geral do curso de Pedagogia/PARFOR da UFPA, referentes ao período de implantação até o primeiro semestre de 2014, essa licenciatura possui oito coordenadores locais, oito diretores de faculdades de educação. Possui um corpo docente formado por 60% de doutores, 37% de mestres e apenas 3% possuem somente a especialização.

Quanto ao número de alunos vinculados pelo sistema o número é de 2.583, destes frequentando 2.255. Sendo 28 turmas com a média de 40 professores-alunos por turma, em 44 municípios do Pará vinculados aos oito Campi com funcionamento nas cidades apresentadas no mapa abaixo:

Figura 5: Localização dos polos do Curso de Pedagogia PARFOR-UFPA

Fonte: Coordenação Geral do Curso de Pedagogia da UFPA.

Cada polo se distribui em oferta de turma nos municípios da sua circunscrição apresentados no seguinte quadro:

Quadro 4: Polos e municípios com presença de turmas do curso de Pedagogia do PARFOR ofertadas pela UFPA

PÓLO	MUNICÍPIOS
Altamira	• Almeirim • Altamira • Anapu • Pacajá • Uruará • Brasil Novo • Novo Repartimento • São Félix do Xingu • Porto de Moz
Abaetetuba	• Barcarena • Bujaru • Acará • Tailândia • Dom Eliseu • Tucuruí • Tomé-Açu
Belém	• Benevides

	• Belém • Mãe do Rio
Bragança	• Bragança • Capanema • São João de Pirabas • Capitão Poço • Augusto Corrêa
Breves	• Breves • Melgaço • Soure • Ponta de Pedra • Portel • São Sebastião da Boa Vista
Cametá	• Baião • Cametá • Igarapé Mirim • Limoeiro do Ajuru
Castanhal	• Castanhal • Concórdia do Pará • Colares • Ipixuna do Pará • São Caetano de Odivelas
Marabá	• Goianésia do Pará • Jacundá • Marabá • Parauapebas

Fonte: Elaborado pela autora, 2014²³.

Percebe-se que o alcance do PARFOR no Estado do Pará é muito grande. Em se tratando da UFPA, segundo sua coordenação geral, são aproximadamente 10 mil alunos atualmente no Plano. No que se refere ao curso de Pedagogia, está presente em 43 municípios, organizados em oito polos. Envolve professores de aproximadamente 1.525 escolas municipais e estaduais. Sendo que os dados confirmam a necessidade de se estudar o Plano como uma Política de Formação de Professores sem precedentes na história da Educação Brasileira, sobretudo, a educação pública.

Essa distribuição abrangente de turmas origina a realidade de seu funcionamento ocorrer em escolas estaduais ou municipais, o que é previsto nos

²³ Dados fornecidos pela Coordenação Estadual do curso de Pedagogia/PARFOR.

acordos de cooperação²⁴ entre os órgãos envolvidos no processo. Justamente por suas aulas, em grande parte, acontecerem em ambientes não universitários, as carências podem ser as mais diversas, especialmente, no caso de bibliotecas.

Os alunos têm acesso ao conteúdo das disciplinas por meio de textos selecionados pelos professores que são reproduzidos e fornecidos pelas coordenações dos cursos e essa é praticamente a única forma de acesso às produções acadêmicas e fontes bibliográficas em casos de locais que não possuem outros recursos, visto que a distância do funcionamento dos Campi da Universidade pode ser grande.

Além disso, também são notórias questões relacionadas à infraestrutura, como as referentes à alimentação, alojamentos e transporte, visto que as maiorias dos estudantes pertencem a localidades rurais afastadas dos centros de realização dos cursos. Dessa forma, precisam se instalar nas cidades-sedes²⁵ no período de realização dos módulos²⁶, ou mesmo se deslocar diariamente para zona rural ou municípios próximos, o que acarreta uma série de dificuldades para os graduandos, seja de ordem financeira, seja de ordem física.

Apesar dessa experiência de realização de graduação no período intercalar estar presente na UFPA com o processo de interiorização há aproximadamente 30 anos, notam-se certas limitações de ordem prática no cumprimento dos cursos sob esse modelo, ainda que o fato tenha possibilitado a expansão da Universidade para o interior do Estado do Pará e ter garantido formação em nível superior para muitas pessoas (COELHO, 2007).

Os cursos do PARFOR são ofertados em vários municípios espalhados por quase todo o imenso território do Estado do Pará, inclusive em locais em que a Universidade Federal do Pará jamais atingiu, nem com o programa de interiorização. Através do PARFOR existe um efetivo alcance de professores nas diversas áreas e locais, levando formação aos docentes do interior do Estado.

Entretanto, embora algumas questões elencadas anteriormente, como de infraestrutura, que podem ser percebidas como primeiras impressões, o PARFOR é

²⁴ Acordos firmados entre a Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES, os Institutos de Educação Superior (IES) e o Estado ou Município, preconizados no Decreto Federal 6.755/2009.

²⁵ Local em que ocorrem as aulas.

²⁶ Os cursos são ofertados por módulos de disciplinas realizados nos meses de janeiro e julho.

uma chance de acesso ao Ensino Superior a profissionais²⁷ que estão atuando nas escolas municipais ou estaduais, gratuito e em grandes Universidades Públicas como a UFPA. Chance que, muitas vezes, não tiveram na juventude devido a carência de oferta de cursos em suas localidades ou mesmo pela necessidade do ingresso imediato ao mercado de trabalho para garantir o próprio sustento e o de sua família.

3.6 A proposta de um Projeto Político Pedagógico de Curso Inovador

O Curso de licenciatura Plena ofertado pela UFPA por meio do PARFOR possui o seu PPC que subsidia a elaboração das ementas das disciplinas oferecidas pelo corpo docente atuante, assim como possibilita a sua compreensão política a partir das concepções impressas em sua elaboração.

Em meio ao contexto exposto no qual a Formação de Professores volta-se para o atendimento das concepções capitalistas de educação, torna-se necessário pensar e analisar as Licenciaturas ofertadas nas Instituições de Ensino Superior no Brasil, que inclusive vive atualmente um processo de revisão nas suas Diretrizes Curriculares, mas que para o processo de elaboração do PPC, entre os anos de 2009-2012, baseou-se nas originalmente aprovadas em 2006 e que propõe uma Base Comum Nacional.

Em 2014, os Cursos de Pedagogia no Brasil passam a ter uma nova Base Nacional Comum desencadeada pelas reformas nas Diretrizes Curriculares para esses cursos. No entanto, não serão consideradas, nesse momento, pelo fato de não estarem presentes no documento ora analisado.

O PPC do curso de Pedagogia do PARFOR/ Belém foi publicado em maio de 2012 e é fruto de um processo de construção de mais três anos, que se deu paralelamente ao funcionamento das turmas do campus, pois estas já estavam em funcionamento efetivo desde 2009. Essa elaboração tomou como base o PPC do curso de Pedagogia Regular oferecido pela Instituição desde a Década de 50, tendo este sua última revisão e atualização em 1999, como justifica a comissão de professores responsáveis pela elaboração desse documento:

Ao tempo para a elaboração do projeto de curso para o Parfor, o currículo do Curso de Pedagogia estava defasado, mas em que pese esse fato, era a

²⁷ Professor em exercício e cadastrado no Educacenso.

referencia que se tinha à época. Em razão disso, as primeiras turmas do Parfor ingressaram no curso segundo as bases do currículo vigente desde 1999. A reformulação do projeto do Parfor coincidiu com a reformulação do currículo do curso de Pedagogia ofertado em Belém, na modalidade extensiva (PPC-Pedagogia/PARFOR-UFPA-Belém, p. 5).

Os autores explicam que essas formulações em concomitância à realização do curso pelos alunos ingressados desencadearam algumas dificuldades, como a oferta de disciplinas inicialmente que depois seriam extintas no novo currículo, demandando maiores desdobramentos por parte da administração do curso.

Porém, apesar das dificuldades, a elaboração foi sendo realizada na sequência dos três anos. Foi fundamentada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, no Estatuto da UFPA, no seu Regimento Geral, no Regimento do ICED e no Regimento Interno da Faculdade de Educação.

O PPC seguiu as orientações do Guia da Pró-reitora de Graduação publicado (2008) com exigências básicas para um roteiro de elaboração, entre as quais: 1) Apresentação do Projeto; 2) Identificação e histórico do curso; 3) Diretrizes Gerais do Curso; 4) Organização Curricular; 5) Procedimentos Metodológicos e Planejamento do Trabalho Docente; 6) Política de Inclusão Social; 7) Sistema de Avaliação; 8) Referências; 9) Anexos. Esse roteiro é base para todas as elaborações dos PPCs das graduações ofertadas pela UFPA e revelam a preocupação em apresentar as principais concepções envolvidas nos cursos da Instituição.

Segundo as orientações, os componentes curriculares do curso devem incluir conhecimentos que privilegiem a análise do conjunto de influências históricas, políticas, sociais, econômicas e culturais que constituem o fenômeno educativo, ao mesmo tempo em que precisa refletir um envolvimento efetivo com as especificidades dos processos para os quais o curso se direciona. Relacionando sempre ao tripé fundamental da universidade: ensino, pesquisa e extensão.

As reflexões acerca do curso geraram o seguinte fluxo curricular, totalizando 3.200 horas/aulas:

Quadro 5: Fluxo curricular do curso de Pedagogia — PARFOR/UFPA — Campus Belém

Núcleo	1º Semestre			
	Atividades	Tempo Universidade	Tempo Comunidade	CH Total
Básico	1. Língua Portuguesa	50	10	60
Básico	2. Matemática Básica	50	10	60
Básico	3. História Moderna	50	10	60
Básico	4. Iniciação ao Trabalho Acadêmico	60	0	60
Básico	5. Informática Básica	45	0	45
Total		255	30	285

Núcleo	2º Semestre			
	Atividades	Tempo Universidade	Tempo Comunidade	CH Total
Básico	1. Filosofia da Educação	65	10	75
Básico	2. História Geral da Educação	65	10	75
Básico	3. Psicologia da Educação	65	10	75
Básico	4. Sociologia da Educação	65	10	75
Básico	5. Didática	50	10	60
Básico	6. Teorias Antropológicas da Educação	50	10	60
Total		360	60	420

Núcleo	3º Semestre			
	Atividades	Tempo Universidade	Tempo Comunidade	CH Total
Básico	1. Política e Legislação da Educação Brasileira	65	10	75
Aprofundamento	2. Sociologia da Educação: Instituição Escolar	50	10	60
Aprofundamento	3. Psicologia da Aprendizagem e Desenvolvimento	50	10	60
Aprofundamento	4. História da Filosofia	50	10	60
Aprofundamento	5. História da Educação Brasileira e da Amazônia	50	10	60
Total		265	50	315

Núcleo	4º Semestre			
	Atividades	Tempo Universidade	Tempo Comunidade	CH Total
Aprofundamento	1. Linguagem Oral e Escrita na Educação Infantil	50	10	60
Aprofundamento	2. F. T. M. de Educação Infantil	65	10	75
Aprofundamento	3. F. T. M. do Ensino de Matemática	65	10	75
Básico	4. Currículo: Teorias e Práticas	50	10	60
Aprofundamento	5. F. T. M. do Ensino de Ciências	65	10	75
Aprofundamento	6. Educação e Ludicidade	35	10	45
Básico	7. Metodologia da Pesquisa em Educação	50	10	60
Total		380	70	450

Núcleo	5º Semestre			
	Atividades	Tempo Universidade	Tempo Comunidade	CH Total
Aprofundamento	1. Didática e Prática Docente no Ensino fundamental	50	10	60
Aprofundamento	2. Alfabetização: Teoria e Prática	50	10	60
Básico	3- Pesquisa e Prática Pedagógica	50	10	60
Aprofundamento	4. Tecnologias e Educação	50	10	60
Integrador	5. Literatura Infantil	35	10	45
Aprofundamento	6. Estágio na Educação Infantil	15	45	60
Total		250	95	345

Núcleo	7º Semestre			
	Atividades	Tempo Universidade	Tempo Comunidade	CH Total
Básico	1. Gestão de Sistemas e Unidades Educacionais	50	10	60
Básico	2. Coordenação Pedagógica em Ambientes Escolares	50	10	60
Aprofundamento	3. F.T.M. do Ensino de Geografia	65	10	75
Aprofundamento	4. F. T. M. do Ensino de História	65	10	75
Aprofundamento	5. Iniciação ao TCC	15	45	60
Total		245	85	330

Núcleo	6º Semestre			
	Atividades	Tempo Universidade	Tempo Comunidade	CH Total
Aprofundamento	1. F.T.M. do Ensino de Português	65	10	75
Integrador	2. Educação do Campo	35	10	45
Básico	3. Educação Inclusiva	50	10	60
Aprofundamento	4. Estágio no Ensino Fundamental I	15	45	60
Aprofundamento	5. Estágio no Ensino Fundamental II	Aproveitamento de experiência	Aproveitamento de experiência	105
Básico	6. Libras	50	10	60
Básico	7. Bases Biológicas do Desenvolvimento Humano	50	10	60
Total		265	95	465

Núcleo	8º Semestre			
	Atividades	Tempo Universidade	Tempo Comunidade	CH Total
Básico	1. Estatística Aplicada a Educação	50	10	60
Aprofundamento	2. TCC	15	45	60
Aprofundamento	3. Financiamento da Educação	35	10	45
Aprofundamento	4. Planejamento e Avaliação de Sistema Educacional	50	10	60
Aprofundamento	5. Arte e Educação	50	10	60
Aprofundamento	6. Estágio em Gestão e Coordenação Pedagógica em Ambientes Escolares	15	45	60
Integrador	7. Estado, Sociedade e Educação em Direitos Humanos	35	10	45
Básico	8. Corporeidade e Educação	50	10	60
Total		300	150	450

Fonte: PPC do curso de pedagogia PARFOR-UFPA-Belém.

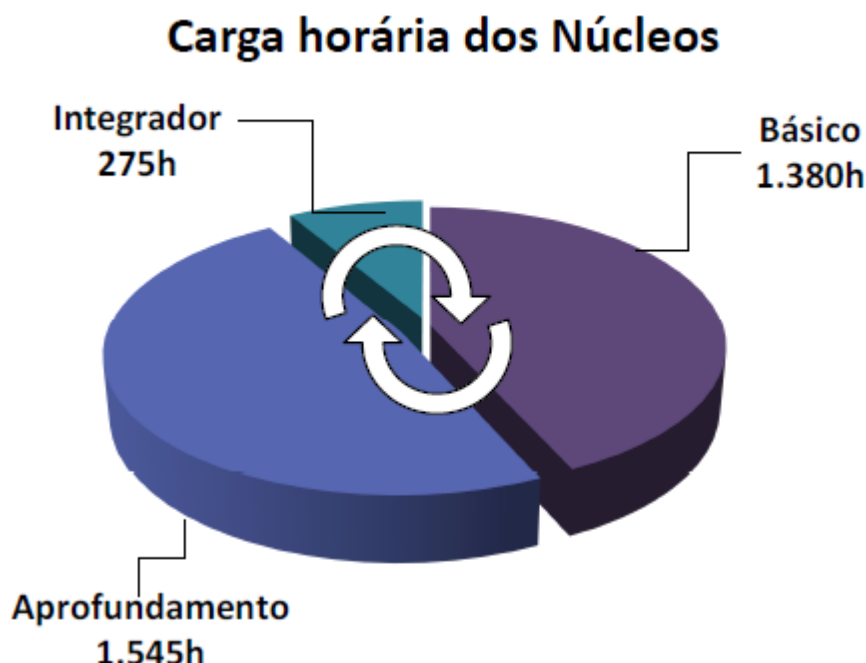
As disciplinas estão organizadas e distribuídas em núcleos, o básico, o de aprofundamento e o integrador, balizados da seguinte forma:

Figura 6: Divisão por núcleos do currículo

Básico	Aprofundamento	Integrador
Reúne conhecimentos de vários campos para a compreensão do contexto histórico e sociocultural da educação na sociedade contemporânea e do contexto da Educação Básica no que concerne à docência, à gestão educacional e à coordenação do trabalho pedagógico nos seus aspectos organizativos, didático-pedagógicos, metodológicos, tecnológicos, éticos e estéticos.	Reúne conhecimentos voltados às áreas de atuação profissional priorizadas pelo projeto pedagógico: docência, gestão educacional e coordenação do trabalho pedagógico, ampliando os conhecimentos do Núcleo Básico.	Enriquece o currículo em áreas específicas de interesse dos alunos, incluindo aproveitamento de experiência profissional e conhecimentos adquiridos, de forma independente, por intermédio de estudos e práticas acadêmicas e/ou profissionais, a saber: monitoria, iniciação científica, extensão universitária, estágios pré-profissionais, atividades programadas ofertada por professores ou grupos de pesquisa, participação em congressos, seminários, simpósios, colóquios, mini-cursos e mesas redondas, audiência de defesas de TCC, monografias de especialização, dissertação ou tese.

Fonte: PPC do curso de pedagogia PARFOR-UFPA-Belém.

A carga horária também foi distribuída por núcleos do currículo de modo a atender as especificidades propostas para o curso, ficando o núcleo de aprofundamento com a maior carga horária, seguida do núcleo básico. O núcleo integrador possui uma carga horária bem inferior em relação aos demais:

Gráfico 5: Distribuição da carga horária por núcleos do currículo

Fonte: PPC do curso de pedagogia PARFOR-UFPA-Belém.

Destacam-se as experiências dos profissionais envolvidos na dinâmica do Plano como um diferencial a ser considerado no seu planejamento e em sua execução. Fato evidenciado no Projeto Pedagógico do Curso (2012) do que se denomina Tempo Comunidade (TC) para o qual é atribuída certa carga horária das disciplinas com vistas ao aproveitamento das experiências vividas na escola de atuação do professor-aluno.

Em consonância com o Tempo comunidade está o Tempo Universidade (TU) que visa possibilitar a articulação da teoria com a prática do professor-aluno do PARFOR.

Embora essa especificidade, a configuração do Curso está em consonância com as diretrizes do PPC do Curso de Pedagogia Regular e tem a finalidade da formação adequada às práticas profissionais do Pedagogo egresso da UFPA articuladas fundamentalmente às práticas sociais, históricas e culturais paraenses.

Segundo o PPC, o Perfil de profissional a ser formado pelo curso é aquele que se opõe a ditames dos organismos internacionais. O Pedagogo formado pela UFPA, por meio do PARFOR deverá ser crítico e atuante na transformação da sociedade, deste modo, fundamental na superação da condição de exploração vivida pela classe trabalhadora:

É preciso pensar o profissional formado no curso de Pedagogia como um educador crítico das mudanças sociais ocorridas no país ao longo do seu percurso histórico de exclusão, que teve início com a colonização. A intenção é desenvolver a capacidade de formular pensamentos gerais e abstratos a partir dos problemas concretos, com competência técnica, política e científica na sua área específica. (PPC-Pedagogia/PARFOR-UFPA-Belém, p. 29).

Em síntese o curso pretende formar um profissional com o perfil de diversificada atuação na área educacional para contribuir com o desenvolvimento da sociedade. Esse perfil está descrito no quadro seguinte.

QUADRO 6: Perfil do egresso do Curso de Pedagogia segundo o PPC

PERFIL DO EGRESSO DO CURSO PEDAGOGIA-PARFOR-UFPA CAMPUS BELÉM
• Atuar em atividades destinadas à educação da infância de zero a cinco anos; • Exercer a docência na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental de forma interdisciplinar e articulada às diferentes fases de desenvolvimento humano e condições objetivas de vida; • Exercer a gestão e a coordenação do trabalho pedagógico em instituições educativas, organizando projetos e planos para a Educação Básica, considerando as especificidades de seus segmentos, destacando concepções, objetivos, metodologias, processos de planejamento e de avaliação institucional em uma perspectiva democrática; • Compreender o fenômeno educacional em diferentes âmbitos e especificidade; • Analisar os aspectos legais e as diretrizes nacionais para os diferentes níveis e modalidades de ensino; • Utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos; • Atuar em articulação com profissionais de outras áreas do conhecimento escolar, considerando o ensino das Artes (Música, Teatro, Artes Visuais e Dança) Literatura e da Educação Física na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental; • Lidar com situações-problema envolvendo o planejamento, a execução e avaliação do projeto pedagógico e curricular nas instituições educativas; • Desenvolver atividades socioeducativas e culturais integradas a projetos extensionistas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas e políticas; • Trabalhar em grupos e desenvolver práticas colaborativas, respeitando a diversidade e as diferenças; • Utilizar-se de diferentes linguagens como meio de expressão e comunicação, demonstrando domínio de tecnologias adequadas ao desenvolvimento da aprendizagem; • Valorizar atitudes de solidariedade, de respeito ao outro e de cooperação no desenvolvimento do trabalho educativo.

Fonte: Elaborado pela autora com base no PPC do curso de pedagogia PARFOR/UFPA/Belém, 2015.

O perfil desse profissional que o curso pretende formar é bastante amplo. Possibilita sua atuação em diversas áreas da educação, inclusive sua atuação em ambientes não escolares.

A análise e apropriação do PPC tornaram-se fundamental para entender a constituição da formação que foi recebida pelos professores no seu processo de graduação acadêmica que duraram quatro anos e com um fluxo curricular intensificado nos períodos dos módulos que se realizavam nas suas férias, possibilitando uma formação em serviço com aplicabilidade imediata da teoria recebida na sua atuação prática na escola em que os professores estavam lotados.

4

**OS EGRESSOS DO CURSO DE PEDAGOGIA-PARFOR UFFA:
CAMINHOS PARA ENTENDER SUAS PERSPECTIVAS SOBRE O PARFOR**

Com o intuito de entender a sistemática da análise feita com os dados coletados nas etapas de aplicação dos instrumentos da pesquisa, esta seção descreverá o procedimento feito para se chegar às sínteses baseadas nas perspectivas das visões dos egressos a respeito do contexto em que se deu a formação e seus determinantes e repercussões.

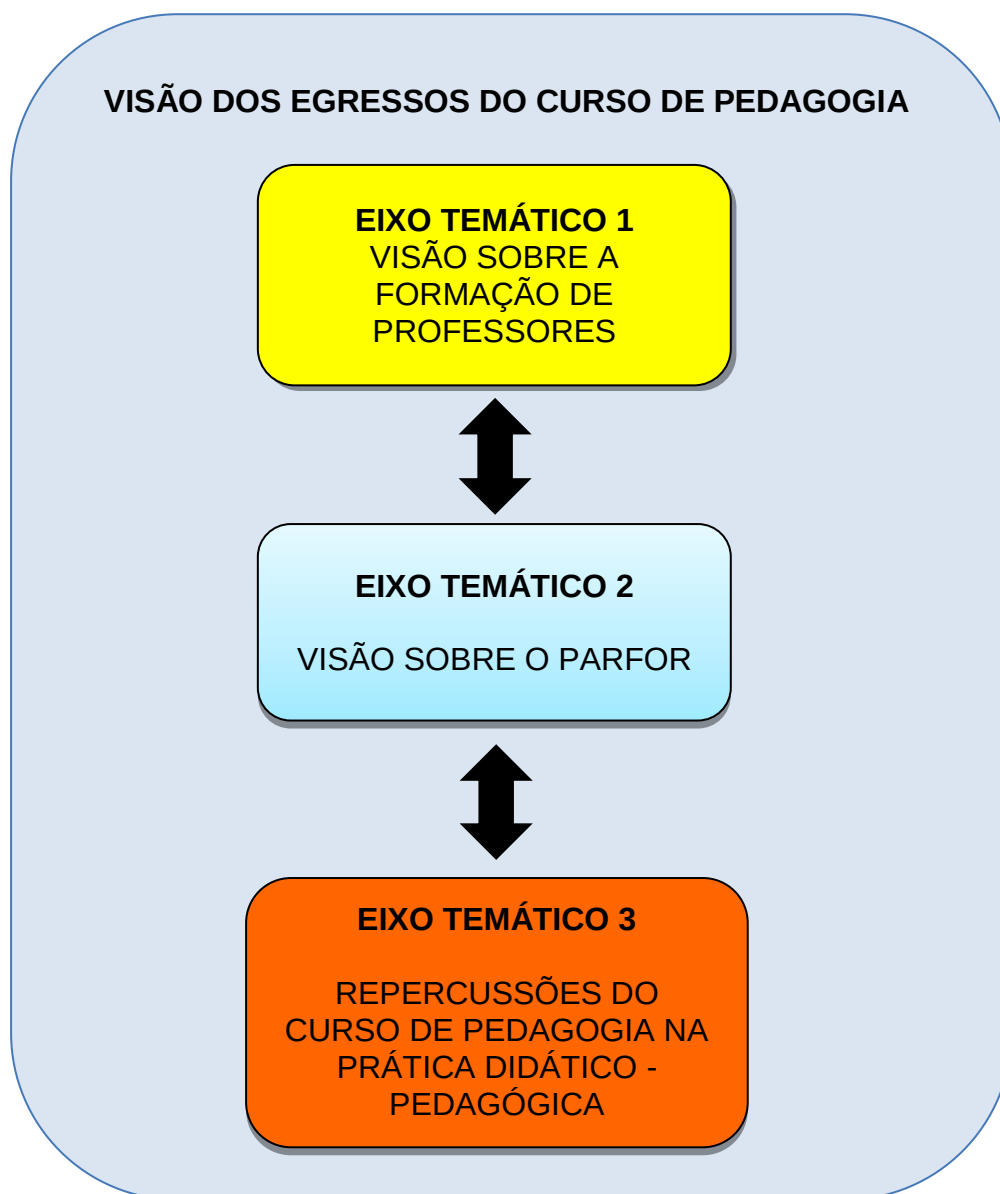
O perfil sociocultural do sujeito foi identificado e é apresentado com o intuito de reconhecer que esses sujeitos, com suas características peculiares, possuem suas opiniões sobre o processo vivido durante a graduação na universidade, fator que constitui suas análises e sínteses e as consequentes relações disso com sua atuação didático-pedagógica na escola da Educação Básica.

