



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DO TOCANTINS/CAMETÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CULTURA DO CAMPUS
UNIVERSITÁRIO DO TOCANTINS/UFPA-CAMETÁ

JAQUELINE MENDES BASTOS

PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA
EDUCAÇÃO BÁSICA- PARFOR: Concepções, Diretrizes e Princípios
Formativos

CAMETÁ – PARÁ
2017

JAQUELINE MENDES BASTOS

**PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA
EDUCAÇÃO BÁSICA- PARFOR: Concepções, Diretrizes e Princípios
Formativos**

Texto de Dissertação de Mestrado Acadêmico em
Educação e Cultura, do Programa de Pós-Graduação em
Educação e Cultura do Campus Universitário do
Tocantins/UFPA-CAMETÁ.

Orientadora: Prof.^a Dra. Odete da Cruz Mendes

CAMETÁ – PARÁ

2017

JAQUELINE MENDES BASTOS

PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA- PARFOR: Concepções, Diretrizes e Princípios Formativos

Texto de qualificação a ser defendido junto a Banca Examinadora, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação, por ocasião do Curso de Mestrado Acadêmico em Educação e Cultura, do Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura do Campus Universitário do Tocantins/UFPA-CAMETÁ.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Odete da Cruz Mendes - PPGEDUC/UFPA
(Presidente)

Prof.^a Dr.^a, Arlete Maria Monte Camargo – PPGED–UFPA
Membro – Examinador Externa

Prof. Dr. Ariel Feldman - PPGEDUC/UFPA
Membro – Examinador Interno

Prof.^a Dr.^a Mara Rita Duarte de Oliveira - PPGEDUC/UFPA
Membro – Examinador Interno

Prof. Dra. Maria Sueli Correa dos Prazeres - PPGEDUC/UFPA
Membro - Examinador Interno - Suplente

CAMETÁ – PARÁ

2017

*Dedico esse trabalho às turmas de Pedagogia/ PARFOR/UFPA/
CAMETÁ/PA.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a DEUS pela dádiva da vida, por ter colocado no meu coração a vontade de buscar conhecimentos, pois se não fosse esse desejo tão grande que me inquieta, certamente, eu não teria chegado até aqui. Por isso, obrigada meu Deus e meu Pai eterno.

Agradeço a minha orientadora Odete da Cruz Mendes pelo exemplo de profissional que é. Quanto conhecimento acumulado minha orientadora possui! Meu Deus ti agradeço pela vida dessa mulher, que é também exemplo de mãe, de mulher guerreira e vencedora. Conviver com ela é um amadurecimento intelectual e pessoal muito grande. Eu sinceramente espero que esse cordão umbilical acadêmico não seja cortado, preciso continuar ligada a essa pessoa maravilhosa, exigente, séria, que me chamou atenção quando precisava sempre em nome da seriedade, cujo rigor é condição sine quanom no exercício do pensamento científico. A você, minha querida orientadora, Doutora Odete da Cruz Mendes, meu muitíssimo obrigado. Sei o quanto tomei seu tempo para sanar minhas dúvidas, para que essa pesquisa se concretizasse a altura de suas competentes orientações. Que Deus lhe abençoe sempre e que a sabedoria se estenda à sua geração.

Meus amados filhos, a vocês que durante muito tempo me ouviram falar do tão desejado sonho em cursar o mestrado, em ser mestra, sem naquele momento nem entender o sentido e nem mesmo o significado que, pra mim, tinha e têm, em ser mestra, mas ainda assim sonharam e também choraram comigo nos momentos em que o sonho parecia se esvaír. Mas também celebraram comigo a alegria da conquista e da realização em cursar o tão sonhado mestrado. A vocês obrigada! Muito obrigada pelo incentivo, carinho, amor e contribuição para que esse sonho se tornasse realidade. Mais uma vez, obrigada!