4.1 Caminhos para entender as perspectivas dos egressos sobre o PARFOR

As falas dos sujeitos constituem-se das suas visões, ou seja, das suas formas de compreensão e sínteses da realidade. Apresentamos o Fluxograma seguinte que evidencia a interligação entre os eixos temáticos elaborados a partir dos depoimentos dos sujeitos da pesquisa, na perspectiva de sua visão perante o que está sendo indagado acerca das políticas públicas para formação de professores e, mais especificamente, no que se refere ao PARFOR. Deve-se compreender que essa interligação se faz na medida em que os temas não são paradoxais, e sim um imbricado no outro, inclusive sofrendo as influências e resultados a partir dessas conexões inerentes às temáticas abordadas.

Assim, foram identificadas três perspectivas principais, que foram classificadas como eixos temáticos como: 1) a visão sobre Formação de Professores, 2) a visão sobre o PARFOR e 3) as Repercussões do curso de Pedagogia na Prática Didático-pedagógica.

Figura 7: Fluxograma com os eixos temáticos



Fonte: Elaborado pela Autora, 2015.

Cada eixo temático apresentou desdobramentos dando origem às categorias empíricas que revelam as suas especificidades e detalhes, porém sem se desconectar dessa Totalidade que constitui as concepções a respeito da importância da Formação de Professores sob a ótica dos egressos entrevistados.

No eixo temático 1, a visão dos egressos sobre Formação de Professores, surgiram quatro categorias empíricas ligadas às opiniões sobre o contexto mais amplo da Formação Docente. O eixo temático 2, a visão sobre o PARFOR, desencadeou oito categorias empíricas que apresentam o Plano na sua execução prática, de cotidiano acadêmico e estruturação. Porém, as repercussões do

PARFOR na Atuação Didático-pedagógica forma o eixo temático 3, com a apresentação de três categorias empíricas fundamentais, como demonstradas no quadro seguinte.

Quadro 7: Eixos temáticos e Categorias Empíricas elaborados a partir da pesquisa de campo

EIXO	CATEGORIAS EMPÍRICAS
01 - VISÃO SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	• Percepções sobre a formação de professores • Percepções sobre educação brasileira • Profissionalização/ reconhecimento/ carreira e salário • Concepções sobre o professor leigo e o professor graduado
02 - VISÃO SOBRE O PARFOR	• Percepção sobre o plano • Formas de ingresso • Motivos para cursar • Percurso formativo • Apoio/suporte financeiro • Avaliação do plano/percurso da realização/infraestrutura • Disciplinas/atividades marcantes — destaques do processo • Os professores do curso
03 - REPERCUSSÕES DO CURSO NA PRÁTICA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA	• Implicações na vida do professor • A aposentadoria • Implicações na prática didático-pedagógica do professor

Fonte: Elaborado pela autora, 2015.

Algumas categorias foram elaboradas previamente a partir das hipóteses levantadas inicialmente com o apontamento de questões norteadoras. No entanto, foram sistematizadas após as diversas leituras do material coletado. Segundo Bardin (1979, p. 146), “classificar elementos em categorias impõe investigação do que cada um deles tem em comum com outros. O que vai permitir o seu agrupamento é a parte comum existente entre eles”. Cada uma dessas categorias empíricas foi analisada e serão apresentadas nesta seção.

Também é oportuno destacar que o trajeto percorrido neste estudo demonstrou a necessidade de se ouvir os professores responsáveis pelo gerenciamento e realização do curso, com vistas a ter acesso às ponderações sob a

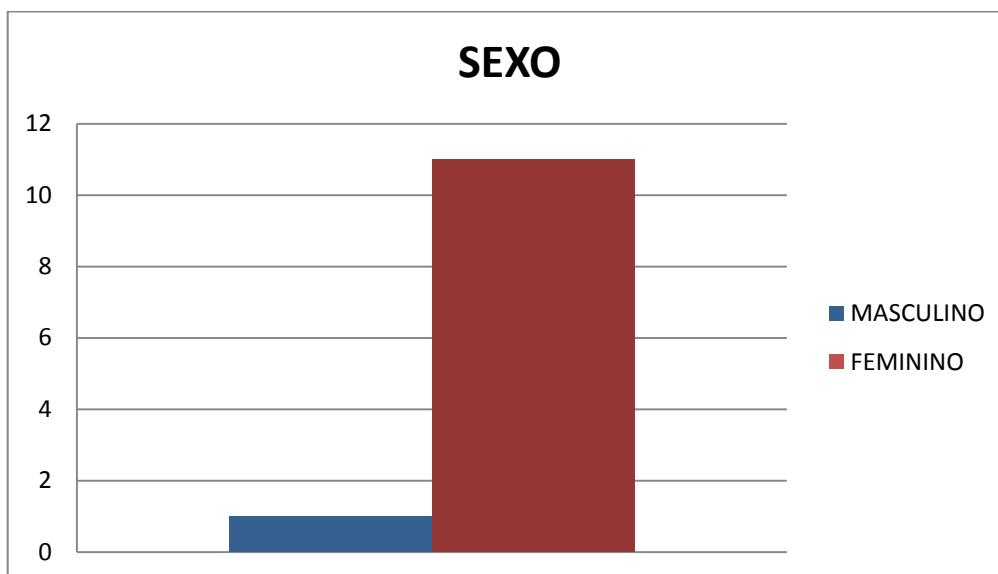
ótica organizativa de oferta. Essa escuta ocorreu seguindo nove perspectivas, as quais:

1. Princípios norteadores do processo de elaboração do PPC
2. Motivos para reformulação do PPC
3. PPC Pedagogia-PARFOR e as diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia
4. Pedagogia PARFOR e pedagogia da terra
5. A especificidade do PARFOR no PPC
6. O tempo comunidade e o tempo universidade
7. O aproveitamento da prática para o estágio curricular na Pedagogia PARFOR
8. Possíveis mudanças na constituição do PPC PARFOR
9. A avaliação do Plano

Esse procedimento possibilitou a interface das análises dos alunos com a visão dos professores que exerceram funções administrativas e docentes, originando uma ampliação das análises sobre o PARFOR.

4.2 O perfil sociocultural dos sujeitos participantes da pesquisa

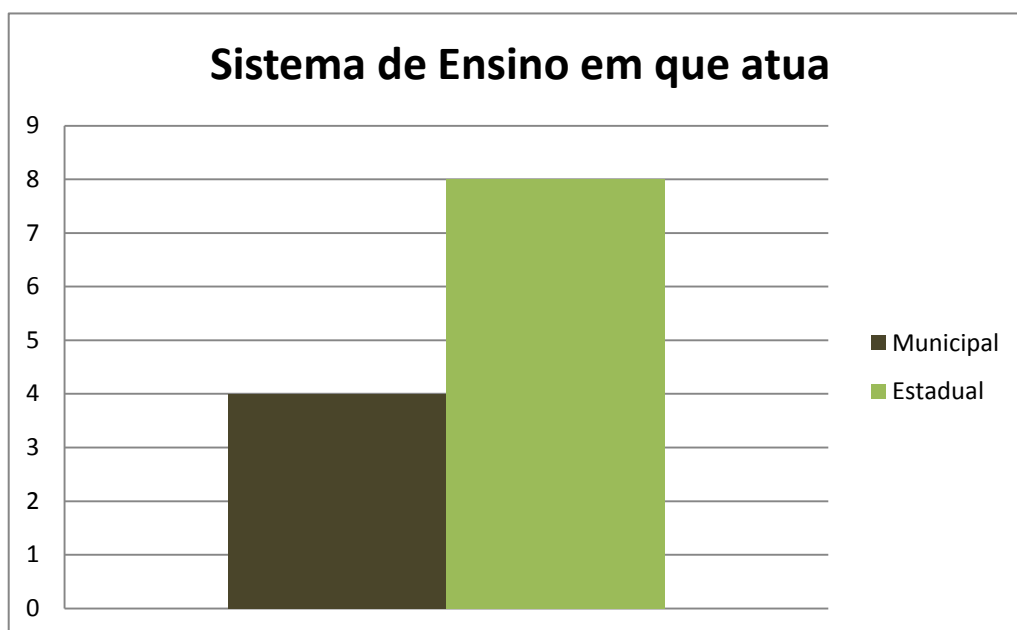
Os sujeitos participantes da pesquisa são egressos do PARFOR-Pedagogia UFPA, Polo Belém. São professores das redes municipais ou estaduais que se inscrevem na Plataforma Freire e foram selecionados para ingressar no curso universitário escolhido, com intuito de serem habilitados para o exercício de suas funções docentes como instrui a legislação vigente (LDB 9393/1996). Levando-se em consideração os sujeitos dessa pesquisa o perfil traçado é de que sua totalidade se enquadra no primeiro caso, ou seja, àqueles que buscam a licenciatura pela primeira vez. A expressiva maioria é do sexo feminino, como apresenta o gráfico a seguir, e atuantes na educação básica, em suas séries iniciais.

Gráfico 6: Etapa da Ed. Básica em que atuam os egressos entrevistados

Fonte: Dados coletados pela autora, 2014.

Observa-se que somente um homem participou da pesquisa, uma característica recorrente nos cursos de pedagogia no Brasil, composto majoritariamente por mulheres, o que coincide também com a atuação do sexo feminino nas séries iniciais da educação básica brasileira. A tese de Doutorado de Rêses (2008) aponta que a feminização do magistério é algo que vem sendo discutido há bastante tempo. O que demonstra ser uma realidade em grande parte dos cursos que formam professores. Também, outras pesquisas reafirmam que o número de mulheres que procuram cursos de formação de professores é bem maior do que o número de homens, principalmente, nos níveis da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental (FERREIRA; CARVALHO, 2006; UNESCO, 2004).

Para o ingresso no PARFOR é pré-requisito estar atuando em sala de aula. Os dados coletados com os sujeitos dessa pesquisa confirmam o atendimento a essa exigência, assim como também o requisito de ser vinculado ao serviço público, sendo que a maioria dos professores participantes é vinculada à Secretaria de Estadual de Educação-SEDUC, como mostra o Gráfico 7.

Gráfico 7: Sistema de Ensino de atuação dos egressos entrevistados

Fonte: Dados coletados pela autora, 2014.

Um dos pré-requisitos para o ingresso no Plano, também, é que o docente esteja atuando em sala de aula. Todos os sujeitos envolvidos nessa pesquisa estão efetivamente em sala de aula, predominantemente no ensino fundamental. Ainda que haja um caso isolado em que a professora atualmente esteja em readaptação²⁸ funcional por motivo de saúde. Essa professora foi afastada por recomendação médica e atualmente voltou a trabalhar em outra função que não está ligada à docência escolar, sendo encaminhada à secretaria escolar de uma unidade educativa da rede pública estadual.

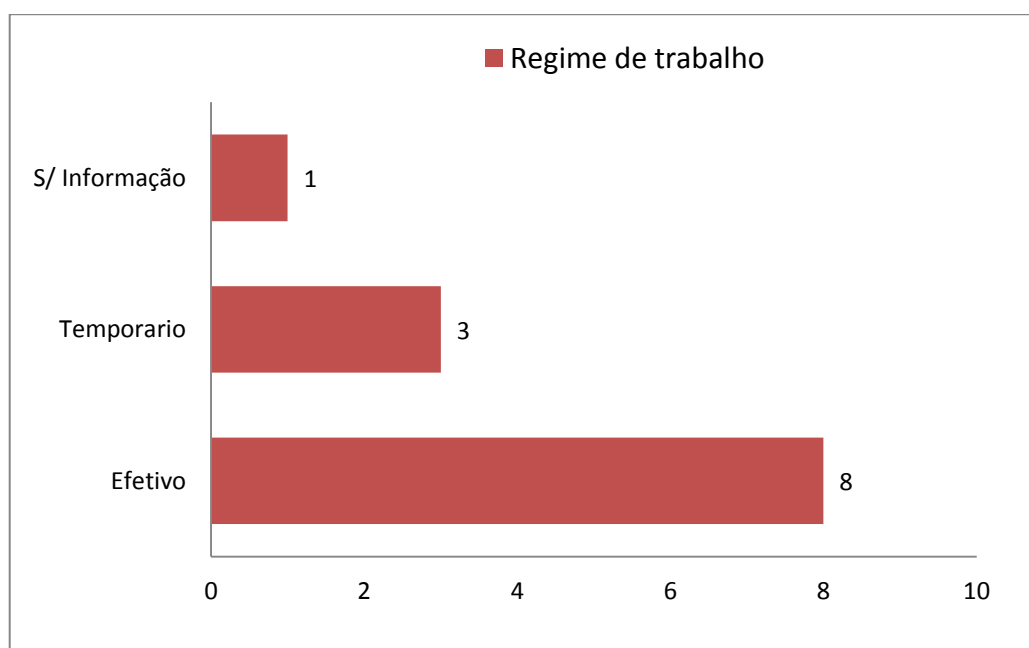
Esse fator apresenta uma dificuldade levantada pelos sujeitos que é o cumprimento dos cronogramas, pois ao término ou início do período letivo na universidade existe a concomitância com o cronograma das atividades escolares na qual o professor-aluno possui o vínculo.

²⁸ Quando um servidor do Estado do Pará se afasta de suas funções e passa a exercer outra por motivos de recomendações médicas (Regime Jurídico Único dos Servidores Públicos do Estado do Pará).

Gráfico 8: Etapa da Educação Básica em que atuam os egressos entrevistados

Fonte: Dados coletados pela autora, 2014.

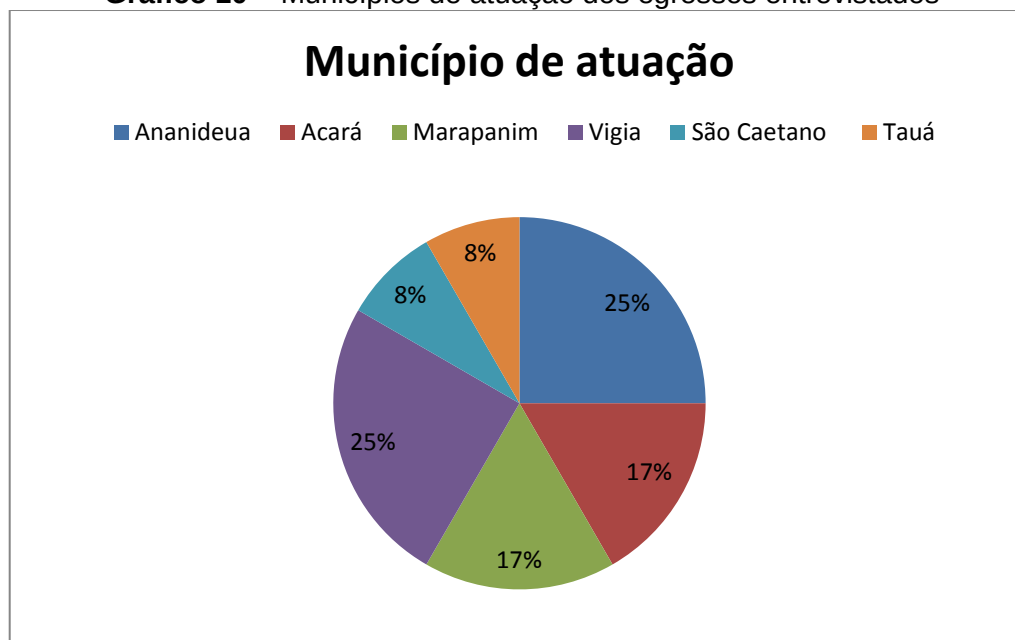
O Plano é considerado uma formação em serviço por considerar que o estudante é também um profissional atuante na Educação Básica com tempo de efetivo exercício da docência, com vínculo empregatício predominantemente efetivo, ou seja, de carreira do magistério, como demonstra os gráficos abaixo referentes aos sujeitos dessa pesquisa:

Gráfico 9: Regime de trabalho dos egressos entrevistados

Fonte: Dados coletados pela autora, 2014.

Apesar de as aulas serem no Campus do Guamá na capital paraense, os alunos são àqueles provenientes de diversos Municípios do interior do Estado, não sendo nenhum atuante na cidade de Belém:

Gráfico 10 – Municípios de atuação dos egressos entrevistados



Fonte: Dados coletados pela autora, 2014.

Cada local de residência e atuação do professor tem suas características e peculiaridades, vejamos:

❖ **Ananindeua**

O município é vizinho à Capital do estado e faz parte da sua Região Metropolitana. Sua população é estimada em 471.744 habitantes, segundo dados do IBGE de 2013. É o segundo município mais populoso do estado e o terceiro da Região Norte. A cidade, originária de ribeirinhos, começou a ser povoada a partir da antiga Estrada de Ferro de Bragança, na qual havia uma parada do trem para embarque e desembarque.

❖ **Acará**

Localizado à margem esquerda do rio com mesmo nome possui 53 mil habitantes segundo dados oficiais de 2013. O nome Acará é de origem indígena que

significa nome de várias espécies de peixes de água doce e salgada, isto é, cabeça áspera, o cascudo (a-cara). Distante da capital aproximadamente 104 km, aos moradores locais dá-se o gentílico de “acaraenses”.

❖ **Marapanim**

Com aproximadamente 26 mil habitantes (IBGE 2013), o município de Marapanim foi originado a partir de uma fazenda transformada em freguesia pelos Jesuítas que ocupavam a região. Possui várias praias e é um dos destinos de veraneio de pessoas de todo o Estado e de fora dele também. Tem uma belíssima expressão cultural cujo maior ícone é o carimbó, motivo pelo qual é reconhecida como a “terra do carimbó”.

❖ **Vigia**

O município de Vigia possui a maior quantidade de egressos participantes da pesquisa. É considerado um dos mais antigos do Pará. Seus primeiros moradores, assim como o Estado do Pará como um todo foram povos indígenas da etnia dos Tupinambás, sendo que na sua aldeia o governo colonial construiu um posto fiscal para proteger, fiscalizar e vigiar as embarcações que abasteciam Belém, com o intuito de evitar o contrabando.

❖ **São Caetano de Odivelas**

São Caetano de Odivelas fica localizado na Mesorregião do nordeste paraense. Possui cerca 17 mil habitantes. É conhecido como “terra do caranguejo” cuja comercialização é o principal meio de renda da população. Tem origem como freguesia, no século XVII, e se eleva a condição de município em 1872. O município foi extinto em julho de 1895 e seu território destinado à área dos municípios de Curuçá e Vigia. Mas, voltou a essa condição em 31 de outubro de 1935.

❖ Santo Antônio do Tauá

O município inicialmente era distrito de Vigia. Em seu território eram os índios Tupinambás que habitavam. Em 1961, constituiu-se como município. O nome Tauá adveio do vocábulo indígena que significa amarelo. Sua população é estimada de 26 mil habitantes. É distante da capital paraense, pouco mais de 53 Km.

A maioria desses municípios fica localizada na mesorregião do nordeste paraense, exceto Ananindeua, que é um município da Região Metropolitana de Belém.

Figura 8: Localização das mesorregiões do Estado do Pará



Fonte: www.baixarmapas.com.br.

Um fator interessante é embora as aulas da turma A do curso de Pedagogia PARFOR/UFPA, Campus Belém, serem no Campus do Guamá (na capital paraense), os alunos são provenientes de diversos Municípios do interior do Estado que não moram e/ou atuam na cidade de Belém. Todos os egressos são funcionários das Secretarias de Educação desses municípios, sendo que somente os do município de Ananindeua possuem vínculo com a Secretaria Estadual de Educação.

A Secretaria Estadual organiza os dados sobre o funcionamento da educação por URE, que são as Unidades Regionais. Os municípios dos egressos estão distribuídos em três URES: Abaetetuba, Belém e Castanhal. Esses dados são apresentados no Plano Decenal e apontam que um total de **39.101** professores não possui formação superior. Além do que, pouco mais de **20.430** desses professores atuam em área diversa a sua formação e apenas **3.313** possuem bacharelado.

Quadro 8: A situação da Formação de Professores nas URES

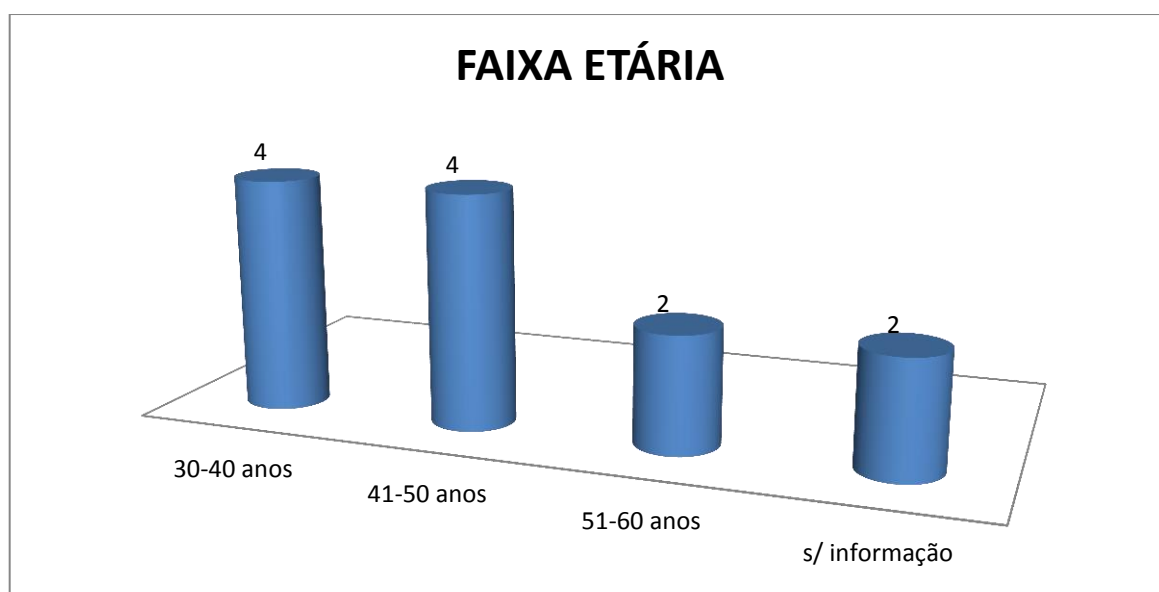
URE	Professores sem Formação Superior	Professores com Licenciatura, mas não na disciplina em que atua	Professores com Nível Superior, mas sem Licenciatura
Abaetetuba	3.712	1.378	165
Altamira	2.570	1.048	111
Belém	4.342	4.690	981
Bragança	1.634	660	133
Breves	997	718	132
Cametá	1.536	827	145
Capanema	1.013	524	97
Capitão Poço	796	459	101
Castanhal	2.475	944	94
Conceição do Araguaia	953	1.169	175
Itaituba	1.691	443	72
Mãe do Rio	1.015	1.015	145
Marabá	4.430	2.003	263
Maracanã	776	258	117
Monte Alegre	1.665	307	16
Óbidos	2.928	503	66
Região das Ilhas	616	305	21
Santa Izabel	2.095	695	209
Santarém	3.145	1.755	169
Tucuruí	712	729	101
TOTAL	39.101	20.430	3.313

Fonte: Plano Decenal de Formação Docente no Estado do Pará

Entres as URES em que se agrupam os municípios de vínculos dos egressos, os números da situação da Formação docente são expressivos, com 3.712 (URE ABAETETUBA), 4.342 (URE BELÉM) e 2.475 URE CASTANHAL. Além disso, o número de professores que atuam em disciplina diversa a sua licenciatura é bastante expressivo porque 1.378 atuam na URE de Abaetetuba, 944 na URE de Castanhal e 4.690 na URE Belém.

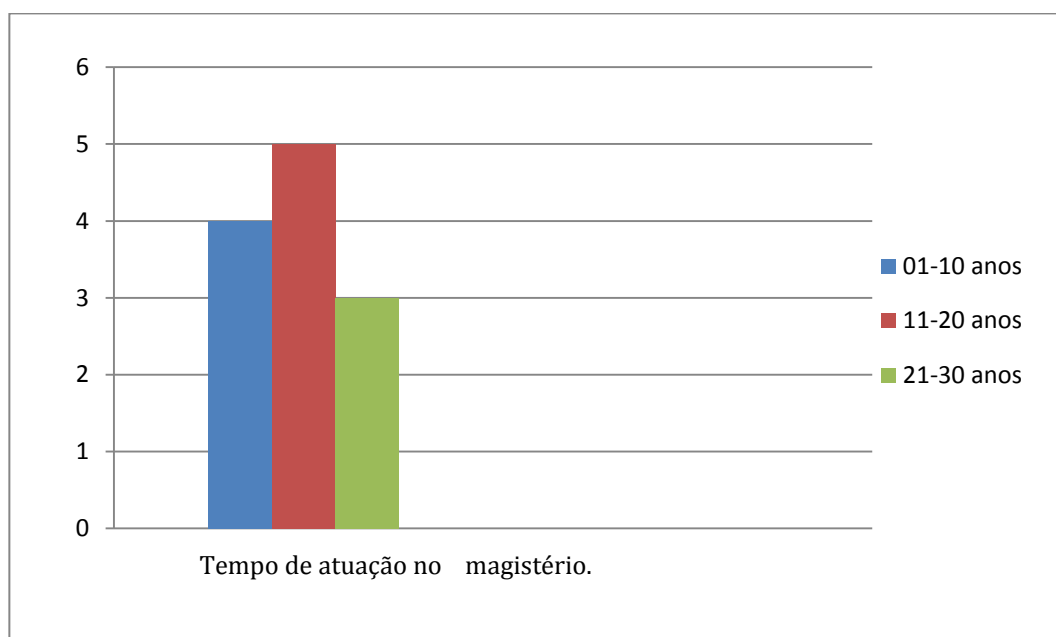
Sobre os professores que têm formação superior, porém sem a Licenciatura os números são 165, 94 e 981 atuando nas URES Abaetetuba, Belém e Castanhal, respectivamente. A experiência profissional dos professores é considerável, com a grande maioria possuindo muitos anos de atividade docente. Outro dado que expressa o perfil desses egressos é sua faixa-etária avançada: muitos docentes próximos a sua aposentadoria ou mesmo em tempo de serviço necessário para isto.

Gráfico 11 – Faixa etária dos egressos



Fonte: Dados coletados pela autora, 2014.

Observa-se que cerca da metade dos professores tem mais de quarenta anos de vida. Esses Docentes possuem muitos anos no magistério, originando uma experiência profissional enraizada em sua prática pedagógica nesse período de atuação sem formação inicial de nível superior.

Gráfico 12 – Tempo de atuação no magistério dos egressos

Fonte: Dados coletados pela autora, 2014.

Traçou-se o perfil dos sujeitos dessa pesquisa baseado nas respostas dadas na pesquisa de campo. Conhecer as características peculiares dos egressos, “seu chão”, ou seja, de onde são originários, de onde falam, como e onde trabalham e em que condições, é primordial para entender suas percepções concernente ao contexto que viveram no processo de graduação e as relações disso com o cotidiano vivido na escola da Educação Básica Brasileira, especificamente, na região paraense.

5

A VISÃO DOS EGRESSOS SOBRE O PARFOR E AS SUAS REPERCUSSÕES NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Nesta seção apresento a visão dos egressos do curso de Pedagogia PARFOR-UFPA, Campus Belém, que se configura como suas percepções e concepções, análise e sínteses, a respeito da Formação de Professores no Brasil, do próprio Plano para a sua criação e ainda abordar sobre as repercussões do curso nas suas atuações didático-pedagógicas.

Dessa forma, agrupamos os dados a partir de três eixos temáticos, e em cada um deles, segundo sua associação, foram elaboradas categorias empíricas que especificam os temas abordados. Esses três eixos temáticos são perspectivas estruturantes da visão que o egresso revela ao ser indagado sobre a formação recebida.

É necessário retomar o que foi apresentado nas seções anteriores concernente à contextualização dessas opiniões emitidas por esses sujeitos, ou seja, uma análise sob a ótica da conjuntura em que se vive na sociedade capitalista, em que as exigências são cada vez mais fortes para adequação a uma ordem classista, na qual há dominantes e dominados. Contexto esse em que a classe trabalhadora é a classe dominada e, portanto, explorada pela classe dominante, a burguesia.

Como fundamenta Triviños (1987), a interpretação dos resultados surge como a *totalidade* de uma especulação que tem como base a percepção de um fenômeno em um contexto. Sendo assim, a educação é o mecanismo que pode ser usado como resistência ou submissão às condições impostas por esse sistema político e econômico. Então, a formação de professores é estratégica para o atendimento às demandas da ordem social.

A seguir cada eixo temático será desenvolvido trazendo as análises feitas sobre as visões dos egressos a partir das categorias empíricas relacionadas a estes.

5.1 Visão sobre a Formação de Professores

No Brasil, vemos uma série de Políticas Públicas para a Formação de Professores. Entretanto, precisamos pensar mais sobre o assunto para que essas

Políticas sejam construídas em parceria com professores e, assim, refletir mais sua realidade e demandas. O professor quer e se predispõe ser o protagonista de sua formação, inicial ou continuada. Ele quer se profissionalizar cada vez mais e melhorar a qualidade da Educação na escola em que atua em sua cidade e seu Estado. A formação adequada, crítica, nessa medida, é fundamental para que a Educação no país avance e ajude na promoção de uma sociedade igualitária e justa.

5.1.1 Percepções sobre a Formação de Professores

Os egressos possuem formas de compreender sua formação que passam pela compreensão da política em torno desse tema. Ao serem questionados acerca do que pensavam do PARFOR como uma política pública para Formação dos professores da educação básica, reconheceram as necessidades dos professores terem uma formação mínima e que isso tem relação com a qualidade de sua atuação didático-pedagógica.

➤ A gente percebe, até porque hoje a gente já não vê mais, os professores estão se qualificando, a gente já não está mais encontrando esses professores leigos, os que eram já se aposentaram, já estão saindo. Os que ainda não tem ensino superior eles estão correndo atrás, tão se formando, já tentando outras turmas, então assim, na escola, a gente se depara com situação assim, bem melhor que antes (SUJEITO 02).

Estes pensamentos sobre a formação do professor estão atrelados às questões como a responsabilização do professor pela sua formação e até mesmo pela melhoria da qualidade da educação, fator que coloca o professor como o centro dessa melhoria de qualidade, como se ele, por si só ou por ter acesso à formação, pudesse resolver os dilemas e limites do campo educacional. Reduzir às questões da educação à formação do professor é acreditar nos *slogans* usados pela grande mídia, que propagam a máxima de que o professor pode mudar o país.

A convocação é desafiadora: “venha construir um Brasil mais desenvolvido, mais justo, com oportunidades para todos! Seja um professor”; “Muitas pessoas já escolheram mudar o Brasil. Conheça histórias de quem faz o nosso país melhor”; “A profissão que pode mudar o país” (BRASIL, 2013 *apud* EVANGELISTA; TRICHES, 2014, p. 48).

Atribuir ao professor à responsabilidade pelos rumos do país é muito sério. Existe uma conjuntura político-econômica que é determinante ao desenvolvimento do país, especialmente dentro de um sistema econômico classista, onde claramente

há desfavorecidos economicamente, onde o capitalismo vive uma crise estrutural e procura mecanismos de superação dessa crise (MÉSZÁROS, 2002; 2009). A respeito dessa perspectiva de responsabilização, uma egressa afirma que a formação do professor deva ser motivada da seguinte forma:

➤ Eu acho que parte do interesse pessoal de muitos colegas... Acredito que todo mundo tenha oportunidade (SUJEITO 05).

Essa fala atribui exclusivamente ao professor a decisão de ter ou não ter a formação, não mediando às possibilidades reais de acesso e permanência ao nível superior. Fator este que pode gerar uma ideia de autorresponsabilização, e a captura da subjetividade do trabalhador, no caso do professor.

Portanto, ao tratarmos da subjetividade e de sua “captura”, referimo-nos não apenas à instância da consciência, mas às instâncias da pré-consciência e do inconsciente. As técnicas de manipulação utilizadas pelos aparatos midiáticos do sistema do capital buscam atingir o conteúdo oculto da pré-consciência e do inconsciente humanos, visando a influenciar o comportamento dos indivíduos sociais. Na sociedade burguesa, como observaram Marx e Engels, a ideologia dominante é a ideologia da classe dominante, que constitui seus aparatos de dominação hegemônica pela manipulação midiática das instâncias pré-conscientes e inconscientes do psiquismo humano (ALVES, 2008, p. 224).

As utilizações de todos esses aparatos pelo Capital levam o professor a assumir a responsabilidade pessoal e coletiva sobre sua formação e, por conseguinte, sobre a melhoria da educação o que o leva a se responsabilizar pelo desenvolvimento da sociedade como um todo e se culpabilizar pelos problemas e dramas vividos na atualidade.

Para Camargo e Maués (2012) o professor sofre as pressões advindas da postura do discurso oficial de centralizar a qualidade da educação no papel do professor. Por sua vez, esse discurso advém das condicionalidades exigidas pelos organismos internacionais.

Essa centralidade dos professores assumida no discurso oficial decorre do fato de que as políticas, ações e estratégias que vêm sendo executadas, em relação à formação docente, estão, no geral, ligadas aos resultados negativos do desempenho escolar. Os documentos dos governos Lula da Silva e Dilma Rousseff (2003-2012) apontam que o nível de leitura, de escrita, as noções básicas de matemática, os conhecimentos que provocam gerais não correspondem às exigências do mundo do trabalho. Medidas diversas passaram a ser recomendadas por diferentes organismos nacionais e internacionais, assim como conferências passaram a ser realizadas visando alinhar a educação às exigências oriundas de uma nova ordem mundial que envolve aspectos estruturais, como a alteração nos

processos de trabalho, e aspectos superestruturais, como a redefinição do papel do Estado-nação (CAMARGO; MAUÉS, 2014, p. 78).

Devido às pressões sofridas pelo professor e pelas demandas de sobrevivência, ele intensifica seu trabalho em função de dar conta de tais demandas gerando outras consequências para a vida do docente.

Os níveis salariais cada vez mais baixos, o desemprego estrutural, a perda dos direitos trabalhistas, a insegurança no emprego, o advento de novas tecnologias, a flexibilidade nas unidades produtivas e um conjunto de outras transformações ocorridas no cotidiano do trabalho contribuíram para uma intensificação dos processos de trabalho docente e uma aceleração do binômio desqualificação-requalificação inerente ao movimento da produção, que imprimem novos ritmos à vida dos professores e ao modo como se relacionam entre si, desatando, dentre outros aspectos, laços de solidariedade e de segurança, além de exigirem um conjunto de habilidades sempre abertas e por se fazer, que seriam mobilizadas pelo docente em cada situação concreta, emergencial ou não, cabendo a ele o recurso à sua inteligência, recursos criativos pessoais, potencialidades, desejos e valores, enfim, o recurso à sua subjetividade, para alcançar os objetivos das atividades requeridas (MANCEBO, 2010, p. 3).

Esses contextos da vida do trabalhador docente cria também o clima de competitividade entre os professores. A meritocracia é realidade na educação brasileira, para professores e alunos (FREITAS, 2011). As provas massificadas, os *rankings* nacionais de melhores e piores escolas. Premiações e punições estão presentes por meio da Prova Brasil para o ensino fundamental, do Ciclo de Formação II, Provinha Brasil para o Ensino Fundamental, do Ciclo de Formação I menor. ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) para o ensino médio, entre outras provas padronizadas.

Classificações de melhor e pior escola geram cada vez mais pressão entre os professores por resultados formulados a partir dessas provas. Estes passam a atuar em função de tais índices, o que resulta em uma crescente presença do gerencialismo na educação, ou seja, associar educação às concepções de mercado e assemelhando o funcionamento das escolas ao funcionamento de empresas.

Termos como empreendedorismo, gestão de resultados além de estarem associados “[...] a uma série de termos trazidos da convivência das grandes corporações como ‘valor agregado’, ‘qualidade assegurada’, ‘responsabilização’, ‘transparência’, ‘melhores práticas’, ‘mérito’, etc.” (FREITAS, 2011, p. 3) passam a ser recorrentes no ambiente educacional. Também, não é raro o professor investir financeiramente, além de trabalhar muito nas suas horas de folga, para preparar atividades e materiais:

➤ Depende muito do profissional do que ele quer, por exemplo, eu dou tudo de mim, compro livro de historinha tudo com meu dinheiro. Então, o que adianta querer uma boa educação se tua escola não tem estrutura, continua mal remunerado, trabalha de manhã, de tarde e de noite, o que também acontece, falha no sistema, a criança não tem merenda, falta material, tudo isso é um conjunto de aspectos que interferem na educação. Não sei por que a escola que eu trabalho ainda é escola estadual, só vai até o quinto ano, mas a educação é assim, tem falhas imensas, tem coisas que não explicam, por exemplo, 1º/9º chegou e foi jogado. Nós vivemos de munheca estressada de fazer parecer. [...] Outra falha a gente tem que tirar do próprio bolso pra poder bater xerox de todos os pareceres [...] (SUJEITO 06).

O professor retira de sua remuneração para garantir materiais para o exercício de sua profissão e faz isso por necessitar de coisas básicas para a sala de aula. Este gasto não será devolvido ao professor. Isso, na realidade, gera um círculo vicioso no qual os verdadeiros responsáveis, no caso o poder público, se descomprometem com essa garantia, pois o professorado pode “dar seu jeitinho” e se responsabilizar ano após ano pela qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

5.1.2 Percepções Sobre Educação Brasileira

Entender como os professores pensam a educação brasileira é importante no sentido de ver a forma como ele se coloca como agente nessa dinâmica. Ao serem indagados sobre o universo educacional no que se refere à qualidade da Educação Pública a partir da questão:

⇒ Que fatores em sua opinião influenciam na melhoria da qualidade da educação pública no país?

Foram abordados diversos temas, que vão desde a participação da família, questões estruturais das escolas, materiais didáticos e suporte de orientação pedagógica. Vejamos:

➤ A família, participação da família, na educação, dos jovens, a primeira educação vem de casa, dos pais no caso... Um acompanhamento pedagógico mais presente... Eu acho que de tudo, de tudo um pouco... O aluno precisa! Por exemplo: — “Ah, tu fica na biblioteca!”, — “Fico, mas eu converso com eles, eu tenho uma amizade com eles”. Não me vejo só como uma bibliotecária, como a gente chama hoje em dia, eu me vejo como uma professora, amiga acima de tudo! [...] De orientação pedagógica! Por exemplo, chegam os meninos lá: — “Poxa professora, a minha mãe nunca conversou comigo sobre isso”, e aí se abrem pra mim, conversam sobre sexo... (risos) coisas que eles não conversam com os pais, incrível! Material

pedagógico... Eu acho que a gente se preparando como professor, no caso a gente... Dá pra tirar isso de letra!

A merenda é muito importante, muito importante, por exemplo, tem crianças de longe, não só daqui da vila, e eles vem com fome, infelizmente! Não só fome de estudar e aprender, mas fome de também de comida, fome física! [...] Importante o material... Um lápis uma caneta, tesoura, borrachas... Tudo isso é importante! Muito importante...

Um ventilador, graças a Deus hoje em dia já tem na biblioteca... E antigamente que não tinha nada... E eu tenho livro que cada aluno que chega lá, eles assinam sabe, aí a diretora chega lá e diz: “— Égua eles estão participando disso é!” aí eu digo que estão... E quer dizer que ela já percebeu isso também né... Tem que ter a participação da família, dos pais, políticos hoje em dia... Hoje em dia não, há muito tempo já existe isso! Tem que ter a participação... (SUJEITO 03).

A fala da professora enfoca em questões fundamentais à educação sistematizada, especificamente para o ensino na educação básica, a participação da família nesse processo. O acompanhamento pedagógico como orientação pedagógica é mencionado como muito importante ao sucesso do aluno da educação básica, seja nas relações acadêmicas, seja nas relações pessoais, uma vez que o primeiro é influenciado pelo segundo.

Também o material pedagógico tem um papel fundamental na dinâmica do ensino-aprendizagem dos alunos da educação básica. Ter acesso aos materiais básicos ainda é uma realidade distante em grande parte das escolas. Muitas vezes o próprio professor precisar arcar com essas despesas, pois ainda é de incumbência das famílias a garantia desses materiais. As famílias oriundas da classe trabalhadora possuem sérias limitações financeiras que não permitem a aquisição dos materiais solicitados em listas exigidas pelas escolas, mesmo as públicas.

Quanto aos aspectos da estrutura física das escolas, a professora cita o uso do ventilador, momento em que ela compara e o quanto esse objeto faz a diferença, possibilitando um bem estar nos alunos dentro do espaço onde ela atua. Condições climáticas, fornecimento de merenda, transporte, entre outros fatores, são tão importantes para a garantia de permanência com qualidade ao aluno da educação básica que a ausência de um desses aspectos causa prejuízo ao andamento da dinâmica escolar.

5.1.3 Profissionalização Docente

A formação acontece paralelamente ao exercício profissional. Nesse sentido, o professor tem a possibilidade de ir, a cada módulo, colocando em prática os conhecimentos epistemológicos adquiridos na academia. Esse fator facilita a associação entre teoria e prática, de acordo com a opinião dos egressos emitida em resposta ao questionário:

- Apesar de o processo ser em tempo reduzido, a maioria dos professores soube entender e aproveitar nossa experiência para dar ênfase a nossa experiência fundamentando-a (SUJEITO B).
- Esta formação foi muito proveitosa, pois me ajudou muito no meu trabalho, na minha prática e como pessoa (SUJEITO D).

Há, também, aquele professor que compreende o PARFOR em seu potencial de formação técnica. Como uma oportunidade que o professor teve para se preparar tecnicamente para ministrar suas aulas, para poder se capacitar, para “aprender a ensinar”:

- Olha! Eu digo assim, que o PARFOR foi um plano do governo muito importante na vida do educador! Pra que pudesse se capacitar, na vida profissional! Aprender várias alternativas, usar de estratégia nova com a criança! O que agente percebe no mundo de hoje, que o professor está ali por está! Pelo salário, não estão nem ai! Já vi professores formados em educação física, dá a bola pra criança e vai bater papo! Tem que ter um objetivo! (SUJEITO 05).

Contudo, uma professora egressa manifestou um posicionamento bastante crítico em sua percepção sobre o Plano, afirmando ser uma obrigação do governo para com os professores leigos do país, uma vez que eles não tiveram acesso à formação universitária em outro tempo de suas vidas e a Lei 9.394 de 1996 faz essa exigência. A professora afirma:

- Acho que foi em 2000 que houve um projeto, um plano do governo que ele tinha um Plano Decimal, então, durante 10 anos tinham que formar muitos professores, que eram leigos, mas esses leigos nem era o meu caso, nem eram totalmente leigos, mas tinha uma leva que estava atuando na educação que não tinham nem o magistério. E, nós esperamos esses 10 anos, e como o governo não tomou a iniciativa, aliás, houve, a prefeitura de Belém formou um “bocado”, só que a SEDUC não abria oportunidades como foi o PARFOR, então, eu acho que foi uma obrigação, vi um depoimento de uma professora, eles foram praticamente comprados pra nos aturar. Então, a gente ouviu muita coisa dentro da universidade que me deixou magoada, muitas vezes eu chorei muito, pra nós com 40 anos chegar dentro de uma universidade, não importa se foi o governo que botou

pela janela, pela porta, eu acho que a gente merecia mais respeito por determinados profissionais. Então, ela começou a dizer que fomos comprados, férias tudo, e nós? Muitos desistiram, nós tivemos colegas que morreram né!? Outras desistiram porque não aguentaram. Muita coisa embarga ali, as condições econômicas não têm, vocês sabem muito bem disso (SUJEITO 06).

Essa professora reconhece a obrigatoriedade que o governo deveria ter com a promoção da Formação inicial do professor, uma vez que a Lei faz essa exigência. Observa-se que a professora não se reconhece como completamente leiga, justamente por ter a formação do ensino médio em Magistério, com a qual é permitido o ingresso na docência na Educação Infantil e em Séries Iniciais com esse grau de instrução, de acordo com a LDBEN (1996) em vigor:

Art. 62 A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

O novo Plano Nacional de Educação, aprovado em junho de 2014, em sua meta 15, prevê que todos os professores devem ter formação em nível superior:

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

No entanto, a legislação vigente possibilita ainda o ingresso ao magistério sem o ensino superior. Esse fator gera uma demanda que o PARFOR visa equacionar e, nessa medida, o Plano não esgotará, enquanto não houver modificações legais no texto da LDBEN, porque a realidade de atuação docente leiga no país é permitida legalmente.

5.1.4 Concepções sobre o professor leigo e o professor graduado

O entendimento sobre ser leigo e ser graduado toma um lugar importante para os professores oriundos da formação por meio do PARFOR, tendo em vista que eles passaram grande parte de sua vida profissional nessa condição e ingressaram no plano justamente por serem professores leigos.

Nessa medida, as concepções reveladas nas entrevistas mostram um pensamento bem diverso entre os depoentes que trazem a concordância a respeito da importância do ensino superior como fator que contribui para a melhoria da qualidade da Educação Básica, assim como opinião de completa discordância quanto a essa contribuição, sendo presente ainda a opinião de indiferença entre ter ou não ter ensino superior. O quadro seguinte apresenta esses depoimentos.

Quadro 9: Comparativo das falas sobre ser importante na atuação de professores a obtenção do diploma universitário

Concordam ser importante a graduação universitária para a atuação do professor	Discordam da importância de uma graduação universitária para a atuação do professor	Indiferente quanto a ter ou não graduação universitária para a atuação do professor
Por mais que ele seja efetivo ele é leigo, é como se ele só tivesse feito um ensino médio normal e nem mesmo o magistério, a pessoa é vazia (SUJEITO 01). [...] No meu ponto de vista, o que eu aprendi: o educador é o pai e a mãe, mas pra você trabalhar como professor, hoje em dia, é essencial um curso de pedagogia (SUJEITO 04).	Só questão de papel, porque o profissional, o educador ele é nato, e hoje nós temos uma leva de profissionais que nem sabem o que estão fazendo, estão estragando as nossas crianças, muitas vezes eu já disse: — “Olha eu não tenho diploma, mas não me comparo com essas que tem! Pós-graduada nisso, a gente não vê ação, mudança!” (SUJEITO 06).	Diferença entre professor leigo e formado é só no papel... Como eu digo assim, é a gente que faz a diferença (SUJEITO 03).

Fonte: Elaborado pela autora, 2015.

É evidente na fala daqueles que concordam que o ensino superior é importante para o professor, que eles valorizam esse nível de ensino como essencial para a dinâmica da escola. Todavia, quando há discordância é por acreditar que existam muitas pessoas formadas e que não utilizam na prática os conhecimentos que os diferenciaria de quem não possui a formação superior. Argumento semelhante ao de opinião de indiferença, uma vez que essa diplomação ficaria apenas registrada no papel, sem chegar efetivamente à prática do docente.

5.2 Visão sobre O PARFOR

O maior objetivo do PARFOR, pelo que exposto no Decreto que o cria, é a melhoria da qualidade da Educação Básica através do protagonismo do professor, que passa a ser o centro dessa melhoria. Entretanto, é preciso pensar sobre os determinantes para se estabelecer parâmetros para a qualidade da educação. O professor sozinho, ao adquirir o diploma de nível superior, não dará conta disso. Obviamente, não há que se negar a importância desse aspecto para o processo educacional das escolas da Educação Básica.