Como agradecer a você, meu esposo Renaldo? Que, junto comigo, lutou para a efetivação desse, desde o momento da seleção. Orando, jejuando, trabalhando academicamente no momento da pesquisa de campo, me ajudando nas entrevistas, na organização digital, sempre comigo e aturando o meu humor, que dado ao exercício do mestrado, mudava demais e você sempre comigo paciente e carinhosamente, sobretudo operacionalmente também. A você o meu reconhecimento. Você realmente é um companheiro de luta. Obrigada! Outras lutas virão e preciso sempre do seu apoio, meu amor. Obrigada, obrigada mesmo.

Ao Programa de Pós- Graduação em Educação e Cultura- PPGEDUC, aos professores e Coordenadores;

Agradeço aos Doutores avaliadores Dr^a Arlete Camargo, Dra Mara Rita; Dr^o Ariel Feldimam , pelas disponibilidades e orientações realizadas.

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou sua construção”.

Paulo Freire

RESUMO

Este trabalho é resultado da pesquisa intitulada “Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR): Concepções, Diretrizes e Princípios Formativos”. Teve como objetivo analisar a concepção de formação docente presente no Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, tendo em vista as orientações que constam das Diretrizes e Princípios nos documentos que o normatiza, bem como sob o “olhar” de professores e gestores do referido Programa. A abordagem metodológica adotada na elaboração do trabalho apoia-se nas orientações da pesquisa qualitativa, sendo utilizadas como técnicas a análise documental e entrevista semiestruturada aplicadas para categorias de professores-formadores, professores-egressos, alunos-professores e gestores do programa. Dentre os principais autores que fundamentaram a pesquisa podemos citar: Azevedo (2004); Oliveira (2009); Nóvoa (1995); Berzezinski (2014); Gatti (2011); Tardif (2014); Duarte (2010); Schon (1995); Camargo e Mendes (2016). Os resultados da pesquisa apontam que o PARFOR é um plano emergencial que tem contribuído com a formação de docentes, alcançando um número expressivo de professores em cursos ofertados pela Universidade Federal do Pará. No campo teórico a pesquisa identificou pelo menos duas vertentes de concepção de formação: a de racionalidade eminentemente técnica, instrumental e pragmática e a outra que aponta na perspectiva da formação integral, fazendo a mediação entre o saber e o saber fazer além de considerar a pesquisa como princípio fundante do processo formativo. Referente aos documentos analisados, a pesquisa aponta que a formação em Pedagogia/PARFOR subsidiada pelo Projeto Pedagógico do Curso atende as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores a partir dos preceitos legais sobre Direitos Humanos e Educação Ambiental, por exemplo, de modo que os princípios formativos direcionam para um profissional capaz de atuar para além do espaço escolar, que reflita sua prática e conceba o trabalho como princípio educativo. Os sujeitos da pesquisa reconhecem a relevância do programa e a consistência deste enquanto política de formação docente. Ainda que haja problemas estruturais de funcionamento das turmas, principalmente nos municípios que compõem os polos do Campus de Cametá, a proposta do curso enquanto habilidades e competência de formação humana apresenta o perfil de ensino, pesquisa e extensão contemplando o que propõe a ANFOPE. O curso é uma oportunidade de sistematização das experiências pelos alunos-professores naquilo que Tardif propõe como saberes da experiência de modo a sistematizar a nível teórico-prático. Do mesmo modo que os fundamentos teóricos que compõem o núcleo básico do curso são uma oportunidade de aprofundamento dos fundamentos políticos, filosóficos, históricos, sociológicos propiciando um posicionamento profissional mais consciente como assegura Duarte. Assim, presumimos que o Curso do PARFOR se apresenta ainda que precise ser aperfeiçoado como um espaço formativo que integra o saber a experiência e a atitude, velando por uma formação omnilateral ou integral.

Palavras-chave: Política de Formação; profissionalização e valorização docente; PARFOR.