5.2.1 Percepção sobre o Plano

Em conformidade com esse aspecto, foi elaborada a seguinte Categoria Empírica: Percepções sobre o PARFOR, na qual podemos observar a forma como os egressos compreendiam o Plano; em sua grande maioria como uma oportunidade única, um benefício por parte do governo. Esse dado se manifesta na fala que expressa gratidão e a expressão “sonho realizado” que foi emitida por todos os sujeitos entrevistados com roteiro semiestruturado e que possibilitou aos egressos a elaboração acerca de suas percepções sobre o Plano:

➤ Aí o PARFOR veio pra nos dá um suspiro, porque ainda tem muitos professores que ainda acham que não vale o PARFOR, muitos colegas passaram, mas não quiseram cursar porque não acreditavam no curso (SUJEITO 01).

Ainda sobre essa percepção, destacaram-se as seguintes afirmações quando indagados a partir da seguinte questão:

⇒ O que você pensa sobre a iniciativa do Governo Federal (MEC) em ofertar graduação através do PARFOR?

➤ Olhe, quanto ao PARFOR eu só tenho a agradecer aos professores, porque foram pessoas assim, que contribuíram muito pra nossa formação, pra gente chegar até o final, quando a gente queria desistir, e tinha professores que vinham e dava força, pessoas que nos acolheram de braços abertos. Quando a gente chegava lá eles iam nos receber, iam às salas, conversavam, diziam: — “Olha vocês são guerreiros, vocês estão aqui, vocês não tem que desistir!”. Sabe, eram forças que a gente precisava naquele momento, **e eu só tenho a agradecer ao PARFOR. Foi uma porta que abriu, foi um sonho! Que foi muito gratificante, muito mesmo!** (SUJEITO 02, grifo nosso).

- Eu achei muito válido, uma iniciativa assim, que a gente não ia conseguir fazer, UFPA Belém, poxa! **É um sonho conseguir fazer**. Eu vejo pela dificuldade do meu filho quando ele diz: — “Eu passei em outras universidades, mas estou esperando a UFPA, estou esperando Belém”. A gente vê a dificuldade que é, hoje que tristeza... É uma oportunidade única né, a gente poder ir e formar-se, conhecer gente nova! [...] Isso é um status! Eu só posso falar que eu tenho a agradecer a todos vocês, tanto vocês como os professores, quanto à universidade que nos recebeu de braços abertos, por exemplo, até o Betina que eu tive problema de saúde aí eu tive acesso, consegui um tratamento por lá... (SUJEITO 03, grifo nosso).
- Tu não tens noção. Às vezes, eu fico pensando assim, porque pra mim era uma realidade muito diferente, muito distante, assim, eu tive oportunidade de cursar uma UVA, mas não era o que eu queria, eu queria uma formação melhor.... Fui fazer minha inscrição, mas nem fui fazer a prova, as meninas falavam sobre o curso e eu dizia: “— Não quero isso pra mim! Eu queria uma coisa melhor”. E, pra eu concorrer com esses jovens de hoje, na federal e na UEPA é muito difícil, eu senti assim que é uma realidade muito distante. Então, **o PARFOR na minha vida foi uma realização de um sonho**, principalmente por ter um diploma da federal, Olha... Eu agradeço muito a Deus sabe, eu fico pensando em como eu consegui, eu sei que ainda vem muita coisa pela frente, eu pretendo fazer uma pós e mestrado (SUJEITO 04, grifo nosso).

Os dados apontam uma grande satisfação quanto à formação recebida. Os professores se mostram agradecidos pela oportunidade de ingressar na universidade, mesmo tendo que conciliar o trabalho e o estudo. Os aspectos críticos são restritos às questões de estrutura física e condições de permanência, como acesso ao Restaurante Universitário, Casa do Estudante, ajuda de custo, que serão detalhados adiante.

5.2.2 Formas de ingresso

Sobre o ingresso no Plano foram identificadas nas falas dos sujeitos que eles tiveram esse acesso às informações da possibilidade de participar da seleção para o PARFOR por meio de três formas, quais sejam:

a) Direção da escola:

Duas egressas informaram que o ingresso ao Plano deu-se por meio da Direção das escolas, que uma vez com a informação pode ser repassada aos professores, encaminhando-os ao procedimento correto:

- Ela (Diretora) falou que era muito importante pra quem tem anos de magistério, eu tenho anos de magistério, né? Era importante não só pra

gente ter uma formação, mas porque nós procurávamos qualificar através de programas assim (SUJEITO 01).

➤ Na escola, até porque a direção sempre estava em contato com a internet. Viram que lá estavam abertas as inscrições para professor, quem quisesse podia se inscrever e aí eu prontamente me inscrevi! Uma parceria e eu acredito que veio de lá primeiramente, aí a direção que pela internet veio me inscrever... Entendeu? (SUJEITO 05).

b) Secretaria de Educação do Município:

A segunda, também mencionada por duas egressas, foi apontada a Secretaria de Educação municipal que encaminhou o procedimento de inscrição e seleção.

➤ Olha foi através da Secretaria de Educação, a secretaria de educação informa pra escola e o docente vai e faz e inscrição, tudo pela secretaria e a gente fica aguardando se vai ser selecionado ou não, classificado. Aí eles chamam, aí a gente vai e tem toda uma informação que vai pra escola, mandam através de memorando, dizendo que a professora tal, ela foi selecionada pra fazer o PARFOR e aí a gente vai! (SUJEITO 02).

➤ Foi através da prefeitura, no caso os coordenadores, a direção da escola, através da secretaria de educação... A gente fez o ingresso, se não me engano, foi em Santa Bárbara também, fiz outra proposta né, aí eu passei, alguns foram lotados para Marapanim, outros foram pra Castanhal, eu fiz para Belém, aí eu disse “— Eu vou fazer pra ficar em Belém”. Foi não! Eu fiz, a gente faz a opção né, na época eu fiz pra lá, e a secretaria deu essa informação né (SUJEITO 03).

c) Meio de comunicação — a televisão:

A terceira forma de ingresso ocorreu por meio da mídia televisiva. As duas egressas que apontam essa última forma, foram bastante autônomas no processo, podendo ser afirmado que fizeram o procedimento de forma independente da secretaria ou da escola em que estão vinculadas.

➤ Ah sim! Houve aquela chamada na televisão, lembra? Da plataforma FREIRE! E, assim eu tinha um sonho, meu sonho era fazer um curso superior pra área de história que é o que eu mais gosto! Amo de verdade! Eu quero fazer minha pós, ou meu mestrado nessa área! Aí, eu me inscrevi na plataforma sabe, mas o que eu queria mesmo era história. E, assim quem me inscreveu foi meu filho e ele falou assim: “— Mãe pra história já tá muito congestionado, então, a senhora tem mais chances de ser chamada na pedagogia”, mas acho que era pra ser pedagogia mesmo. Aí ele me inscreveu... Foi através da televisão! Aí, entrei na plataforma tudinho, fiz minha inscrição, aí quando foi no mês de junho, graças a deus eu fui selecionada pela secretaria de educação... Ah sim! Lembra que teve uma chamada das pessoas que foram selecionadas, aí eu peguei e entrei na

internet que tinha uma listagem... Soube que ia sair por lá, entrei na internet e vi a listagem né, e graças a Deus meu nome estava lá! Na primeira chamada, primeira turma de 2010! (SUJEITO 04).

➤ Pela televisão foi quando falaram que era sobre os professores que buscavam o ensino superior né, que estavam atuando, que era necessário, o MEC estava convocando, quem completassem o seu estudo e tal, davam o site do endereço, da plataforma Freire, e eu fui pra internet e fiz... Independente de escola, de SEDUC, de colega, de ninguém... Aí, o resultado foi assim, como a gente é funcionário público, aí sim, chegou um telefonema, foi pra escola e foi comunicado que a gente teria que ir lá no CENTUR, dando o escalão dos professores que foram classificados nas primeiras turmas do PARFOR (SUJEITO 06).

5.2.3 Motivos para cursar

As falas revelaram que os motivos para cursar a graduação pelo PARFOR são muitos. Os professores, como mostrado anteriormente, encararam o Plano como um presente recebido. Um sonho a ser realizado.

No entanto, os motivos para cursar vão muito além e têm origens nas histórias de vida de cada um e na forma como eles enxergam a acessibilidade ao Ensino Superior no Brasil, na medida em que não tiveram acesso a esse nível de ensino anteriormente e com a idade potencial²⁹.

Identificamos nas falas das egressas entrevistadas quatro percepções sobre os motivos para se graduar: o ensino superior como uma forma de qualificação; ensino superior como realização de um sonho; ensino superior como oportunidade e ensino superior como recompensa do governo. Essas identificações foram feitas a partir das análises dos trechos a seguir:

a) Ensino Superior como Qualificação:

➤ **Por causa da qualificação, né?** Poxa! Anos e anos só recebendo aquele valor do magistério. Eu trabalho nas escolas há muitos anos, eu comecei no pré, muitos anos de pré, depois eu fui pro primeiro ano, muitos anos de primeiro ano, depois passei pro segundo ano, e depois do PARFOR pra cá eu peguei turmas com 200 horas, 100 numa turma e 100 na outra. Aí como as meninas falam que eu já tenho uma idade assim, mais que elas, ela sempre pedem orientação, experiência de muitos anos... O meu TCC é contado disso, que é um memorial, é falando da minha adolescência, da minha dificuldade... Quando você mora no interior, só vai até ao fundamental, tenho uma prima que é leiga, aposentada com 200

²⁹ A demanda potencial da educação superior, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), é formada por jovens de 17 a 23 anos com ensino médio concluído, ou cursando o último ano do ensino médio, e que estão, portanto, aptos para ingressar no ensino superior.

horas, mas ela é leiga só tem até a quinta série. Aí eu disse, não, eu vou cursar mais (SUJEITO 01, grifo nosso).

- A necessidade, o meu eu profissional. **Eu senti que tinha que buscar um conhecimento melhor... Pra melhorar a minha prática docente**, então eu senti necessidade (SUJEITO 04, grifo nosso).

b) Ensino Superior como Realização de um Sonho:

- **É porque era um sonho a gente sempre tinha esse sonho** de... não teve oportunidade de fazer vestibular, de passar, né?! Aí como surgiu essa oportunidade assim, a gente abraçou! Que era uma oportunidade que a gente tinha que ir no fundo mesmo, e foi o que aconteceu, quando a gente passava por isso, ficava com vontade de desistir “poxa, mas eu tô... **era um sonho, eu vou chegar até lá, eu vou concluir**” e foi isso! Na verdade, eu nunca fiz, eu nunca me inscrevi por falta de condição financeira, mas desde a época que eu estudava, era adolescente, ficando jovem eu adulta sonhava em... Poxa! Tinha tanta vontade de fazer universidade, de cursar uma universidade. Aí ficava aquela pergunta, mas nunca me inscrevi nunca me inscrevi assim sabe! E, foi um sonho assim que eu “Abraçei” sabe, mesmo com dificuldade, mas assim, vou realizar, é aí a gente não mediu esforços, e fazia mesmo, quando era pedido trabalho vinha aqui pra comunidade, corria atrás, ia, podia ser a distância que fosse, “ia mesmo”, tinha objetivo, era valendo a avaliação da gente, o conceito, e a gente tinha que tá correndo atrás, e buscando mesmo! (SUJEITO 02, grifo nosso).

- Assim, há muito tempo eu queria cursar uma faculdade. Acho que ainda tentei umas duas ou três vezes aí não fui aprovada. Aí, quer dizer, veio o PARFOR que fez com que eu pudesse me graduar, **mas era meu sonho cursar uma faculdade** (SUJEITO 05, grifo nosso sujeito).

c) Ensino Superior como Oportunidade:

- Pois é, como estávamos já trabalhando, em prol da educação infantil, **surgiu essa oportunidade**. Eu sempre tive e tenho vontade de estudar, porque a vida é uma eterna aprendizagem, né professora?! Então, eu penso assim, nunca quero terminar. Não quero parar! Eu não quero parar! (SUJEITO 04, grifo nosso).

d) Ensino Superior como Recompensa do Governo:

- Eu disse que antes de eu morrer eu queria ter minha graduação! **Eu disse: “— Senhor um dia o governo há de reconhecer que ser professor...** (pausa para choro) depois de 25 anos formada no magistério, eu consegui! Eu digo assim, no meio de tantos milhões de professores ser escolhida assim na primeira leva, tenho colegas que até hoje não conseguiram, pra mim foi obra de Deus! Aí o governo começou “quem não tiver graduação vai sair da sala de aula” aí eu fiquei desesperada... antigamente quando eu me formei em 86, ter o ensino médio era ter uma graduação, então naquele tempo lá pra mim já era um orgulho só ter o magistério, porque era o que o governo pedia, eu não era um ninguém, só que com o tempo a graduação ia exigindo mais. [...]. Por que é tão chato tu está na formação “ Ah estou graduada e a tal”, aí eu ficava na minha “isso vai acabar” por isso eu festejei um “bocado” (SUJEITO 06, grifo nosso).

5.2.4 Percurso formativo

O percurso formativo dentro do PARFOR inicia no momento do ingresso ao Plano. Esse ingresso, como exposto anteriormente, se deu por via de três formas que já expressam, em certa medida, como se deu o acompanhamento.

A primeira, pela convocação da Direção da escola, que possibilitou um acompanhamento mais próximo. A segunda por meio da Secretaria de Educação em que o acompanhamento foi relativamente próximo. A terceira por meio da mídia televisiva, a qual revela uma autonomia e independência do professor em relação ao seu vínculo. Essa relação mais próxima de acompanhamento por parte da direção fica bem clara no trecho abaixo:

➤ Sim, sim, até porque se a gente está estudando, cursando o PARFOR, tem que ter uma, um, eu digo assim, um respaldo, se realmente o professor ele se deslocou “pra ir” cursar ou se foi pra passear, porque fica ausente da escola, e se está ausente da escola tem que está tendo esse contato pra saber se realmente o professor está cursando. Teve muito apoio, até porque, antes de eu desenvolver atividade, eu ia até a direção da escola, conversava, falava, mostrava né: “— Olhe isso aqui vou ter que desenvolver com meus alunos, vou ter que sair, vou ter que me ausentar por um dia, vou ter que fazer esse trabalho fora da sala de aula, é um trabalho de pesquisa”. Então, a direção me dava apoio porque ela estava ciente do que estava acontecendo... Quando eu vinha eu trazia declaração, que me respaldava, que realmente eu tinha ido, é, com o objetivo se era problema de orientação, se era outra atividade, é sempre me respaldava em tudo!

A professora afirma que procurava a direção antes das atividades, combinava, afirma que ela, a diretora, estava ciente e demonstrava uma relação próxima e de confiança, embora lembrando que a legalidade estava presente nessa relação, quando eram apresentadas as devidas declarações de atividades comprovando a realização das mesmas.

Evidenciam-se também, nas falas dessa mesma professora, negociações entre os colegas para garantir à vida acadêmica:

➤ Olha geralmente a gente fazia essa, essa parceria assim, porque tinha a professora também que morava em Castanhal, quando eu ia ela não ia, aí ficava com a minha turma, quando ela ia eu ficava com a turma dela (SUJEITO 02).

Contudo, com o passar do tempo, manter essas garantias das demandas da vida acadêmica foram ficando complicadas, segundo o depoimento:

➤ Olha, no primeiro momento, foi uma luta pra gente se inscrever, a SEMED não tinha internet. No caso, tinha a casa dos outros professores... na prefeitura, só fomos fazer na prefeitura, os colegas todos, aí veio a notícia de estar no PARFOR, no primeiro ano foi uma beleza, mas quando foi chegando já pro final o negócio foi ficando difícil. Quando você é temporário você sai, é desvinculado, mas graças a Deus eu nunca fui, não me meto em política, quero dar minha aula, quero trabalhar com meus alunos (SUJEITO 01).

Faz-se imprescindível reconhecer que nesse percurso formativo é fundamental viver os processos acadêmicos em sua plenitude, tendo em vista que a universidade, a princípio, “deve ser o lugar onde se desenvolva um processo teórico-crítico de ideias, de opiniões, de posicionamentos e também um espaço capaz de gestar propostas concretas, visando ao desenvolvimento efetivo da sociedade” (FÁVERO; SGUISSARDI, 2012, p. 63).

A professora aborda em sua fala outro aspecto dessa dificuldade que eram os casos de professores temporários, os quais eram selecionados para o PARFOR e que foram desligados da secretaria de educação encerrada. Contudo, todos os professores nessa situação possuíam o direito de permanecer no Plano com seus vínculos garantidos nas IES, segundo a coordenação geral do PARFOR-UFPA.

Especialmente, os professores com o vínculo com o Estado, que tomaram conhecimento por meio da mídia televisiva, afirmam não terem recebido nenhum tipo de acompanhamento por parte da Secretaria Estadual:

➤ Não! Orientação de nada! (SUJEITO 04).
 ➤ Não! (SUJEITO 05).
 ➤ Nada! Nem direito a licença pra estudo. Eles me negaram... (SUJEITO 06).

O acompanhamento por parte dos gestores da escola a que o professor é vinculado é fundamental para o bom andamento do curso, pois o caráter do PARFOR de se realizar em concomitância à efetiva atuação profissional requer adequação da rotina de trabalho do professor, principalmente, naqueles momentos em que os módulos coincidiam com as aulas na Educação Básica. Esse acompanhamento da realidade do professor estudante de graduação possibilita a ação imediata quanto às necessidades de manter o equilíbrio entre a vida acadêmica e a vida profissional, com o intuito de não prejudicar nem uma das duas.

5.2.5 Apoio/suporte financeiro

É importante lembrar que o funcionamento do PARFOR nas universidades se dá a partir de um regime de colaboração entre IES, MEC/CAPES e Estado ou Município. Nesse acordo previsto no Decreto 6.755/2009 ficam estabelecidos alguns critérios para cada parte dos entes desse acordo.

O PARFOR é realizado em regime de colaboração entre a União, por intermédio da Capes, os Estados, o Distrito Federal e os municípios, utilizando-se de procedimentos estabelecidos no documento da CAPES PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA — PARFOR — PRESENCIAL, MANUAL OPERATIVO, que devem ser de amplo conhecimento de todos os envolvidos nesse processo.

Foi detectado nesse documento itens que apresentam as atribuições dos responsáveis dentro da estrutura de funcionamento do PARFOR: Estados, Municípios, CAPES, IES e o Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente. Obviamente um sexto responsável pela realização do plano é o aluno, que tem suas atribuições descritas:

DA PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS

6.1 Os alunos matriculados nos cursos PARFOR PRESENCIAL deverão:

- a) dedicar-se às atividades acadêmicas do curso;
- b) ter aproveitamento positivo nas disciplinas;
- c) cumprir as normas acadêmicas.

6.2 As turmas implantadas no âmbito do PARFOR PRESENCIAL são implantadas em regime especial, assim o aluno que reprovar em disciplina somente terá garantida a matrícula nos componentes perdidos se houver nova oferta do curso pelo Parfor ou conforme o que dispuser as normas da IES sobre o assunto (MANUAL OPERATIVO/PARFOR CAPES, 2009, p. 5)³⁰.

É fundamental que todos os professores-alunos tenham conhecimento de suas responsabilidades, mas também conheçam as atribuições de cada ente envolvido. Isso favorecerá sobremaneira a realização do curso de graduação.

5.2.5.1 O papel dos entes participantes do PARFOR

Além dos alunos, cada parte assinante do acordo que visa à efetivação dos cursos por meio do PARFOR, possui suas atribuições estabelecidas de forma muito

³⁰ <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/ManualOperativoPARFOR-mar13>.

clara no manual cooperativo, citado anteriormente, e precisam cumprir, especialmente os municípios, requisitos para adesão³¹, assim como para o andamento do Plano.

Nas duas etapas da coleta de dados, seja no questionário ou na entrevista semiestruturada, os sujeitos apontam fatos que evidenciam o descumprimento por parte de algum ente na cooperação que deixa lacunas na formação evidenciadas ao longo deste trabalho. Entretanto, também a realização do curso com a formação e diplomação de estudantes é evidente como resultado do cumprimento das prerrogativas estabelecidas em tais acordos.

a) Estado e Municípios dentro do PARFOR

Elencamos de maneira comparativa as atribuições dos Estados e Municípios, ressaltando que os Estados possuem uma cooperação Técnica e os Municípios integram em caráter de participação na Garantia da Formação. Quando não eram garantidas as condições adequadas de permanência para realização do curso, as funções não estavam sendo desenvolvidas como o acordado.

Quadro 10: Comparativo das responsabilidades: Estados e Municípios

ESTADOS	MUNICÍPIOS
1.1 A participação dos Estados se efetiva por meio de Acordo de Cooperação Técnica — ACT — firmado entre a Capes e a Secretarias de Educação ou órgão equivalente de cada Estado. 1.2 Os estados, por meio da secretaria de educação ou órgão equivalente, têm as seguintes atribuições: I. Implantar, organizar e presidir o Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente, nos termos do §1º, do Artigo 4º, do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009; II. Indicar um servidor, preferencialmente de seu quadro permanente, que será responsável pela articulação e acompanhamento das atividades do Programa no âmbito das redes estaduais e municipais, inclusive na Plataforma Freire, bem como dar seguimento aos encaminhamentos deliberados no Fórum; III. Acompanhar as atividades do PARFOR PRESENCIAL no âmbito do estado; IV. Promover a divulgação das ações e da oferta de cursos e vagas no âmbito do	3.1 Os municípios interessados em participar do PARFOR PRESENCIAL deverão aceitar as condições previstas no Termo de Aceite, documento apresentado em forma eletrônica, no momento do processo de validação das pré-inscrições na Plataforma Freire. 3.1.1 Os municípios, por meio das suas secretarias de educação ou órgão equivalente, têm as seguintes atribuições: I. Promover e articular as ações do PARFOR PRESENCIAL no âmbito das escolas sediadas em seu município; [...] IV. Acompanhar o desenvolvimento acadêmico dos docentes de sua rede; V. Articular-se com as IES visando a compatibilização dos calendários escolares de sua rede com os cursos de formação, ou a definição de alternativas, quando necessário, que possam viabilizar a participação e permanência dos docentes nos cursos sem prejuízo de suas atividades profissionais; VI. Responsabilizar-se por garantir as condições necessárias para a participação dos docentes

³¹ Anexos 2 e 3.

PARFOR PRESENCIAL no Estado; V. realizar o processo de validação dos pré-inscritos de sua rede, observando que a validação corresponde à certificação. VI. Orientar os docentes de sua rede sobre o processo de pré-inscrição, seleção e matrícula; VII. Acompanhar o desenvolvimento acadêmico dos docentes de sua rede; VIII. Articular-se com as IES sediadas no estado visando, quando necessário, a compatibilização dos calendários escolares de sua rede com os cursos de formação ou a definição de alternativas que viabilize a participação e permanência dos docentes nos cursos de formação inicial; IX. Garantir as condições necessárias para que os docentes de sua rede possam frequentar os cursos de formação; X. Apresentar, sempre que solicitado, informações sobre sua rede quanto à demanda por formação com a finalidade de subsidiar a elaboração e revisão do Plano Estratégico Estadual de Formação Docente do Estado; XI. Manter o cadastro Educacenso atualizado.	nos cursos de formação; VII. Colaborar com o Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente, apresentando as informações que forem solicitadas quanto à demanda por formação no município, com a finalidade de subsidiar a elaboração e revisão do Plano estratégico de Formação Docente do estado; VIII. Promover a divulgação das ações e da oferta de cursos e vagas no âmbito do PARFOR PRESENCIAL no município. IX. Manter o cadastro Educacenso atualizado.
--	--

Fonte: Capes Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (Parfor) Presencial - Manual Operativo. Elaborado pela autora, 2014.

Dentre as atribuições é evidenciado no item 3.2.1, subitem VI que diz que os municípios devem responsabilizar-se por garantir as condições necessárias para a participação dos docentes nos cursos de formação, que os professores deveriam ter as condições de permanência no curso garantidas e essas condições incluem o aspecto financeiro que os egressos afirmam não terem recebido:

➤ O negativo foi aquela ajuda que nós não tivemos, aquele apoio que deveríamos ter dos governantes... Teve dia que eu até dormia na rede do meu amigo, quando tinha aula a noite, teve aula à noite... Tivemos que dormir todos juntos, em várias noites, a janta era prato pra dois, três... Saia tarde daqui e não tinha nada aberto... (SUJEITO 01)

Nesse sentido, quando o egresso afirma não ter recebido qualquer suporte financeiro, fica evidenciada a ausência do cumprimento de aspectos previstos no acordo de cooperação, pois cada ente tem sua responsabilidade claramente prevista.

b) Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente³²

Nas atribuições mencionadas aos Estados ficou a incumbência de implantar, organizar e presidir o Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente, esse, por sua vez, possui também diretrizes estabelecidas no Manual para o seu funcionamento, que são de suma importância para a execução prática do PARFOR:

2.1 São atribuições dos Fóruns no PARFOR PRESENCIAL:

- I. Realizar a articulação do Programa no âmbito de sua Unidade da Federação;
- II. Avaliar a necessidade de realização de Editais para a seleção das entidades privadas sem fins lucrativos e, se for o caso, encaminhar solicitação de realização de Edital à Capes;
- III. Indicar o membro responsável pelas ações e seu acompanhamento na Plataforma Freire que compreende, entre outras atividades: [...]
- IV. Acompanhar a execução do PARFOR PRESENCIAL no âmbito das redes estaduais e municipais;
- V. Observar as normas deste documento na deliberação sobre os critérios de participação dos docentes em exercício nos cursos do PARFOR PRESENCIAL, bem como na aprovação do Quadro de Oferta de Cursos e Vagas e participação das IES;
- VI. Encaminhar, para o e-mail forum@capes.gov.br, o calendário e as atas das reuniões do Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente para serem publicadas na página da Capes;
- VII. Realizar, em parceria com as entidades que integram os Fóruns, ampla divulgação das ações e da oferta dos cursos e vagas do PARFOR PRESENCIAL. (MANUAL OPERATIVO/PARFOR CAPES, p. 7).

No Estado do Pará, o Fórum está em funcionamento e é administrado pela Secretária de Estado de Educação com sede num dos prédios dessa secretaria. Constitui-se como um fomentador das ações do Plano no âmbito regional.

c) CAPES e as IES

Também a CAPES e as IES tem suas atribuições distintas, visando garantir a oferta dos cursos, seus aspectos legais e acadêmicos. É importante que todos os envolvidos no PARFOR tenham conhecimento desses aspectos, apresentados a seguir:

³² Anexo 4.

Quadro 11: Atribuições da CAPES e IES

CAPES
4.1 São atribuições da Capes: I. Promover o processo de articulação entre as secretarias de educação dos estados, do Distrito Federal e dos municípios e as IES na organização da oferta e implantação dos cursos; II. Realizar, em parceria com as entidades que integram os Fóruns, ampla divulgação das ações e da oferta dos cursos e vagas do PARFOR PRESENCIAL; III. Analisar, homologar e publicar na Plataforma Freire, o Quadro de Oferta de Cursos e Vagas; IV. Transferir os recursos à IES, nos termos da legislação federal pertinente; V. Efetuar, diretamente aos beneficiários, o pagamento das bolsas concedidas no âmbito do PARFOR PRESENCIAL; VI. Homologar o pagamento das bolsas do Coordenador Geral e Adjunto. O pagamento somente será autorizado após verificação do cumprimento das atividades do bolsista. VII. Acompanhar a execução e prestação de contas do objeto pactuado nos instrumentos de repasse de recursos formalizados entre a Capes e as IES.
IES
5.1 A participação das IES se dá por meio de formatura de Termo de Adesão ao Acordo de Cooperação Técnica. 5.2 As IES que aderirem ao PARFOR PRESENCIAL são responsáveis por todos os atos relativos aos procedimentos acadêmicos e regulatórios dos cursos e turmas especiais do PARFOR PRESENCIAL na IES e nos órgãos competentes, e terão as seguintes atribuições: I. Comunicar ao Fórum seu interesse em participar do Programa; II. Participar do Fórum Estadual do estado em que for sediada; III. Participar da elaboração e revisão do Planejamento Estratégico do estado; IV. Promover a divulgação das ações do PARFOR PRESENCIAL; V. Apresentar ao Fórum Estadual sua capacidade de oferta de cursos e vagas, com a finalidade de compatibilização da oferta com a demanda; VI. Implantar as turmas especiais conforme deliberação do Fórum e homologação da Capes; VII. Garantir todos os procedimentos necessários à certificação de todos os alunos das turmas especiais do PARFOR PRESENCIAL; VIII. Articular-se com os estados e municípios para definir o calendário escolar e alternativo, quando necessário, que possam viabilizar a participação e permanência dos docentes nos cursos sem prejuízo de suas atividades profissionais; IX. Encaminhar à Capes as informações e documentos que forem solicitados para a formalização do instrumento para a transferência dos recursos, nos prazos estabelecidos; X. Selecionar, acompanhar e certificar o pagamento dos bolsistas do PARFOR PRESENCIAL no Sistema de Gestão de Bolsas, SGB, de acordo com as normas expedidas pela Capes; XI. Realizar a seleção dos alunos pré-inscritos na Plataforma Freire para concorrer às vagas do PARFOR PRESENCIAL; XII. Definir e informar aos alunos, no ato da matrícula, quais são as normas acadêmicas sobre a recuperação dos componentes curriculares perdidos, trancamento de matrícula, entre outras regras que se referirem às especificidades das turmas especiais do PARFOR PRESENCIAL; XIII. No ato da matrícula, exigir dos alunos, comprovação: a) que está requerendo matrícula na área, etapa ou disciplina em que atua em sala de aula; b) para a segunda licenciatura, ser portador de grau em licenciatura, comprovar estar no

exercício da docência há pelo menos 3 anos termos da Resolução nº 1 do Conselho Nacional de Educação - CNE, de 11 de fevereiro de 2009;

c) para o curso de pedagogia, comprovar estar no exercício da docência ou atuar tradutor intérprete de Libras na educação infantil ou nas séries iniciais do ensino fundamental;

d) para a formação pedagógica, além da comprovação do exercício ou que está atuando como tradutor intérprete de Libras, verificar a compatibilidade entre a formação do candidato e a disciplina para a qual pretende habilitar-se, nos termos da Resolução CNE/CEB nº 02/97;

XIV. Efetivar a matrícula do aluno selecionado na IES e, em seguida, registrar o número de matrícula na Plataforma Freire, bem como atualizar anualmente a situação da matrícula do aluno nesse sistema

5.3 Os alunos matriculados nas turmas especiais do PARFOR PRESENCIAL terão os mesmos direitos e obrigações dos alunos das turmas regulares, salvo quando tratar-se de norma tratada conforme disposto na alínea “XII” do item 5.2 deste Manual.

Fonte: Capes Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR) Presencial - Manual Operativo. Elaborado Pela Autora, 2015.

O plano, portanto, é realizado a partir de um conjunto de segmentos com atribuições próprias. Na ausência da realização das atribuições por parte de qualquer parte, isso interfere de alguma forma no seu funcionamento geral. Quando o aluno manifesta as suas concepções sobre o Plano, ele não faz essa distinção de responsabilidade ou corresponsabilidade. Ele manifesta o conjunto de sua opinião a partir de sua experiência prática no Plano.

Sendo assim, faz-se necessário dar amplo conhecimento aos professores-alunos dessa distribuição de atribuições e responsabilidades entre os entes participantes do Plano para que esses possam reivindicar a quem de direito na ausência de condições ou dificuldades durante o curso, como as evidenciadas nas entrevistas.

5.2.6 Avaliação do plano/percurso da realização/infraestrutura

Ainda que a grande maioria dos Egressos perceba o Plano como uma oportunidade sem igual para sua formação, proporcionada pelo governo, eles reconhecem que não tiveram o suporte logístico para realização do curso. Afirmam não terem recebido qualquer tipo de apoio financeiro, fator que se traduziu na multiplicidade de dificuldades operacionais, segundo o relato desses egressos, a partir do pedido para que eles fizessem uma avaliação do plano quanto ao percurso de realização:

➤ Eu ficava em casa de parente, de amigo, de colega, eu tenho toda uma história durante meu curso do PARFOR, foi assim, um percurso pra mim, ali no Jurunas eu ficava, é que eu sempre ficava na casa de uma amiga, e essa amiga ela morava em casa alugada, aí quando ela alugava a casa ela dizia: “— Olha, Tania tu vais estudar, estou em tal endereço”. Aí ela me ligava tudinho, o endereço, eu ia pra lá, eu dizia “vou vê” fiquei no Tamóios, fiquei ali no Jurunas Conceição, na Roberto Cameliê”. Aí já finalizando, finalizando, eu fiquei na “Roberto Cameliê” depois foi na “Fernando Guilhon” já na casa do meu primo eu encerrei, mas durante todo esse período do curso foi essa minha colega! (SUJEITO 02)

A ausência de uma casa do estudante como suporte para esses alunos provenientes do interior do estado é lembrada; também, citado pela egressa quando ela continua sua avaliação sobre o plano, bem como é levantado ainda por outra professora-aluna:

➤ Olhe, o ponto negativo que eu vejo assim, que eu acho tinha que ser, que ter uma casa assim pro estudante né? Um alojamento onde os alunos pudessem ficar sem está correndo atrás de casa de estranho, muita das vezes, né? Que não têm parentes fica na casa de estranhos. A gente passa por tanta coisa assim né? É um sacrifício muito grande, se tivesse era bem melhor. Esse é meu ponto negativo! (SUJEITO 02).

➤ [...] tem pessoas que vem distante que quando chegava tinha perdido conteúdo, matéria... Se tivesse um local pra gente ficar, era ótimo! Por exemplo, a casa do estudante, nem sei se funciona ainda. É ótimo um local pra gente poder ficar, mesmo em dia de aula a gente podia comentar tal coisa, e aí já adiantava nosso trabalho... (SUJEITO 03)

Ainda na mesma direção das carências sentidas pelos alunos durante o percurso de sua graduação, o uso do restaurante universitário é fator mencionado por vários alunos, uma vez que eles passavam o dia todo na universidade durante a realização dos módulos de disciplinas o que gerava uma despesa de alimentação para permanência integral às aulas:

➤ Às vezes, né? Usava o RU (restaurante universitário), tinha período que não funcionava, só funcionava quando tinha aula pro regular, quando não tinha aula pro regular não funcionava pro PARFOR. Aí, mais um ponto negativo! a gente comprava! Almoçava por lá mesmo! Saia mais caro! Porque uma refeição ali estava de cinco a seis reais, todo dia tinha que fazer isso, tinha que comer, e às vezes só almoçava não dava pra jantar, que a gente passava o mês todo, e tinha que ter dinheiro pra pegar ônibus, e era uma coisa, a água que a gente usava né? Eu estou falando porque não gostava muito de usar aqueles bebedouros, é que faltava um pouco mais de higiene. Aí eu comprava, eu não usava de lá, então eu acho que falta mais estrutura, tem muito cachorro ali onde a gente estava, ficava fazendo refeição e aqueles cachorros por ali, e sabe, aquilo é anti-higiênico (SUJEITO 02).

➤ Não tinha como comprar a comida, as meninas traziam de casa, às vezes eu levava e comia frio, não tinha um local pra aquecer a comida, não tinha uma sala pra descansar. Aí depois deixaram aberto um lugar pra

descansar, ai depois não teve mais. Aí no final já ficávamos numa sala, nas cadeiras (SUJEITO 04).

Nesse aspecto encontra-se uma lacuna na regulamentação do Plano, pois o Restaurante Universitário faz parte da estrutura da Universidade e a garantia de condições de permanência referentes aos fatores financeiros é dos municípios. No entanto, o estudante do PARFOR é um estudante da Instituição e, nessa medida, deveria ser garantido a ele todas as prerrogativas dos alunos que ingressaram pelas vias “tradicionais” na universidade.

Assim, o atendimento integral dos estudantes do PARFOR deveria ser garantido nos restaurantes universitários, e em nenhum momento da realização dos módulos que se dão nos períodos de férias dos cursos regulares, permanecer fechado como apontado nos depoimentos dos entrevistados, pois segundo o item 5.3, referentes às atribuições das IES, do manual operativo do PARFOR “Os alunos matriculados nas turmas especiais do PARFOR PRESENCIAL terão os mesmo direitos e obrigações dos alunos das turmas regulares” (MANUAL OPERATIVO/PARFOR CAPES, p. 5).

Embora concordando com ideia de que o Plano foi essa grande oportunidade, algumas críticas se manifestaram nas falas dos egressos quando discorriam sobre o percurso formativo, nesse caso relacionando-o com aspectos de organização curricular em módulos, realizados distante do domicílio do aluno, em outra cidade e sem a garantia de condições mínimas. Relatos com essas afirmações são expostos a seguir:

➤ Eu penso que é uma coisa muito bonita, mas que precisa ser olhado... Ser olhado com mais preocupação, sabe?! Tanto pra vocês que dão aula, quanto pra quem vai de longe, que é nosso caso... Aí “onde tu vai ficar? tu vais ficar na casa de quem?” É a preocupação que eu vejo sabe, que mais a gente tinha com os colegas do que a própria, no caso, universidade. Eu pensava assim, que a gente ia ficar só em um local, eu pensava que fosse assim, a gente ia pra universidade e ficar só em ‘num’ local, por exemplo, da cidade nova pra lá. A senhora sabe como é o transito em Belém, um sufoco. Mas a gente enfrentava tudo isso... mas tinham outros que ficavam no Guamá, outros mais perto. Ai a dificuldade de outros que eram de Marituba, mais longe ainda, em Santa Isabel, gente de Castanhal aí perdia a manhã todinha de aula...(SUJEITO 03)

➤ Aí outra dificuldade, porque a gente terminava o ano letivo aqui, e eu já teria que começar na universidade né? Dia 02 de janeiro já teria que começar, ai terminava lá e voltava direto pra sala de aula, era uma coisa assim muito cansativa... Não, não. Assim, às vezes... Eu comecei a trabalhar nessa escola no início do ano, antes eu trabalhei numa escola lá no Paar, trabalhei numa escola lá durante 22 anos..., Então, lá a orientadora

do curso, às vezes, me dava uma semana pra eu poder descansar um pouco. Às vezes, quando era no período de julho... E agosto eu não tinha... (SUJEITO 05)

Ao falar do ritmo de aulas e dessa estrutura física, fica evidenciada a forma como foi estruturado o curso para ser realizado por meio do PARFOR. Percebe-se nos depoimentos dos professores egressos que os aspectos da estrutura física, a logística era muito mais demandada pela intensificação da realização das disciplinas em módulos, condensados no período das férias, o que ocasionou o maior esforço físico e intelectual dos alunos nessa modalidade de curso, principalmente, quando ocorria a concomitância, citada no depoimento, das aulas na universidade e das aulas da escola em que o professor trabalha. Na afirmativa, se expressa também nos seguintes trechos de outro depoimento:

➤ Deu, aquela pessoa que se esforçou conseguiu aprender. [...] Eu falei assim curso pela metade, porque teve gente que aprendeu e teve gente que não aprendeu. Alunos que cursam um semestre em seis meses, imagina cursar em uma semana, e naquele ritmo de aula cansativo. Tu ia de manhã e a tarde, ainda tinha que ler, fazer trabalho, fazer as coisas de casa, sabe... muita força de vontade (SUJEITO 04).

A estrutura de funcionamento dos cursos do PARFOR assemelha-se à estrutura da Interiorização implementada pela UFPA a partir da década de 80. A universidade se ampliou ao ofertar licenciaturas pelo interior do Estado, com o intuito principal formar professores. Utilizava desse mesmo modelo de organização modular, com funcionamento nos períodos entre semestres da educação básica, com o intuito de possibilitar a participação dos professores em que estes deixassem suas funções docentes de sala de aula (SOCORRO, 2007).

Outro modelo inspirador pra PARFOR/Pedagogia da UFPA no campus de Belém é a Pedagogia da Terra³³ baseada na Pedagogia da Alternância³⁴ referenciadas no PPC do curso. Isso foi mencionado pelas professoras/gestoras entrevistadas nessa pesquisa, quando questionadas sobre os eixos norteadores para elaboração do PPC.

⇒ Em sua opinião, quais os princípios que nortearam, inicialmente, a proposta do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia/Parfor?

³³ Pedagogia da Terra, educação desenvolvida pelo Movimento dos Sem-Terra (MOLINA, 2012).

³⁴ Pedagogia da Alternância que propõe a alternância entre o tempo que o estudante passa na escola e o tempo em que ele volta ao campo para o trabalho na agricultura e na pesca, etc (MOLINA, 2012).

- Na primeira versão, nós consideramos importante em razão da experiência acumulada, fazer uma adaptação àquilo que nós tínhamos vivenciado com MST enquanto Pedagogia da Alternância. Na primeira versão, como nós adotamos o mesmo modelo de 1999, que foi o mesmo adotado da Pedagogia da Terra, o diferencial da pedagogia PARFOR para a Pedagogia da Terra dizia respeito a um núcleo do currículo que permitia uma flexibilidade maior para adaptarmos estudos para qualquer nível de especificidades que era o núcleo eletivo. Na Pedagogia da Terra, nós tínhamos um núcleo eletivo voltado para as discussões do campo e quando nós elaboramos o PPC do PARFOR na sua primeira versão, o núcleo eletivo, ele considerava as especificidades da Educação Básica, dos professores que estavam atuando na Educação Básica. E os demais núcleos, o básico e o núcleo específico não se diferenciavam nem na Pedagogia da Terra nem na Pedagogia PARFOR. Estes são núcleos de estudos que ao longo do tempo vem se configurando na pedagogia no Brasil, que dizem respeito aos estudos dos fundamentos da educação, no campo das didáticas, das metodologias e dos estágios. Não existem diferenças na configuração nesses dois núcleos (PROFESSORA GESTORA 01).
- Iniciativa que era um curso parecido com a experiência feita com alguns professores com a Pedagogia da Terra, com uma turma do MST, pelo PRONERA (PROFESSORA GESTORA 02).

Nesse sentido, é uma estrutura organizacional que é difícil para sua realização, pois ela requer desdobramentos físicos e intelectuais dos alunos. Uma vez que o esforço físico é constatado, criando uma rotina para cursar a graduação, que impacta no desempenho acadêmico, segundo os entrevistados:

- Pra mim que morava aqui, ainda foi difícil, imagina pra quem vinha do interior. A gente não tem escolha. Restam-nos as férias de tempo disponível, pra ter cursado o curso, ainda mais aquele professor que não tem tempo, trabalha nos dois horários (SUJEITO 04).
- Porque a gente pensava, “o que nós estamos fazendo aqui?!” Porque a gente ouve um depoimento de um professor que te cobra humilhação, dizendo que não ia tirar leite de pedra, poxa, nós somos seres humanos, houve muitas falas que nos deixavam pra baixo, houve muitas perdas, ficava doente e não podia faltar, quer dizer, não tinha compreensão nenhuma... Suga muito, é muita leitura, você sai da sala de aula, tem o domingo, mas no dia seguinte tinha que estar lá, sabe... Eu achei puxado (SUJEITO 06).

Fatores que geraram também situações diversas, como as denunciadas por uma professora egressa, quando da concomitância que ocorriam no início ou final de módulos com o início ou final de ano letivo nas escolas em que os professores eram lotados:

- [...] tinha que pagar depois, dar aula dia de sábado... Eu não cheguei a pagar, mas conheço professores que fizeram isso, pagaram até 15 dias pra estar no PARFOR pra não perder a vaga, tiravam do próprio bolso [...]

porque eu precisava ir e ia... E nós chegamos a pagar horário, mas não chegamos a pagar dinheiro (SUJEITO 06).

As consequências de se optar em cursar a graduação pelo PARFOR vinham nessas formas de precarização da própria condição de vida e trabalho. O modelo do curso remete a tais acontecimentos, ainda que de forma transitória, uma vez que a duração do curso é de cerca de quatro anos/oito semestres.

5.2.7 Disciplinas/atividades marcantes — destaques do processo

No questionário, os egressos foram solicitados a elencarem as disciplinas que, segundo a opinião deles, mais contribuíram para seu processo de formação, especialmente, relacionadas à sua aplicabilidade na prática como professora. Os egressos poderiam citar mais de uma.

QUADRO 12: Disciplinas citadas no processo de formação dos egressos do curso de Pedagogia — PARFOR/UFPA — Campus Belém

DISCIPLINAS MAIS CITADAS PELOS EGRESSOS	
DISCIPLINA	Nº
FTM de Educação Infantil	04
FTM do Ensino de Geografia	03
FTM do Ensino de Ciências	03
Psicologia	02
Todas	04
Outras	06

Fonte: Elaborado pela autora, 2015.

A incidência maior foi com a disciplina Fundamentos Teóricos metodológicos da Educação Infantil, mencionada por quatro vezes, seguida da disciplina Fundamentos Teóricos Metodológicos de Geografia e de Ciências com três ocorrências. A Psicologia foi destacada por dois egressos. Todas as disciplinas são importantes para quatro sujeitos, que não escolheram nenhuma em especial. Outras, como filosofia, Didática, Antropologia, e de Matemática foram também citadas, uma vez cada.

A ênfase na prática foi evidenciada pela incidência das disciplinas de Fundamentos Teóricos e Metodológicos, por exemplo, na Educação Infantil, Geografia, Matemática, Ciências, que foram as mais recorrentes, por possibilitarem a relação mais imediata com a prática dos professores-alunos. Também, grande parte reconheceu que todas as disciplinas tem caráter fundamental na formação.

Sobre esse aspecto os sujeitos puderam discorrer descrevendo o porquê de algumas disciplinas se destacarem no processo de formação acadêmica:

- Olha, a federal tem uma coisa, é muita teoria, muita pesquisa, pouca prática, pra nós que chegamos já com prática foi mais fácil pra aprender, quer dizer tu praticavas sem ter a teoria, aquilo foi fantástico, misturar aquilo que eu já fazia com a teoria, era uma descoberta, saber que eu não fazia tão errado (SUJEITO 06).

Nesse processo, foram destacadas as disciplinas e os motivos para estas terem contribuído com a formação a exemplo da seguinte fala:

- Eu gostei muito de trabalhar Antropologia, você vai resgatar cultura, você vai falar da cultura, eu gostei muito de trabalhar a Didática também, essa foi com o professor Ricardo que ele deu Didática. Também foram as disciplinas que ficaram marcadas, até porque o professor Ricardo nos proporcional um trabalho que ele disse que viria na nossa comunidade, disse: “— Eu vou à comunidade de vocês, vou na escola, vou assistir a culminância de vocês desse trabalho” e ele veio! (SUJEITO 02)

Continuando a falar da disciplina a egressa se refere a um trabalho desenvolvido Tempo Comunidade, realizado no período entre os módulos e que compõe a carga horária da disciplina que se divide com o Tempo Universidade, já tratada na sessão anterior. Essa atividade foi marcante no sentido de ter proporcionado a mobilização da comunidade escolar como um todo, segundo o depoimento da egressa em questão:

- Nós corremos atrás, desenvolvemos atividades com os alunos na sala de aula! Mostramos, resgatamos, fomos pra escola, essa escola aqui próxima, fizemos a culminância. Convidamos a escola todinha, funcionário, diretor, pra assistir o trabalho, a culminância. Foi muito bom! Cada um desenvolveu de um jeito, porque a que trabalhava aqui na sede trabalhou de um jeito, eu trabalhei de outro com a minha turma, na localidade do Guarajibal, a 4 km, trabalhei o Carimbó, trouxe o professor Ricardo e ele adorou! Eu trabalhei as músicas, as letras do Carimbó com os alunos, eles apresentaram, foi muito bom! Isso marcou muito! São essas atividades que marcam assim, tu levas o aluno a conhecer, tu tira o aluno, tu faz uma aula diferente, “olhe” eu consegui ônibus, trouxe eles pra cá e eles gostaram muito! (SUJEITO 02)

Esse depoimento traz uma exceção sobre a efetividade do tempo comunidade. É a única manifestação sobre a realização de atividade dessa natureza entre módulos. Os demais destaques ficam por conta de disciplinas isoladas. Sendo que citadas ainda foram a Antropologia e Filosofia, relacionadas às ciências humanas. Assim, como também as relacionadas às práticas didático-pedagógicas como Didática e Fundamentos Teóricos Metodológicos de Matemática e Psicologia como segue as falas dos egressos sujeitos da pesquisa:

- Antropologia. As da área de história, sociologia... eu amei. Filosofia, área que leva pra história. Eu amei a disciplina que a professora Isis de sociologia, amei, aprendi muita coisa... Às vezes, eu ficava pensando sabe, na questão de o porquê de muitas coisas acontecerem, aí eu fui buscar lá na antropologia, lá na sociologia, então, assim tudo tem uma história... (SUJEITO 04)

Destaca, ainda sobre as disciplinas, outra egressa:

- Bem a gente aprendeu muita coisa, muita mesmo! Principalmente na parte de psicologia... Muito importante sabe?! Eu gosto muito de trabalhar com crianças... Eu me identifico assim mais com crianças na parte infantil. Quarta, terceira série, eu gosto mais de criança, 6 e 7 anos eu me identifico melhor... Olha... Assim... A parte da didática da matemática foi muito importante pra mim, eles apresentaram muitas alternativas de como a gente trabalhar matemática, com jogos pras crianças em sala de aula, foi muito importante! FTM de matemática (SUJEITO 05).

Embora havendo as dificuldades levantadas, anteriormente, o curso de Pedagogia possibilitou a ampliação dos conhecimentos desses professores-alunos. Disciplinas, atividades e demais possibilidades desencadeadas a partir das ementas e suas propostas são reconhecidamente por eles fundamentais às suas formações acadêmicas e profissionais.

5.2.8 Os professores do curso

Ainda abordando o Eixo Visão sobre o PARFOR, veremos as percepções sobre os professores do curso de Pedagogia, entendendo que, assim como as disciplinas e atividades, os professores do curso e suas condutas foram abordados pelos egressos quando discorriam sobre o percurso formativo:

- [...] é, assim, agradecer os professores. A gente não é perfeita não agrada a todos. Assim como a gente pega professor legal, assim, bons, a gente pegava também aqueles professores que não estavam muito, assim, estavam ali por estar, mas é sei lá, parecia que a gente estava ali, mas não

estava adquirindo nada de conhecimento, estavam fazendo de conta! Mas, tinha professores que davam força pra gente continuar (SUJEITO 02).

O “faz de conta” mencionado pela entrevistada é um fator preocupante, pois se relaciona com a intensificação do trabalho Docente universitário a partir do PARFOR (NASCIMENTO, 2012). Os professores das IES atuam no Plano com uma característica de serviço extra ao seu trabalho regular. Para isso recebem bolsas por disciplina ministrada. As horas aulas dadas no PARFOR não compõem o Plano de Trabalho dos professores.

O trabalho no PARFOR é realizado no período entre semestres dos cursos regulares. Ou seja, o professor abre mão de férias, período de descanso para atuar no PARFOR. O que gera desgaste físico do profissional causando-lhe prejuízos na qualidade de sua atuação. Isso pode justificar em alguma medida o seguinte depoimento:

➤ Agora infelizmente como a gente sabe, tem professores que aprendem e é só pra si. E ainda tem aquele tipo de professor que só aprende pra si, que não divulga. Que não transforma aquilo que ele aprendeu [...] tivemos vários tipo de professores. Um que era todo mais cultural outro que era menos, mas foi muito proveitoso, com certeza; a informática, como eu começo a dizer a informática está em todo lugar. A gente pega um telefone, informática, que tem que usar a internet, então, a gente tem carência de trazer esse tipo de informação pra sala de aula, que como é interior, a gente ainda não tem isso (SUJEITO 03).

Em contraposição às críticas, em geral, os professores-alunos egressos do PARFOR traçam elogios à atuação dos professores universitários:

➤ [...] os professores, eu gostei. Muitos professores bem qualificados, professora Vera, Salomão, gostei de muitos, professora Edna que botava a gente para aprender mesmo, gostei muito. De positivo, a equipe de professores que eu gostei muito, o teórico estudado, o conhecimento adquirido, agora o que eu achei de negativo do curso, em si, foi a maneira que esse curso foi proporcionado. Até citei isso no meu TCC a maneira que nós fomos jogados ali dentro... A seleção foi feita pela secretaria, mas a gente não sabe como isso foi feito, hoje em dia a gente sabe que aquele aluno que entrou na universidade que fez cursinho, foi preparado pra fazer uma prova de seleção pra cursar, agora imagine nós que já estávamos muitos anos longes, só em uma sala de aula. Mas, eu ainda leio bastante, quando tenho tempo de ler, e ainda chega com dificuldade lá... (SUJEITO 05).

Hoje o trabalho dos professores nas universidades tem sido bastante prejudicado pelas condições de precariedade em que se encontram o ensino superior público. Fruto de um processo de sucateamento originado ainda na década de 80. Além disso, também as condições de carreira e remuneração sofrem

constantes impactos das políticas de ajustes fiscais para a superação da crise do capitalismo, provocando a necessidade do acúmulo de trabalho para suprir as demandas financeiras. Esses fatores levam o docente a submeter-se ao regime de trabalhos intensificados e remunerados através de bolsas para complementar sua renda.

5.3 As repercussões do PARFOR na Prática Didático-Pedagógica do Egresso

O acesso ao ensino superior impacta a vida do cidadão de diversas formas. É uma oportunidade ímpar na vida de qualquer pessoa. No entanto, o acesso à graduação por parte de professores em efetivo exercício da docência e que não tiveram essa experiência de formação acadêmica anteriormente é passível de ocasionar diversas mudanças no graduado. As repercussões do curso superior na vida do professor podem ser efetivadas em seguimentos de sua vida pessoal e em atuação profissional, e na sua forma de ser e atuar em sociedade.

5.3.1 Implicações na vida do professor

Como já mencionado, o PARFOR é um Plano de formação de professores em nível de graduação. Possibilita o acesso de professores da Educação Básica que, preferencialmente, não tenha formação, ao ensino superior em universidades públicas brasileiras. Oferece ao docente a formação inicial, ou segunda graduação e ainda formação pedagógica. Segundo afirmações dos egressos, trouxe mudanças de muitas ordens:

- Trouxe-me muitas mudanças, é... Trouxe-me um alívio também como pessoa, cresci como profissional porque muitas coisas no PARFOR que passava em sala de aula eu levava pra minha também. Em 2011, eu estava no PARFOR ainda, me deram uma turma de quinta série. Chegaram comigo “tenho uma vaga de professora de quinta à oitava”, mas eu não tenho como dar aula de quinta à oitava, “não socorro, tem que ir, tu ganha mais hora de aula, pega de arte!” Está tudo no meu memorial, eu enfrentei, pesquisei, pesquisei coisas de arte pra quinta série, por isso, que eu digo que cresci profissionalmente (SUJEITO 01).
- Com certeza! Com certeza! Isso veio ajudar, a suprir a necessidade que agente tinha de como trabalhar, é porque assim, estava muito tradicional, só aquele conhecimento, do atual, do presente! A gente estava muito lá pra trás, e com a entrada do PARFOR, ajudou muito! Porque você está resgatando, está buscando novos conhecimentos, inovando! (SUJEITO 02).

Pelas falas acima, percebe-se que é uma possibilidade de mudança de vida e de melhorar a prática profissional, uma vez que a academia visa à formação integral e, segundo a LDBEN em vigor, o ensino superior tem como finalidade:

Art. 43 – A Educação Superior tem como finalidade:

- I. Estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II. Formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação continuada;
- III. Incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- [...]
- VI. Estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade [...].

Os egressos afirmam terem acrescentado em sua vida e atuação experiências que proporcionam melhorias em todos os aspectos, inclusive no cotidiano vivido na universidade, como explicito a seguir por duas entrevistadas:

- Aprendi bastante coisa! A gente conhece pessoas de todo tipo (risos) essa é a grande verdade, e graças a Deus eu tenho uma afinidade, de cativar as pessoas, por exemplo, o vigia da escola, da UFPA, aquele outro o Junior. Eu tenho certa facilidade nisso graças a Deus! (SUJEITO 03)
- [...] Eu digo assim, no meio de tantos milhões de professores ser escolhida assim na primeira leva, tenho colegas que até hoje não conseguiram, pra mim foi obra de Deus! Aí o governo começou “quem não tiver graduação vai sair da sala de aula”, aí eu fiquei desesperada... Antigamente, quando eu me formei em 86, ter o ensino médio era ter uma graduação, então, naquele tempo lá pra mim já era um orgulho só ter o magistério, porque era o que o governo pedia, eu não era um ninguém, só que com o tempo a graduação ia exigindo mais. Então, eu disse: “— Vou ter que pagar, todo mundo tendo seu diploma e eu aqui!”, era uma necessidade que eu tinha... Uma coisa profissional que me viaza falta, e hoje eu estou realizada! Porque, era tão chato tu está na formação “Ah estou graduada e a tal” e pô e eu nada, aí eu ficava na minha “isso vai acabar” por isso eu festejei um “bocado” (SUJEITO 06).

O acesso ao ensino superior impactou a vida desses professores-alunos. De diferentes modos eles afirmam ter sido um momento ímpar de sua vida. Eles enfatizam a graduação com muita empolgação e a consideram uma verdadeira conquista de grande porte em suas vidas.

De fato o ensino superior é de grande importância para as pessoas. No entanto, nem todas aquelas que desejam cursar, conseguem. Podemos inclusive

citar esses professores que não tiveram esse acesso em outro tempo de sua vida. E isso ganha maior importância, reforçando o sentimento de gratidão oriundo deles, na medida em que eles, muitas vezes, tiveram esse desejo frustrado durante a juventude, pois a realidade de acesso ao ensino superior é ainda muito pequena diante do número de pessoas interessadas em entrar na universidade.

Os dados oficiais³⁵ sobre o acesso ao ensino universitário, especialmente o público, comprovam que este fica muita aquém da demanda. Isso provoca uma corrida aos cursinhos preparatórios particulares de processos seletivos, tendo em vista que o ensino público é considerado ineficaz para essa preparação diante de processos seletivos muito concorridos.

Essa situação aquece o mercado de venda de serviços educacionais com vistas à aprovação no vestibular, favorecendo ainda mais o caráter mercantil que a educação vem tomando nas últimas décadas (SGUISSARDI 2006, 2009).

5.3.2 A aposentadoria

A idade e o tempo de serviço dos professores egressos me fez trazer a questão da Aposentadoria para o estudo, uma vez que isso compõe o seu perfil, embora alguns docentes tenham planos de atuar após aposentadoria, mas em área diversa à educação:

➤ [...] olha eu penso, eu ia levar pro lado da área hospitalar, eu não sei se fico na área da educação, eu queria ir pra outras áreas. Disseram que a pedagogia abriu um leque de possibilidades, mas a UFPA não mostrou. Não percebi até onde ia atuar... Poxa! [...] ai vamos ver né?! Porque depende como eu vou estar lá... é assim, fazendo mais um trabalho social, comunitário. Isso, com o que eu aprendi... (SUJEITO 06).

Observa-se que existe uma perspectiva de atuação, após a aposentadoria, mas em áreas diversas ao ensino sistematizado, distanciando-se da atuação docente. Esses dados também permitem afirmar que, embora os entrevistados afirmem a modificação da sua prática pedagógica, este docente logo não estará mais em atuação nas escolas e essas modificações não estarão em vigor na Educação Básica, como preconiza o Plano que tem como principal objetivo o de melhorar a qualidade da Educação Básica no país.

³⁵ A demanda por vagas no ensino superior público é maior que a oferta que gera um exército de excluídos que acabam por procurar as IES privadas. Esses índices aumentam a cada ano, não aumentando na mesma proporção das vagas nas IES públicas (CHAVES *et al.*, 2011).

O fato de grande número dos entrevistados estarem próximos ou já com tempo para se aposentar, gera uma contradição no sentido mencionado que é a melhoria da educação básica. Dados da realidade mostram que grande parte desses docentes irão se aposentar em breve e que esse investimento não alcançará a almejada contribuição da melhoria do ensino nas escolas. Contudo, deve se reconhecer, pelo depoimento apresentado, que o ensino superior faz com que esses docentes encerrem sua carreira com a autoestima elevada no sentido em que afirmam realizar um sonho pessoal e profissional.

5.3.3 Implicações na prática didático-pedagógica do professor

O Plano é uma grande oportunidade de aproximar deles o conhecimento científico produzido pela academia. Isso é reconhecido pelos egressos, quando estavam ainda na primeira etapa da coleta de dados (QUESTIONÁRIOS), que:

- Todas as modificações ocorreram e todas foram para melhor, no meu desempenho como professor. Após ter acesso a esta academia, as modificações que ocorreram foram as mais diversas, pois aprendi que na educação para se valorizar o professor precisa estar sempre se reciclando, pesquisando, para compreender as mudanças ocorridas no sistema educacional em qual atua (SUJEITO H).

Ainda em consonância com esse aspecto apontam o reconhecimento da relação entre teoria e prática simultaneamente:

- Passei a melhorar minha prática e saber qual a fundamentação teórica que irá me basear em cada técnica por mim utilizada (SUJEITO A).

Os Egressos K e L, respectivamente, destacam a precisão da crítica e da flexibilidade na sua atuação, além da relação teoria e prática:

- Foi muito válido, já que tinha a prática, mas faltava a teoria (SUJEITO K).
- Passei a ter um olhar mais crítico sobre minha prática e ser mais flexível (SUJEITO L).

Sobre a prática didático-pedagógica foi elaborado o quadro abaixo com as respostas dos 12 participantes na primeira etapa a duas perguntas do questionário que se configuram como principais sobre as repercussões do curso na atuação do professor, nas quais os egressos reconhecem mudanças em suas práticas.

Quadro 13: Resposta a duas perguntas do questionário sobre as repercussões do PARFOR na prática didático-pedagógica

EGRESSOS	A formação recebida na UFPA contribui para sua prática didático-pedagógica?
	RESPOSTAS
A	Contribuiu para ampliar meus conceitos quanto à formação cultural de meus alunos, de forma a ter uma visão mais sensível a essa qualidade.
B	A Universidade faz com que a gente possa está nos avaliando e a nos tornar com outros conhecimentos além daquele quando entramos aqui, hoje é bem diferente.
C	Foi bastante, pois só assim o meu universo cultural foi bastante grande.
D	A formação adquirida aqui me tornou de professor, amigo, filho, marido, em um pai melhor se tratando de cultura.
E	Em todos os assuntos não que eu não tivesse acesso à cultura, mais me abriu mais horizontes em todos os sentidos.
F	O curso de pedagogia contribuiu para que eu tivesse outro olhar sobre meus alunos, como eu preciso buscar novas metodologias.
G	Antes eu tinha somente a prática, hoje pode se dizer que tudo o que vivenciei na instituição só somaram para meu conhecimento, e crescimento.
H	Foi mediante as leituras dos textos, que foram disponibilizados por cada disciplina que cursei durante outros períodos e a troca de experiência entre professores e alunos.
I	Contribuiu para que eu adquirisse mais conhecimentos, e valorizasse as artes, danças, músicas, teatro, etc.
J	Contribuiu através do amplo conhecimento e informação esclarecida e na relação com mais a qual vivo.
K	Esta formação me tornou com certeza uma pessoa amiga com todos os quais fizeram e fazem parte desde universo cultural.
L	Adquiri mais conhecimentos.
EGRESSOS	Descreva as principais alterações ocorridas em sua trajetória profissional, como docente, a partir de seu ingresso na graduação do PARFOR:
	RESPOSTAS
A	Sensibilidade, organização, teorização, questionamentos.
B	O PARFOR fez com que me tornasse uma pessoa com conhecimentos de uma visão de mundo modificado para a minha carreira enquanto profissional durante toda minha trajetória neste período de curso de Pedagogia.
C	No comportamento, na minha postura profissional.

D	Relação com os alunos, metodologias, práticas pedagógicas, etc.
E	Passei a dar mais valor na opinião de meus alunos e passei a ouvir mais as pessoas ao meu redor.
F	Maneira de ensinar meus alunos, os recursos utilizados.
G	Enriqueceu minha metodologia de aplicar os conteúdos em sala de aula.
H	As principais alterações foi perder o medo de encarar a tecnologia que me possibilitou um grande avanço na área, com as disciplinas, onde, como pesquisar, e na compreensão das políticas públicas no sistema educacional do nosso país.
I	Sem informação.
J	Despertamento para melhor desempenho na área da educação na Pedagogia.
K	As metodologias que nos tornaram mais capazes de defender nossos objetivos, a prática-pedagógica, alunos e professores que nos proporcionaram bons ensinios.
L	O meu pensamento crítico como profissional.

Fonte: Elaborado pela autora, 2015.

Corroborando com o pensamento de mudança nas práticas pedagógicas e na própria vida do professor-aluno a partir do PARFOR, a análise feita pela professora que integrou a equipe de elaboração do Projeto Pedagógico do Curso confirma esse fator, no entanto, chama a atenção para o aspecto de que o acesso ao conhecimento teórico não garante a articulação com a prática desses professores. Ela diz:

➤ Obviamente que aqui eles vão se confrontar com oportunidades ímpares na história de vida deles. Eu não considero um curso superior um desperdício, ele é sempre um grande investimento humano, obviamente. (PROFESSORA-GESTORA 01).

É importante saber que a Formação do Professor por meio do PARFOR não será considerada isoladamente como o agente transformador da realidade vivenciada na Educação Básica, com todas as suas limitações e dificuldades históricas. Saviani (1980, p. 52) afirma sobre a relação do homem com a educação “torná-lo cada vez mais capaz de conhecer os elementos de sua situação a fim de poder intervir nela transformando-a no sentido da ampliação da liberdade,

comunicação e colaboração entre os homens”. As repercussões da formação advindas do PARFOR incidem na vida profissional em primeira escala e, acima de tudo, na sua vida pessoal possibilitando a ampliação de seu horizonte acadêmico e cultural, entretanto, não, sozinha, transformando a Educação Brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que nos impede na maioria das vezes de ter o que queremos, de ser o que sonhamos, de fazer o que pensamos e aceitar com o coração, é a ousadia que não cultivamos.

(Clarisse Lispector)

Tomamos emprestada a poesia de Clarice Lispector porque ela é uma das formas de descrever os nossos sentimentos neste itinerário de pesquisa. Com ela podemos referir à investigação que desenvolvemos e a ousadia necessária para se realizar uma pesquisa educacional. Trazer a visão de egressos sobre sua formação, efetivada em uma universidade pública de grande porte como a UFPA, por meio de uma Política Nacional de Formação de Professores, promovida por um Plano de Formação Docente, fazendo as análises pertinentes, em um tempo célere e fugaz, como o período em que se dá o curso de mestrado em educação no Brasil, é um grande desafio. É preciso cultivar a ousadia!

Escrever esta dissertação, portanto, foi uma provocação. O percurso tornou-se desafiador pelo tempo em que a pesquisa deve ser realizada, mas, também, porque ela não se realizou de maneira linear. Houve uma dinâmica própria que apresentaram inúmeros contratempos, recuos, mudanças de percursos, exigências de tomadas de decisões. Assumir essa provocação foi algo que nos fez amadurecer pessoal e academicamente, pois tudo faz parte do caminho a ser seguido. Viver a dissertação é preciso!

Neste momento final, fazemos algumas ponderações e comentários propositivos, com a clareza de ser o resultado de um trabalho dinâmico que contribui para o debate em torno da temática da Formação Docente, especialmente a formação inicial. Também, sabemos que muitas vezes o final pode se tornar um novo começo, visto que por meio deste estudo propusemo-nos a responder às questões que havíamos feito no início da pesquisa, mas que suscitam novos questionamentos, que deixam a possibilidade à comunidade acadêmica empreender mais pesquisas nessa perspectiva, além do desejo que fica em nos marcado: o de dar prosseguimento a este estudo.

O foco desse trabalho correspondeu à análise do papel do Curso de Pedagogia, ofertado pelo PARFOR da Universidade Federal do Pará (UFPA), Polo

Belém, nas repercussões da formação recebida mediante as atuações didáticas e pedagógicas de seus egressos.

Nesse sentido, o objetivo geral desse estudo foi analisar as visões de alunos egressos do Curso de Pedagogia do PARFOR, da Universidade Federal do Pará (UFPA), Polo Belém, sobre as repercussões desse Curso nas suas atuações didático-pedagógicas.

Como desdobramento do objetivo geral, foram constituídos três objetivos específicos: identificar o perfil sociocultural dos professores-alunos do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará (UFPA), Polo Belém, sujeitos do estudo; analisar as percepções dos sujeitos acerca do percurso formativo recebido no Curso de Pedagogia do PARFOR, da Universidade Federal do Pará (UFPA), Polo Belém, enquanto processo de formação profissional; e, ainda, analisar as percepções dos sujeitos ligadas às repercussões do processo de formação do Curso de Pedagogia para suas práticas pedagógicas.

Com base no levantamento bibliográfico e documental, sintetizados e apresentados na segunda e terceira seções, foi possível constatar que o PARFOR é o maior programa de formação inicial de professores nos últimos anos. É um programa de abrangência Nacional, o qual congrega um número expressivo de professores da educação básica das redes públicas de ensino, professores do ensino superior, secretarias municipais e estaduais de educação, além das IES e CAPES/MEC. Atualmente, representando como programa de formação inicial de professores no Brasil, em nível de licenciatura, o único ofertado em modalidade presencial e em IES públicas.

A seção II intitulada A CONSTITUIÇÃO E REFORMAS DO ESTADO: A RELAÇÃO COM AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES demonstra que essa política está imbricada em um contexto socioeconômico que é determinante para a sua concepção. O professor é parte da classe trabalhadora que é explorada economicamente por um sistema capitalista, no qual há favorecidos e desfavorecidos. Essa condição classista da sociedade exige que o sistema de ensino seja um mecanismo da continuidade dessa condição, quando é colocado a serviço do capital.

Conforme essa conjuntura política e econômica apresentada na seção II, a seção seguinte: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: AVANÇOS E DESAFIOS, evidenciou o processo histórico das políticas para formação de

professores, apresentou que a resistência e o combate às visões reducionistas da educação são presentes por meio da exigência por qualidade na Formação Docente, com o estabelecimento de políticas específicas nessa área ocasionaram grandes conquistas que revelaram a organização em torno das necessidades dos profissionais da educação, com vistas à transformação dessa realidade.

Realizar um programa de formação desse porte em um contexto histórico nem sempre tão favorecedor é um grande desafio. Os professores-alunos do PARFOR advêm de realidades sociais e de realidades culturais muito díspares. Não tiveram acesso ao ensino superior na juventude. Passaram grande parte de sua vida profissional atuando sem formação inicial adequada, apenas com o curso de nível médio de qualidade questionável.

A partir de 2009, com a implementação da Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, fomentada pela “nova CAPES”, esses professores chegam à universidade por meio do PARFOR e nesse espaço eles vão se confrontar com oportunidades únicas na história de vida deles pelo fato de que um curso superior sempre será um grande investimento humano.

O PARFOR, destarte, é fruto de uma determinada política educacional que ao lado da política existem pessoas, a exemplo dos egressos, que vão mobilizar esses conhecimentos nas suas realidades e que vão mover para outros contextos essas aprendizagens adquiridas no âmbito da universidade. Certamente, no confronto com sua própria experiência de trabalho, na relação entre a teoria e prática imediatamente na volta à escola, na volta ao trabalho como professor, espaço onde ocorrem as repercussões da formação recebida durante o curso superior.

Para as universidades é fundamental participar de uma iniciativa desse porte, no entanto, sem atribuir a formação inicial em si, que se realizam nesses quatro anos, a solução para os problemas e dificuldades da educação básica, mas tendo clareza das contribuições positivas para atuação docente no seu espaço profissional no sentido de poder provocar a mobilização dos professores em torno da efetivação do curso e toda dinâmica originada a partir disso, assim como na possibilidade de autoanálise sobre sua atuação profissional como professor.

Foi fundamental ouvir os egressos e os demais envolvidos na realização do Plano e, a partir disso, revisitar processos dentro do PARFOR, uma vez que a política está plenamente em vigor, sendo executada por mais alguns anos, pois os

processos seletivos estão em andamento no momento presente. Isso permite a avaliação desse Plano e possibilita sua reestruturação, com vistas a superar os desafios que a pesquisa aponta em seus resultados.

O perfil sociocultural dos egressos revelou que eles possuem uma vasta experiência profissional de anos atuando na Educação Básica, nos níveis da Educação Infantil e Ensino Fundamental menor. A grande maioria com o tempo necessário legalmente para aposentadoria. São professores efetivos das secretarias municipais e Estadual e atuam na região metropolitana de Belém do Pará e cidades da Mesorregião do Nordeste Paraense. Todos estavam na categoria de professores leigos antes de ingressarem na Universidade Federal do Pará, quando obtiveram o Título de Licenciados Plenos em Pedagogia.

Quanto às percepções sobre o percurso formativo recebido no Curso de Pedagogia do PARFOR, da Universidade Federal do Pará as análises apontaram três questões principais. Primeiro, a dinâmica curricular pressupõe a oferta desarticulada dos componentes curriculares, por conta da dinâmica de distribuição de tempo nos módulos, corroborando para esse fenômeno que se identifica que é da pouca articulação que os professores-alunos estabelecem quando eles precisam explicar efetivamente as práticas vividas por eles.

Segundo, que o instrumento fundamental para a concretização e fomento dessa articulação dar-se-ia por meio da Pesquisa, prática não efetivada no curso, em que pese admitir que a pesquisa seja um elemento que deve articular a formação. Essa prática acaba não se realizando, não porque falem disciplinas para pesquisa no currículo, mas porque necessariamente a pesquisa como princípio educativo que pressupõe interrogar a realidade e encontrar instrumento que ajudem a problematizar essa realidade, o que acabou não tendo lugar na efetivação da proposta curricular.

Terceiro, que o Tempo Universidade que era um lugar curricular que poderia explorar essa relação entre a universidade e os problemas emanados da prática concreta dos professores, foi efetivado de forma parcial, com isso o Também o Tempo Comunidade acabou não se configurando, com raras exceções e tentativas isoladas. Então, o que seria o diferencial desse movimento de fazer com que o curso de Pedagogia pudesse contribuir com o desenvolvimento local nos municípios em que haviam alunos vinculados ao curso não aconteceu plenamente.

O tempo universidade e o tempo comunidade são os diferenciais de um projeto pedagógico que se propõe inovador. Esse diferencial foi inspirado em experiências anteriores da própria UFPA com o Movimento dos Sem-Terra, por meio do PRONERA. A partir das semelhanças com o público alvo do PARFOR que está em diversos municípios do Estado do Pará e atuando em zonas rurais.

Apesar de que nas aulas na universidade se possam fazer algumas incursões nessas práticas, ela acaba sendo muito limitada em razão do tempo, em razão de um esforço de estudo que precisa ser feito nas condições em que o curso de Pedagogia se realiza no âmbito do PARFOR. Então, é certo, é visível que o Tempo Universidade, nessa estreita relação com aquilo que seria o Tempo Comunidade, não cumpriu o papel que deveria cumprir no curso, por essas questões expostas.

Tais constatações nos provocam a desnudar possibilidades para superação dessas limitações do curso de Pedagogia que se apresenta como a efetivação do Plano.

Nessa direção, o Tempo Universidade e o Tempo Comunidade podem ser repensados no seu formato a partir das características das turmas do Curso de Pedagogia. Em termos de operacionalização, não é possível, pelo perfil traçado dos professores-alunos, trabalhar com grupos, como é a prática recorrente, pois os alunos são de diversos municípios. Mas, o Tempo Comunidade deve possibilitar a relação da prática pedagógica com o conhecimento advindo de outras atividades, certamente individualizadas e relacionadas com o “chão da escola”.

Isso precisa ser feito, uma vez que a carga horária está sendo dada na perspectiva de que o professor-aluno estivesse desenvolvendo efetivamente atividades no Tempo Comunidade, equivalente a 20% da carga horária total das disciplinas. Se, na prática, como relatado pelos egressos e professores gestores, o aluno não sai com os trabalhos/atividades direcionados para esse tempo ou não os realiza a universidade não cumpre a carga horária determinada no curso.

Obviamente a questão não é só carga horária, mas a relação teoria e prática, que seria possibilitada pela efetivação dessa dinâmica prevista no PPC. As necessidades de problematizar a prática, e que isso seja acompanhado pelos professores no retorno desses discentes ao Tempo Universidade. Os professores-alunos não conseguem de fato voltar entre os módulos por conta de liberação no

seu local de trabalho e outros motivos, e, também os professores da universidade encontram dificuldades para garantir essa demanda.

Fazer isso no início do módulo seguinte, já com a presença dos professores de outras disciplinas, para verificar dificuldades e potencialmente já aprofundar as questões, também foi experiência relatada ineficiente, por ser muito difícil. Não por falta de vontade, mas sim devido à agenda dos professores e de suas diversas atribuições no âmbito acadêmico, gerando grande dificuldade em conseguir fazer o grupo todo estar afinado e acreditar na proposta.

Na perspectiva das análises das percepções dos sujeitos sobre as repercussões do processo de formação do Curso de Pedagogia para suas práticas pedagógicas, podemos partir do seguinte princípio: as problemáticas vividas na Educação Básica estão ligadas à própria condição desses professores que é anterior à entrada deles no curso superior, que diz respeito às condições que esses professores têm no contexto em que eles atuam, como condições de carreira, remuneração, acesso aos materiais didáticos adequados, condições de infraestrutura das escolas (alimentação, espaço físico, laboratórios experimentais, entre outros).

Muito embora, os professores-alunos se apropriem de conhecimentos que impactem na realidade da escola, esses fatores estão diretamente relacionados com outros aspectos, dessas diversas ordens, para a efetivação da melhoria da realidade e qualidade da Educação Básica.

Essa discussão da especificidade do PARFOR é complexa, pois os professores possuem uma prática pedagógica enraizada em anos de experiência sem a formação inicial adequada. Quando se fala dos professores-alunos do PARFOR se parte de uma compreensão de que os professores têm bastante prática e se eles têm a prática, supostamente a teoria seria desnecessária. Todavia, há de se interrogar que teorias baseiam essas práticas.

Do ponto de vista formal, o PPC de Pedagogia para o PARFOR atende essa especificidade porque apresenta um conjunto de disciplinas que abordam a discussão da educação como uma prática social, como uma prática cultural, que sofre efeitos de processos políticos, de processos econômicos, de uma prática que é histórica, que é fundamental para um sujeito que pretende atuar na educação hoje compreenda, até para poder situar, contextualizar a sua prática.

Porém, a efetividade dessa proposta curricular é ponto crucial por ser permeada de determinantes, como tempo e condições infraestruturais que impactam nessa dinâmica.

Nesse sentido, as atribuições de cada ente partícipe do acordo de cooperação que operacionaliza o Plano devem ser assumidas de forma integral, para que as propostas curriculares pensadas no seio das universidades se tornem efetivas na vida prática do professor-aluno do PARFOR. Estados e Municípios, IES e CAPES, num conjunto de ações tornam possível o envolvimento do discente em sua formação, uma vez que ele está em plena atividade durante a jornada de seu curso e necessita de condições que não dependem somente dele, individualmente. Existem dificuldades que são da ordem do currículo, da ordem pedagógica e outras adversas que escapam a lógica da universidade.

Portanto, efetivamente as repercussões da formação recebida são condicionadas aos diversos aspectos além da Formação Docente, ainda que o acesso ao curso de Pedagogia tenha possibilitado a ampliação de práticas didático-pedagógicas por parte dos egressos, que estes, inclusive, consideram determinantes na sua atuação hoje na escola.

O PARFOR, enquanto política pública para a Formação Docente pode ser considerado uma iniciativa importante, no sentido das políticas afirmativas, focalizadas e que não são permanentes. É o tempo para recuperar uma situação de lacuna histórica e depois o acesso deve ser de fluxo normal, momento em que esse acesso deve ser democratizado para a população, por meio da ampliação do número de vagas e do investimento nas IES públicas.

É preciso reconhecer que políticas públicas, como as efetivadas pelo PARFOR, estão dando oportunidade para que as pessoas tenham acesso a um direito que foi um dia negado, tanto para o professor quanto para seus alunos: o direito à educação. Inclusive aos alunos da educação básica possuem esse direito universal à educação, educação com qualidade. O Plano se configura como uma oportunidade de resgate de cidadania dessas pessoas, uma vez que eles afirmaram em seus depoimentos que se não fosse o Plano eles nunca teriam oportunidade de estudar, de ingressar em uma universidade pública, gratuita como a UFPA.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Giovanni Antonio Pinto. A subjetividade às avessas: toyotismo e “captura” da subjetividade do trabalho pelo capital. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 223-239, 2008.
- ANDRÉ, Marli *et al.* Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 301-309, dez. 1999.
- ANTUNES, Ricardo. **A desertificação neoliberal no Brasil (Collor, FHC e Lula)**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.
- ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do Mundo do trabalho**. 7. ed. Campinas: UNICAMP, 2000.
- ARRETCHE, Marta; MARQUES, Eduardo. (Orgs.). **Políticas Públicas no Brasil**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2007.
- BALL, Stephen J. Performatividade, Privatização e o pós-Estado do Bem-Estar. **Educação e Sociedade**, São Paulo, v. 25, n. 89, p.1105-1126, set. / dez. 2004.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.
- BORON. A. Estado, capitalismo e democracia na América Latina. São Paulo. Ed. Paz e Terra, 1994.
- BRASIL. Decreto n. 3.276/1999. Dispõe sobre a formação de nível superior de professores para atuar na educação básica e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3276.htm>. Acesso em: 28 nov. 2013.
- BRASIL. Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Resolução CNE/CP n. 01, de 15 de maio de 2006. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, licenciatura. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2013.
- BRASIL. Resolução CNE/CP n. 01/2002, de 18 de fevereiro de 2002. Estabelece Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arqui-vos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2013.

CAMARGO, Arlete Maria Monte; MAUÉS, Olgaíse Cabral. A expansão do ensino superior, políticas de formação docente e atratividade da carreira. **Revista Eletrônica de Educação**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 77-91, 2014.

CAMARGO, Arlete Maria Monte; MAUÉS, Olgaíse Cabral. Marcos regulatórios na política de formação e valorização docente pós-LDB. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 42, n. 28, jan. / abr. 2012.

CARNOY, Martin. **Estado e Teoria política**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1990.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob *et al.* A expansão da educação superior: cenário atual e tendências. In: CABRAL NETO, Antônio; NASCIMENTO, Ilma Vieira; CHAVES, Vera Lúcia Jacob (Orgs.). **Políticas de expansão superior no Brasil**: democratização às avessas. São Paulo: Xamã, 2011.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2003.

COELHO, Maria do Socorro da Costa. **Nas águas o diploma: O olhar dos egressos sobre a Política de Interiorização da UFPA em Cametá**. Tese de Doutorado-PUCSP. São Paulo, 2008.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

CORAZZA, M. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, M.V. **Caminhos Investigativos — novos olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CUNHA, L. A. **A universidade Crítica**. O ensino superior na República Populista. 3. ed. São Paulo: UNESP, 2007.

CURY, C. R. Jamil. Educação e Crise. Perspectivas para o Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p.1089-1098, out./ dez. 2010.

DALE, Roger. Globalização e Educação: demonstrando a existência de uma “Cultura Educacional Mundial Comum” ou localizando uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação”? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio / ago. 2004.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1995. Disponível em: <<http://www.domtotal.com/direito/pagina/detalhe/13151/decreto-n-6.094-de-24-de-abril-de-2007>>. Acesso em: 11 mar. 2013.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. Tradução de Ciro Mioranza. São Paulo: Escala Educacional, 2009.

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o Trabalho com Documentos de Política Educacional. In: ARAUJO, Ronaldo e RODRIGUES, Doriedson (Orgs.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. Campinas: Alínea, 2012.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e Mudança Social**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

FÁVERO, M. L. A.; SGUISSARDI, V. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 42, n. 28, p. 61-88, jan. / abr. 2012.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário da língua portuguesa**. 4. ed. Curitiba: Positivo, 2009.

FERREIRA, José Luiz; CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Gênero, masculinidade e magistério: horizontes de pesquisa. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p.143-157, 2006.

FIORI, J. L. **O Voo da Coruja**: para reler o desenvolvimentismo brasileiro. Rio de Janeiro: Record, 2003.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1203-1230, out. / 2007.

_____, Helena Costa Lopes de. Formação De Professores No Brasil: 10 Anos De Embate Entre Projetos De Formação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, set. 2002, p. 136-167.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério a destruição do sistema público de educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr. / jun. 2012.

_____. Texto apresentado no III Seminário de Educação Brasileira promovido pelo CEDES no Simpósio PNE: DIRETRIZES PARA AVALIAÇÃO E REGULAÇÃO DA EDUCAÇÃO NACIONAL, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Educação e a crise do capitalismo real**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani. **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 2010.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.- dez. 2010.

_____; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

_____; NUNES, Marina Muniz Rossa. (Orgs.). **Formação de professores para o ensino fundamental**: instituições formadoras e seu currículo; relatório de pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Fundação Vitor Civita, 2008.

GIBBS, A.. Focus Group. In: Social Research UPDATE, n. 19, janeiro de 1997. Disponível em <http://sru.soc.surrey.ac.uk/SRU19.html>. Acesso em 25 de setembro de 2013.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1994.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

HADDAD, Sérgio. (Org.). **Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2008.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Disponível em: <<http://www.sidra.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 4 abr. 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. Censo da educação superior: sinopse estatística –2006. Brasília: O Instituto, 2006. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br>>. Acesso em: 26 mar. 2014.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. Censo da educação superior: sinopse estatística –2007. Brasília: O Instituto, 2007. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br>>. Acesso em: 26 mar. 2014.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. Censo da educação superior: sinopse estatística –2008. Brasília: O Instituto, 2008. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br>>. Acesso em: 26 mar. 2014.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. Censo da educação superior: sinopse estatística –2009. Brasília: O Instituto, 2009. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br>>. Acesso em: 26 mar. 2014.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. Censo da educação superior: sinopse estatística –2010. Brasília: O Instituto, 2010. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br>>. Acesso em: 4 abr. 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. Censo da educação superior: sinopse estatística –2011. Brasília: O Instituto, 2011. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br>>. Acesso em: 4 abr. 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. Censo da educação superior: sinopse estatística –2012. Brasília: O Instituto, 2012. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br>>. Acesso em: 4 abr. 2015

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. Censo da educação superior: sinopse estatística –2013. Brasília: O Instituto, 2013. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br>>. Acesso em: 4 abr. 2015.

KOSIK, Karel. O mundo da pseudoconcreticidade e sua destruição. In: KOSIK, Karel. **A Dialética do Concreto**. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002, p.13-25. Disponível em:<<http://pt.scribd.com/doc/67072848/KOSIK-Dialetica-do-Concreto-Capitulo-01-Destruicao-da-psudoconcreticidade>>. Acesso em: 12 ago. 2014.

MANCEBO, D. Subjetividade docente. In: OLIVEIRA, *et al.* **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução de Florestan Fernandes. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

MAY, Tim. **Pesquisa social: questões, métodos e processos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2005.

_____. **A crise estrutural do capital**. Tradução de Francisco Raul Cornejo. São Paulo: Boitempo, 2009.

_____. **Para além do Capital: rumo a uma teoria da transição**. Tradução de Paulo César Castanheira e Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2011.

MICHELAT, Guy. Sobre a Utilização da Entrevista Não-Diretiva em Sociologia. In: THIOLLENT, Michel. **Crítica Metodológica, investigação social e enquete operária**. São Paulo: Polis, 1985.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 32. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

_____. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 3. ed. São Paulo: Hucitec/Rio de Janeiro: Abrasco, 1994.

MINTO, L. W. **As Reformas do Ensino Superior no Brasil**. O Público e o Privado em questão. Campinas: Autores Associados, 2006.

NASCIMENTO, Denise de Souza. **A expansão da educação superior e o trabalho docente: um estudo sobre o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) na UFPA**. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Pará, Belém, 2012.

PARÁ. **Fórum Estadual Permanente de Apoio À Formação de Professores da Educação Básica**. Disponível em: <www.seduc.pa.gov.br>. Acesso em: 22 maio 2014.

PARÁ. PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA/PARFOR, Campus-Guamá. Belém: UFPA, 2012.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. **A Reforma do Estado dos anos 90: Lógica e Mecanismos de Controle**. Brasília: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, Brasília: MARE, 1997. (Cadernos MARE da Reforma do Estado).

PERONI, Vera. A relação Público/Privado e a Gestão da Educação em tempos de redefinição do papel do Estado. In: ADRIÃO, Theresa e PERONI, Vera (Orgs). **Público e privado na Educação: novos elementos para o debate**. São Paulo: Xamã, 2008.

PINTO, Mércia de Figueiredo Noronha; DUARTE, Adriana Maria Cancellari; VIEIRA, Livia Maria Fraga. O trabalho docente na educação infantil pública em Belo Horizonte. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 51, set. / dez. 2012.

RÊSES, Erlando da Silva. De vocação para profissão: organização sindical docente e identidade social do professor. 2008. 308 f. Tese (Doutorado em Sociologia) — Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

SAMPAIO JR, Plínio de Arruda. Desenvolvimento e neodesenvolvimentismo: tragédia e farsa. **Revista Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 112, p. 672-688, out. / dez. 2012.

SANTOS, Jennifer Susan Webb. **Os cursos sequenciais: uma possibilidade de Educação Superior no Brasil**. Monografia de Curso de Especialização — Universidade do Estado do Pará-UEPA, 2004.

SANTOS, Milton. **O espaço do Cidadão**. 5. ed. São Paulo: Nobel, 2000.

SECRETARIA EXECUTIVA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO PARÁ. Plano Decenal de Formação Docente do Estado do Pará. Belém/Pa, 2009.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SGUISSARDI, V (Org.). **Universidade brasileira no século XXI**. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. A universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva. In: FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque; MANCEBO, Deise. (Orgs.). **Universidade: políticas, avaliação e trabalho docente**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 33-52.

_____. Reforma universitária no Brasil—1995-2006: precária trajetória e incerto futuro. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 1021-1056, out. / 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a18v2796.pdf>>. Acesso em: 30 nov. 2013.

SHIROMA, Eneida. Redes Sociais e Hegemonia: apontamentos para estudos de política educacional. In: AZEVEDO, Mário e LARA, Ângela Mara (Orgs). **Políticas para a Educação**: análises e apontamentos. Maringá: EDUEM, 2011.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. A nova lei de educação superior: fortalecimento do setor público e regulação do privado/mercantil ou continuidade da privatização e mercantilização do público? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 29, p. 5-27, maio / ago. 2005.

_____. O trabalho do professor/pesquisador nas universidades estatais públicas: intensificação e precarização de sua atividade. In: CHAVES, Vera Lúcia Jacob; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. (Orgs.). **Educação superior no Brasil e diversidade regional**. Belém: EDUFPA, 2008. p. 49-66.

SILVA, M. A. **Intervenção e Consentimento**. A política educacional do Banco Mundial. Campinas: Autores Associados, FAPESP, 2002.

SOUZA, Celina. Estado da Arte da Pesquisa em Políticas Públicas. In: HOCHMAN, Gilberto; TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

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

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Resolução n. 3.921 de 21 de dezembro de 2009. Aprova a criação e a oferta de cursos de graduação para cumprimento do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica. Disponível em: <<http://www.ufpa.br/sege/boletiminterno/downloads/resoluções/consepe/2009>>. Acesso em: 1 maio 2013.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisa: “**POSSIBILIDADES E LIMITES NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ: A Visão de Egressos do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica-PARFOR**”.

Coordenador: Jennifer Susan Webb Santos

1. Natureza da pesquisa: Você é convidado a participar desta pesquisa, que tem como finalidade investigar as repercussões na atuação didático-pedagógicas dos professores egressos do curso de Pedagogia Parfor/Belém.

2. Participantes da pesquisa: Participarão alunos concluintes da **Turma A** do curso de Pedagogia Parfor/Belém.

3. Envolvimento na pesquisa: Ao participar deste estudo, você deve permitir que um pesquisador lhe visite para apresentar um conjunto de perguntas, para as quais você responder. Para tanto, você deverá autorizar a utilização do gravador e filmagem.

Você tem a liberdade de recusar a participar sem qualquer prejuízo para você. Sempre que quiser você poderá pedir mais informações sobre a pesquisa. Poderá entrar em contato com o coordenador da pesquisa através dos telefones 98061-2903 e 98418-2323 – Jennifer Susan Webb Santos – End. Rodovia Artur Bernardes nº 1650 – Qd. 05/Lt 36.

4. Sobre a entrevista e aplicação de questionários: Serão marcadas com antecedência, em local e horário combinados previamente.

5. Riscos e desconforto: A participação nesta pesquisa não traz complicações, talvez, apenas, um pequeno sentimento de timidez que algumas pessoas podem sentir diante das questões apresentadas.

6. Confidencialidade: Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais e anônimas, por este motivo você não terá que se identificar em nenhuma parte do questionário. Esclarecemos ainda que estas informações serão veiculadas apenas no meio científico.

7. Benefícios: Ao participar desta pesquisa você não deverá ter nenhum benefício direto. Entretanto, nós esperamos que esta pesquisa ofereça informações importantes sobre a política de formação de professores, realizada por meio do PARFOR na UFPA. Ressalta-se que suas informações serão subsídios que poderão ser útil no repensar dos currículos de formação do professor.

8. Pagamento: Você não terá nenhum tipo de despesa por participar desta pesquisa e nada será pago por sua participação.

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu interesse em participar da pesquisa.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro que li as informações acima sobre a pesquisa, que me sinto perfeitamente esclarecido sobre o conteúdo da mesma, assim como seus riscos e benefícios. Declaro ainda que, por minha livre vontade, aceito participar da pesquisa cooperando com a coleta de material para exame.

Belém do Pará, _____ de _____ de _____.

Assinatura

APÊNDICE 2 - QUESTIONÁRIO

Prezado Egresso,

O presente instrumento objetiva colher informações sobre a formação recebida enquanto estudante do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia do Plano Nacional de Formação de Professores-PARFOR, da Universidade Federal do Pará, Campus Belém. Ao preenchê-lo você estará prestando valiosa informação sobre a política para formação de professores e avaliando a formação recebida na Universidade. Você não precisa se identificar com a finalidade de lhe deixar à vontade em suas respostas.

I – QUEM É VOCÊ

1 - Sexo: () Feminino () Masculino

2 – Idade: _____ Cidade do nascimento: _____

Estado: _____

3 – Local de trabalho/Cidade: _____
Estado: _____

4 – Formação dos Pais:

MÃE: () sem escolarização () Ens. Fundamental incompleto () Ens. Fundamental completo () Ens. Médio incompleto () Ens. Médio completo ()
Ens. Superior incompleto () Ens. Superior completo ()

PAI: () sem escolarização () Ens. Fundamental incompleto () Ens. Fundamental completo () Ens. Médio incompleto () Ens. Médio completo ()
Ens. Superior incompleto () Ens. Superior completo ()

5 – Mês/ano de ingresso no curso _____ Mês/ano de conclusão no curso

6 – Você possui outra graduação universitária: () Não () Sim

Qual? _____

Em que Instituição você a

cursou: _____

II – ATUAÇÃO PROFISSIONAL

1 – Atua no Sistema de Ensino: () Não () Sim

2 – Caso positivo indique qual: () Estadual () Municipal

3 – Sendo funcionário Público, qual o enquadramento funcional: () Efetivo () Temporário

4 – Indique a área de atuação:

() Ed. Infantil

() Ens. Fundamental – Indique a série e disciplina:

() Ens. Médio – Indique a série e disciplina:

() Educação de Jovens e Adultos

() Gestão – Cargo: () Supervisão () Orientação () Administração Escolar

5 - Local de trabalho:

6 – Tempo de atuação no magistério:

() 01 a 05 anos () 06 a 10 anos () 11 a 15 anos () 16 a 20 anos

() 21 a 25 anos () 26 a 30 anos

7 - Possui outros vínculos trabalhistas: () Não () Sim – Qual?

III – SOBRE A FORMAÇÃO RECEBIDA

1 – Como você avalia a formação, através do PARFOR, recebida na Universidade Federal do Pará? () Satisfatória () Insatisfatória Justifique

2 – A formação recebida na UFPA contribui para sua prática didático-pedagógica?

() Não () Sim

Explique:

3 – Caso você tenha atuado no magistério antes de ingressar na UFPA, que **modificações** ocorreram em sua prática didático-pedagógica após acesso à formação acadêmica?

4 – Como a formação adquirida no curso de Pedagogia-PARFOR/Belém contribui na ampliação do seu universo cultural?

5 – Descreva as principais alterações ocorridas em sua trajetória profissional, como docente, a partir de seu ingresso na graduação do PARFOR:

6 – Você percebe diferenças entre sua atuação na escola e a atuação de colegas sem a graduação?

() Não () Sim

Explique: _____

7 – Você concorda com a Política de Formação de Professores do Governo Federal, implementada através do PARFOR?

() Não () Sim

Explique: _____

8 – Você gostaria de ter feito essa graduação em outro período de sua vida? Qual? Por quê?

9 - Você acredita ser importante todo professor ser formado em nível superior?

() Não () Sim

Explique: _____

10 – Das atividades curriculares desenvolvidas na graduação, o que foi mais importante no seu processo de formação:

() Seminários

() Visitas de campo

() Estágio Curricular

() Outros: qual(is)? _____

11 – Elenque as disciplinas que você considera mais importantes para seu processo de formação e explique sua escolha:

11.1 – Destas disciplinas, quais as que mais influenciaram a mudanças na sua prática pedagógica? Quais os motivos?

12 – Sobre as ementas propostas nas disciplinas, foram devidamente executadas pelo corpo docente?

() Não () Sim () Parcialmente

Comentários: _____

13 – Como você avalia o estágio supervisionado no seu curso:

() Satisfatória () parcialmente satisfatória () Insatisfatória

Comentários:

13.1 – Qual a sua opinião sobre a maneira como este é conduzido no seu curso: _____

13.2 – Você acha que sua experiência profissional foi considerada importante durante a condução do Estágio Supervisionado? Explique:

13.3 – Você encontrou semelhanças ou diferenças em relação as suas práticas didático-pedagógicas? Explique:

14– Sobre o corpo docente, como você avalia o trabalho realizado no curso:

() Satisfatória () Parcialmente satisfatória () Insatisfatória

Comentários: _____

15 – A bibliografia utilizada pelo corpo docente contribuiu com sua formação acadêmica?

() Sim () Não () Parcialmente

IV – SOBRE AS CONDIÇÕES ESTRUTURAIS

1 – Sobre a sala de aula, possuíam todas as condições para a boa realização das aulas:

() Sim () Não () Parcialmente

Comentários:

2 – Sobre os materiais didáticos (apostilas), atenderam as suas expectativas:

() Sim () Não () Parcialmente

Comentários:

3 – Sobre as bibliotecas da Universidade Federal do Pará, atenderam às demandas das bibliografias indicadas pelo corpo docente:

() Sim () Não () Parcialmente

Comentários:

4 – Sobre os banheiros, possuíam todas as condições para o bom uso:

() Sim () Não () Parcialmente

Comentários:

5 – Sobre os Restaurantes Universitários, possuíam todas as condições para o bom atendimento do público da Universidade:

() Sim () Não () Parcialmente

Comentários:

V – SOBRE A VIDA ACADÊMICA

1 – O currículo desenvolvido levou em consideração as realidades dos alunos do PARFOR (ser professor atuante em escolas públicas)? Justifique:

2 – Como você avalia a gestão da coordenação do PARFOR-BELEM?

() Satisfatória () pouco satisfatória () Insatisfatória

Comentários:

3 – Como você avalia a gestão da coordenação do Instituto de Educação?

() Satisfatória () pouco satisfatória () Insatisfatória

Comentários:

4 – Como você percebe a atuação da Universidade enquanto executora do PARFOR frente ao tripé universitário de ensino/pesquisa/extensão?:

a) Ensino: () Satisfatória () pouco satisfatória () Insatisfatória

Comentários:

b) Pesquisa: () Satisfatória () pouco satisfatória () Insatisfatória

Comentários:

c) Extensão: () Satisfatória () pouco satisfatória () Insatisfatória

Comentários:

5 – Como você vivenciou os aspectos do tripé universitário de ensino/pesquisa/extensão?

a) Ensino:

b) Pesquisa:

c) Extensão:

APÊNDICE 3 - ROTEIRO SEMIESTRUTURADO PARA ENTREVISTA COM EGRESSOS DO CURSO DE PEDAGOGIA-PARFOR-UFPA

QUESTÃO 01

– Como você tomou conhecimento do Plano Nacional de Formação de Professores-PARFOR e da possibilidade de se inscrever na Plataforma Freire para concorrer a uma vaga na Universidade?

- Você recebeu orientações da sua secretaria sobre a importância em se candidatar? Que acompanhamento você recebeu de sua secretaria ao longo do curso?

QUESTÃO 02

– O que o(a) levou a procurar cursar uma graduação?

- Qual a importância que os estudos feitos em nível superior adquiriram em sua vida?

QUESTÃO 03

– O que você pensa sobre a iniciativa do Governo Federal (MEC) em ofertar graduação através do PARFOR? Você sabe o porquê desta iniciativa governamental? Que fatores fizeram o governo brasileiro desencadear esse programa de formação de professores?

QUESTÃO 04

– O que você considerou mais importante no seu processo de graduação na relação com sua atuação profissional?

- Os conhecimentos adquiridos influenciaram em sua atuação docente?

Que dimensões/disciplinas/atividades cursadas foram mais significativas para Você? Por quê?

- Você consegue perceber hoje alguma mudança na sua prática profissional?

- Explique o que modificou em sua atuação depois do seu ingresso na universidade. Dê exemplos do que você fazia antes e como passou a fazer depois. - Como você avalia hoje a sua atuação?

QUESTÃO 05

– Você reconhece diferenças na sua atuação didático-pedagógica após a conclusão de sua graduação?

- Os colegas, os seus alunos da escola, os pais e mães conseguem perceber essa diferença/ essa mudança?

QUESTÃO 06

– Qual sua opinião sobre a atuação dos professores sem formação universitária, os chamados leigos?

QUESTÃO 07

–Você recebeu apoio da coordenação/direção da escola em que você atua durante sua vida acadêmica?

QUESTÃO 08

- Você acredita que o PARFOR é importante para a Educação Brasileira?

- Como o PARFOR pode contribuir com a melhoria da educação?

QUESTÃO 09

- Você acredita que o professor bem formado pode modificar a educação no Brasil?

- Que outros fatores (além da formação dos professores) influenciam a melhoria da qualidade da educação pública no país?

**APÊNDICE 4 - ROTEIRO SEMIESTRUTURADO PARA ENTREVISTA
(PROFESSORA COORDENADORA DO CURSO E PROFESSORA PRESIDENTE
DA COMISSÃO DE ELABORAÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE
PEDAGOGIA-PARFOR-BELÉM)**

- 1 - Em sua opinião, quais os princípios que nortearam, inicialmente, a proposta do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia/Parfor?
- 2 - Você percebeu se o projeto, à medida ou no processo de sua elaboração, procurou acompanhar esses princípios?
- 3 - Você considera que o Projeto Pedagógico do Curso que está em realização nas turmas responde aos princípios solicitados nas Diretrizes da pedagogia?
- 4 - Você analisa que Projeto Pedagógico do Curso está adequado à realidade dos educadores que estão sendo formados nestas turmas?
- 5 - Que sugestões você daria num possível momento de revisão do atual Projeto Pedagógico do Curso?
- 6 - Na sua percepção, qual a relevância do programa Parfor para a formação de professores?

ANEXOS

ANEXO 1 - RESOLUÇÃO QUE APROVA E CRIA OFERTA DE CURSOS DO PARFOR NA UFPA



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ CONSELHO SUPERIOR DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO

RESOLUÇÃO N. 3.921, DE 21 DE DEZEMBRO DE 2009

Aprova a criação e a oferta de cursos de graduação para o cumprimento do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.

O REITOR DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, no uso das atribuições que lhe conferem o Estatuto e o Regimento Geral, e em cumprimento à decisão do Egrégio Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão, em sessão realizada em 18.12.2009, e em conformidade com os autos do Processo n. 040229/2009-UFPA, procedentes da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação, promulga a seguinte

RESOLUÇÃO:

Art. 1º Fica aprovada a criação dos Cursos de Graduação constantes no Anexo I (folha 3), que é parte integrante e inseparável da presente Resolução para o cumprimento do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, em decorrência da adesão da Universidade Federal do Pará (UFPA) ao Acordo de Cooperação Técnica firmado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a Secretaria de Estado de Educação do Pará, ocorrida em 28 de maio de 2009.

Art. 2º Os Cursos de Graduação, ora criados, serão ofertados no 4º período letivo de 2009, nos municípios mencionados no Anexo I, cujo número de vagas obedecerá ao determinado no referido Plano.

Art. 3º Os Cursos de Graduação, referidos nesta Resolução, obedecerão aos Projetos Pedagógicos aprovados pelo CONSEPE e vigentes na UFPA.

Art. 4º Os efeitos legais desta Resolução retroagirão ao mês de outubro de 2009, a partir de quando foram implementados os Cursos de Graduação, constantes no Anexo I.

Art. 5º Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

Reitoria da Universidade Federal do Pará, em 21 de dezembro de 2009.

CARLOS EDILSON DE ALMEIDA MANESCHY

R e i t o r

Presidente do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão

ANEXO I

CURSO	MUNICÍPIO	INÍCIO DO CURSO
Curso de Licenciatura em Matemática – PARFOR – Abaetetuba.	Abaetetuba	31/10/2009
Curso de Licenciatura em Matemática – PARFOR – Bragança.	Bragança	31/10/2009
Curso de Licenciatura em Matemática – PARFOR – Cametá.	Cametá	31/10/2009
Curso de Licenciatura em Ciências – PARFOR – Bragança.	Bragança	31/10/2009
Curso de Licenciatura em Ciências – PARFOR – Belém.	Belém	31/10/2009
Curso de Licenciatura em Ciências – PARFOR – Cametá.	Cametá	31/10/2009
Curso de Licenciatura em Geografia – PARFOR – Belém.	Belém	31/10/2009
Curso de Licenciatura em História – PARFOR – Bragança.	Bragança	31/10/2009
Curso de Licenciatura em História – PARFOR – Cametá.	Cametá	31/10/2009
Curso de Licenciatura em Letras / habilitação em Língua Portuguesa – PARFOR – Abaetetuba.	Abaetetuba	31/10/2009
Curso de Licenciatura em Letras / habilitação em Língua Portuguesa – PARFOR – Bragança.	Bragança	31/10/2009
Curso de Licenciatura em Letras / habilitação em Língua Portuguesa – PARFOR – Cametá.	Cametá	31/10/2009
Curso de Licenciatura em Pedagogia – PARFOR – Abaetetuba.	Abaetetuba	31/10/2009
Curso de Licenciatura em Pedagogia – PARFOR – Cametá.	Cametá	31/10/2009

ANEXO 2 - TERMO DE ADESÃO DOS MUNICÍPIOS AO PARFOR



Ministério da Educação
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Setor Bancário Norte, Quadra 2, Bloco L, Lote 06
CEP 70040-020 - Brasília, DF



TERMO DE ADESÃO DOS MUNICÍPIOS

**TERMO DE ADESÃO DA(S) SECRETARIA(S)
MUNICIPAL(IS) DO ESTADO DE
AO ACORDO DE
COOPERAÇÃO TÉCNICO FIRMADO ENTRE A
COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE
PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR - CAPES E A
SECRETARIA ESTADUAL _____
PARA IMPLANTAÇÃO DO PLANO NACIONAL DE
FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO
BÁSICA.**

A(s) secretaria(s) de educação municipal(is), neste ato representado pelo(s) seu(s) secretário(s) de educação municipal(is), signatário(s) conforme cláusula quarta do presente instrumento, resolve firmar o Termo de Adesão ao Acordo de Cooperação Técnica firmado entre Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes e a(s) Secretaria(s) listadas na cláusula quarta para implantação do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica – PARFOR, instituído para atender o Decreto 6.755 de 29 de janeiro de 2009, sob as seguintes condições:

CLÁUSULA PRIMEIRA – do objeto:

O presente Termo tem por objeto formalizar a adesão da(s) secretaria(s) municipal(is) de educação, elencada(s) na cláusula quarta, ao Acordo de Cooperação Técnica firmado entre Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes e a Secretaria Estadual _____, com a finalidade de garantir que os professores em exercício na rede municipal pública de educação básica tenham a formação exigida pela Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional – LDBEN e, por conseguinte, promover a melhoria da qualidade da educação básica em seu município.

SUBCLÁUSULA PRIMEIRA – o objeto do presente Termo de Adesão deverá ser desenvolvido e implantado em regime de colaboração com a Secretaria de Educação Estadual de _____ e com as Instituições de Educação Superior participantes do PARFOR, sediadas no Estado de _____.

SUBCLÁUSULA SEGUNDA - das obrigações dos partícipes:

I. Da(s) secretaria municipal(is) de educação signatária(s) do presente instrumento:

- a) Promover e articular as ações do PARFOR PRESENCIAL no âmbito das escolas sediadas em seu município;
- b) Validar as pré-inscrições dos professores na sua rede. A validação corresponde à certificação que: a) o pré-inscrito é docente em exercício na sua rede; b) a pré-inscrição foi realizada no curso da disciplina ou habilitação correspondente à atuação do docente em sala de aula; c) a secretaria municipal de educação aprova a participação do docente e que o mesmo será liberado nos dias e horários fixados no projeto pedagógico para freqüentar o curso, sem prejuízo de sua remuneração;
- c) Realizar o cadastramento, na Plataforma Freire, do secretário municipal responsável pela rede de ensino ou de servidor efetivo, por ele indicado, para realizar a validação no sistema. Para a efetivação do acesso ao sistema, o secretário municipal ou o servidor indicado deverá: a) realizar seu cadastro diretamente na Plataforma Freire; b) encaminhar, à Capes, cópia da nomeação do secretário estadual; e b) quando tratar-se de servidor indicado, deverá também ser encaminhado à Capes, ofício do secretário informando o nome completo e o CPF do servidor indicado.

- d) O gestor com perfil de secretaria municipal poderá conceder, na Plataforma Freire, permissão a outros servidores para validar as pré-inscrições no sistema. O gestor deverá ainda:
- a) orientar os docentes de sua rede na realização dos processos de pré-inscrição, seleção e matrícula; e b) acompanhar as atividades do PARFOR PRESENCIAL no município;
- e) Acompanhar o desenvolvimento acadêmico dos docentes de sua rede;
- f) Articular-se com as IES visando a compatibilização dos calendários escolares ou a definição de alternativas, quando necessário, que possam permitir a participação e permanência dos docentes nos cursos sem prejuízo de suas atividades profissionais;
- g) Responsabilizar-se por garantir as condições necessárias para os docentes de sua rede frequentarem os cursos de formação;
- h) Colaborar com o Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente, apresentando as informações que forem solicitadas quanto à demanda por formação no município, com a finalidade de subsidiar a elaboração e revisão do Plano estratégico de Formação Docente do estado.
- i) Promover a divulgação das ações e da oferta de cursos e vagas no âmbito do PARFOR PRESENCIAL no município.

I. Da Capes:

- a) Promover o processo da articulação entre as secretarias de educação dos estados, do Distrito Federal e dos municípios e as IES na organização da oferta e implantação dos cursos;
- b) Realizar, em parceria com as entidades que integram os Fóruns, ampla divulgação das ações e da oferta dos cursos do PARFOR PRESENCIAL;
- c) Acompanhar, em parceria com os Fóruns, as Secretarias de Educação Estadual, Municipais e do Distrito Federal, o Plano de Curso das turmas PARFOR PRESENCIAL;
- d) Analisar, homologar e publicar na Plataforma Freire, a oferta de cursos e vagas apresentadas pelos Fóruns;

CLÁUSULA SEGUNDA - da Vigência:

O presente Termo de Adesão tem vigência a partir da data de sua assinatura até 30 de maio de 2016 e poderá ser prorrogado por igual ou inferior período.

CLÁUSULA TERCEIRA - das alterações e ajustes:

O presente Termo poderá ser alterado e ajustado, mediante Termo Aditivo, quando houver necessidade de repactuar os termos, as normas, a adequação e o planejamento do processo de implantação do PARFOR.

CLAUSULA QUARTA - são signatários do presente Termo de Adesão os municípios abaixo relacionados, que neste ato são representados pelos seus secretários de educação:

Nome do Município	Nome do Secretário Municipal	CPF	Assinatura

_____, ____/____/____
Local Data



MINUTA DE TERMO DE COMPROMISSO

Termo de Compromisso que celebram, entre si, a Prefeitura Municipal _____ de _____, a Secretaria Municipal de Educação de _____, a Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) e a Instituição _____ com o objetivo de garantir o acesso de professores da educação básica do estado aos cursos ofertados pelo Plano de Formação Docente do Estado do Pará com a implantação do POLO UNIVERSITÁRIO PARFOR DE _____.

Pelo presente Termo a Prefeitura Municipal de _____, representada pelo Prefeito Municipal _____; a Secretaria Municipal de Educação, representada pelo(a) Secretário(a) Municipal _____; a Secretaria de Estado de Educação do Pará, representada pelo Secretário de Educação **Cláudio Cavalcanti Ribeiro**; a Instituição pública de ensino Superior, representada pela Coordenadora Geral do PARFOR na UFPA, **Prof. Dr. Márcio lima do Nascimento**, celebram o compromisso de propiciar as condições pedagógicas, administrativas e infraestruturais para a oferta de cursos de Formação Inicial e Continuada provenientes do Plano de Formação Docente do Estado do Pará, aos professores da educação básica do Estado, durante o período de vigência dos cursos pactuados com o Ministério da Educação (MEC) pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR).

1) Objeto

O Polo Universitário PARFOR de _____ compreende a composição de espaço físico e demais condições necessárias ao funcionamento de cursos de Formação Inicial e Continuada a serem ofertados pelas Instituições Públicas de Ensino Superior – IPES do Pará, por meio do PARFOR, a professores da rede pública da Educação Básica, segundo condições estabelecidas pelo Plano e orientações do Ministério da Educação.

2) Objetivo

O presente Termo de Compromisso tem como objetivo a união de esforços entre Estado, Municípios e IPES em busca da qualidade na oferta de cursos de Formação Inicial e Continuada no município de _____, visando à melhoria da qualidade do ensino no município e o aumento do seu número de professores atendidos pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, no Estado do Pará.

3) Responsabilidades

Secretaria de Estado de Educação

- Promover a articulação entre o Ministério da Educação (MEC) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES), a Prefeitura e a Secretaria Municipal de _____ e as IPES do Pará, sempre que necessário, no processo de negociação para a definição dos cursos a serem ofertados e das condições físicas e administrativas necessárias ao seu funcionamento.

Prefeitura e Secretaria Municipal de Educação de _____

- Propiciar a infraestrutura necessária para a oferta dos cursos de Formação Inicial e Continuada nos municípios, o que inclui:
 - salas de aula, preferencialmente climatizadas, e em número condizente com o número de cursos ofertados;
 - biblioteca;
 - laboratório de informática;
 - laboratório específicos quando ofertados cursos de licenciatura em Ciências Naturais, Física, Química ou Biologia;
 - pelo menos 02 (duas) pessoas para prestar apoio administrativo e operacional aos professores das IPES e professores-alunos do PARFOR, no que se refere à limpeza dos espaços físicos e acesso aos mesmos;
 - recursos didáticos (*data-show*, televisão, aparelho de DVD);
 - material de limpeza e de consumo (copo descartável, papel higiênico, entre outros que se demonstrem necessários).
- Disponibilizar os espaços destinados ao PARFOR para as aulas presenciais, aos sábados e domingos e durante as férias escolares, conforme Resolução do Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente do Pará.

Instituição Pública de Ensino Superior - UFPA

- Encaminhar aos municípios os professores indicados para ministrar os cursos do PARFOR, assumindo os custos com este deslocamento;
- Disponibilizar profissional preparado para prestar esclarecimentos pertinentes ao funcionamento dos cursos ofertados pela IPES ou munir um funcionário da SEMED com as informações necessárias;

- Fornecer aos professores-alunos o material didático necessário para subsidiar as aulas expositivas e dialogadas, de modo que possam apreender os conteúdos ministrados.

4) Validade do Termo

Este Termo de Compromisso tem validade a partir desta data até o encerramento dos cursos.

Este instrumento é firmado em 4 (quatro) vias de igual teor, para um só efeito, assumindo, entre as partes, o compromisso solene de cumprir e fazer cumprir o que ora pactuam.

_____ -PA, ____ de _____ de 2012.

Prefeito (a) Municipal de _____ -PA

Secretário (a) Municipal de Educação de _____ -PA

Cláudio Cavalcanti Ribeiro
Secretário de Estado de Educação do Pará

Coordenador (a) Geral do PARFOR na IPES

**ANEXO 4 - ATA DE INSTALAÇÃO DO FÓRUM PERMANENTE DE APOIO À FORMAÇÃO
DOCENTE DO ESTADO DO PARÁ.**



GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
GABINETE DA SECRETARIA
FÓRUM ESTADUAL PERMANENTE DE APOIO À FORMAÇÃO DOCENTE DO PARÁ

ATA de Instalação do Fórum Permanente de Apoio à Formação Docente do Estado do Pará.

Data: Belém, 14 de novembro de 2009 – horário: 9h00 às 11h00. Local: Auditório da Universidade do Estado do Pará, rua do Una, nº 156, Bairro: Telégrafo, Belém-PA.

01 Aos quatorze dias do mês de novembro de dois mil e nove, às nove horas, no auditório da
02 Universidade do Estado do Pará, rua do Una, nº 156, o Governo do Estado, por meio da
03 Secretaria de Estado de Educação do Pará, instala o Fórum Estadual Permanente de Apoio à
04 Formação Docente, conforme determina o Decreto presidencial nº. 6.755/2009, de 29 de
05 janeiro de 2009, Art. 4º e a portaria 883/MEC, de 16 de setembro de 2009. Foi realizada a
06 instalação do Fórum, promovida pela Secretária de Educação Prof. Dra. Maria do Socorro da
07 Costa Coelho, com as demais entidades com assento permanente no Fórum, cujo objetivo é de
08 compor o Fórum Estadual de Apoio à Formação Docente. Estiveram presentes na reunião,
09 representantes das instituições adiante identificadas. Dando início aos trabalhos, o cerimonial
10 leu para todos os presentes o documento de instalação, o qual posteriormente foi assinado pelas
11 instituições presentes. Em seguida, cada representante (lista em anexo), ao compor a mesa, fez
12 as devidas considerações, em relação à educação em geral e à responsabilidade com o Plano e
13 com a educação. Estiveram presentes, além dos alunos que fazem parte das primeiras turmas
14 de graduação, os representantes das instituições que compõem o Fórum, professores, políticos,
15 imprensa e comunidade em geral. No mesmo evento, após a instalação do Fórum foi proferida
16 a Aula Magna: Plano Nacional de Formação: Compromissos com a Profissionalização e
17 Valorização dos quadros do Magistério, pela Profa. Helena de Freitas, marcando o início dos
18 cursos do PARFOR - PA.

19 **Membros do Fórum:** Ministério da Educação – MEC: representado pelo Prof. Dr. Celso José
20 Costa e pela Profª Dra. Helena de Freitas; Governo do Estado/SEDUC: representado pela
21 Secretária de Estado de Educação, Profª Dra. Maria do Socorro da Costa Coelho; Conselho
22 Estadual de Educação – CEE: representado pelo Professor Dr. Roberto Ferraz; União Nacional
23 dos Conselhos Municipais de Educação, - UNCME: representada pelo Prof. Carlos Sales;
24 Universidade Federal do Pará – UFPA: representada pelo Prof. Dr. Carlos Edilson Almeida
25 Maneschy; Universidade do Estado do Pará – UEPA, representada pela Reitora Profª Dra.
26 Marília Brasil Xavier; Reitor da Universidade Federal Rural da Amazônia – UFRA, Sueo
27 Numazawa (titular) – representado pelo Professor Dr. Paulo Santos; Reitor do Instituto Federal
28 de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA, Edson Ary Oliveira Fontes (titular),
29 representado pela Profª Adria Maria Araújo, Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA,
30 representada pelo Professor Dr. José Seixas Lourenço; União Nacional dos Dirigentes
31 Municipais de Educação- UNDIME, representada pela Profª Sandra Helena Ataíde de Lima
32 (ausente); Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Pará – representado pelo Prof.
33 Williams Antonio Silva da Silva (ausente).

Quadro I – Instituições membros do Fórum;

INSTITUIÇÕES DO FORUM	ASSINATURAS
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO	
MINISTERIO DA EDUCAÇÃO	
CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO-CEE	
SINDICATO DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO PÚBLICA DO PARÁ	
UNIÃO DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO-UNDIME/PA	
UNIÃO NACIONAL DOS CONSELHOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO-UNCME/PA	
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ -IFPA	
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ - UFPA	
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARÁ - UEPA	
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DA AMAZONIA -UFRA	
UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ – UFOPA	

Quadro II – Instituições presentes na instalação do Fórum;

INSTITUIÇÕES PRESENTES	AUTORIDADES
CASA CIVIL	Cláudio Castelo Branco Puty
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO	Profª Dra. Maria do Socorro da Costa Coelho
MINISTERIO DA EDUCAÇÃO	Prof. Dr. Celso José Costa Dra. Helena de Freitas;
CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO-CEE	Professor Dr. Roberto Ferraz
SINDICATO DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO PÚBLICA DO PARÁ - SINTEPP	Ausente
UNIÃO DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO-UNDIME/PA	Ausente
UNIÃO NACIONAL DOS CONSELHOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO-UNCME/PA	Carlos Sales
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ -IFPA	Professora Dra. Adria Maria Araújo – Representante
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ - UFPA	

	Prof. Dr. Carlos Edilson Almeida Maneschy;
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARÁ - UEPA	Profª Dra. Marília Brasil Xavier
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DA AMAZONIA -UFRA	Professor Dr. Paulo Santos – Representante
UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ – UFOPA	Professor Dr. José Seixas Lourenço