ABSTRACT

This work is the result of the research entitled National Plan for the Formation of Basic Education Teachers (PARFOR): Conceptions, Guidelines and Training Principles. The purpose of this study was to analyze the conception of teacher education present in the National Plan for the Training of Teachers of Basic Education, in view of the guidelines contained in the Guidelines and Principles in the documents that regulate it as well as under the "gaze" of teachers and managers Program. The methodological approach adopted in the elaboration of the work is based on the guidelines of the qualitative research, being used as techniques documentary analysis and semistructured interview applied to categories of teacher-trainers, teachers-egresses, students-teachers and managers of the program. Among the main authors that founded the research we can cite: Azevedo (2004); Oliveira (2009); Nóvoa (1995); Berzezinski (2014); Gatti (2011); Tardif (2014); Duarte (2010); Schon (1995); Camargo and Mendes (2016). The research results indicate that PARFOR is an emergency plan that has contributed to the training of teachers, reaching a significant number of professors in courses offered by the Federal University of Pará. In the theoretical field the research identified at least two strands of Conception of formation: that of eminently technical, instrumental and pragmatic rationality and the other that points to the perspective of integral formation, mediating between knowledge and know-how, besides considering research as the founding principle of the formative process. Regarding the documents analyzed, the research indicates that the training in Pedagogy / PARFOR subsidized by the Pedagogical Project of the Course meets the National Curricular Guidelines for teacher training based on the legal precepts on Human Rights and Environmental Education, for example, so that the training principles Direct to a professional capable of acting beyond the school space, reflecting their practice and conceiving work as an educational principle. The research subjects recognize the relevance of the program and its consistency as a teacher education policy. Although there are structural problems of functioning of the classes, especially in the municipalities that make up the poles of Campus de Cameté, the course proposal as human skills and competence presents the teaching, research and extension profile contemplating what ANFOPE proposes. The course is an opportunity to systematize the experiences of the student-teachers in what Tardif proposes as knowledge of the experience in order to systematize the theoretical-practical level. As well as the theoretical foundations that make up the basic core of the course, it is an opportunity to deepen the political, philosophical, historical, and sociological foundations that propitiate a more conscious professional positioning as Duarte asserts. Thus, we assume that the PARFOR Course presents itself even though it needs to be perfected as a formative space that integrates knowledge with experience and attitude, ensuring an omnilateral or integral formation.

Palavras-chave: Training Policy; Teacher professionalization and valorization; PARFOR.

LISTA DE QUADROS E FIGURAS

QUADRO 1 - FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL NO PAR DE CAMETÁ (2008-2011): Indicador, pontuação, ações, subações e estratégias.....	49
QUADRO 2 - FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL NO PAR DE CAMETÁ (2011-2014): Indicador, pontuação, ações, subações e estratégias.....	50
FIGURA 1– RELATÓRIO DE GESTÃO, 2013.....	67
FIGURA 2 – CAMPUS UNIVERSITÁRIO TOCANTINS/CAMETÁ.....	92
QUADRO 3 - QUADRO 3- DEMONSTRATIVO DE MATRÍCULA E DE CONCLUINTES DO CURSO DE PEDAGOGIA/PARFOR, CAMETÁ -2009-2015.....	93

LISTA DE SIGLAS UTILIZADAS

ADCT – Ato das Disposições Constitucionais Transitórias

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais de Educação

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

CUNTINS – Campo Universitário do Tocantins

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

DEB – Departamento de Educação Básica Presencial

DED – Diretoria de Educação a Distância

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IES – Instituições de Ensino Superior

ISE – Instituto Superior de Educação

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LDBEN – Lei de Diretrizes Bases na Educação Nacional

MARE – Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado

MEC – Ministério da Educação

PAR – Plano de Ações Articuladas

PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNEM – Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PDRAE – Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado

PMCTPE – Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação

PPC – Projeto Pedagógico de Curso

PPE – Projeto Principal de Educação

RFP – Referências Curriculares para a Formação de Professores

SEF- Secretária de Educação Fundamental

SNPG – Sistema Nacional de Pós-Graduação

UCME – União Nacional dos Conselhos Municipal de Educação

UFPA – Universidade Federal do Pará

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

LISTA DE QUADROS E FIGURAS	10
LISTA DE SIGLAS UTILIZADAS	11
INTRODUÇÃO.....	14
1. POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DA REFORMA DA EDUCAÇÃO NOS ANOS DE 1990.....	23
1.1 - REFORMA DA EDUCAÇÃO E IMPLICAÇÕES NA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE: Interfaces da formação sob a lógica da política neoliberal.....	23
1.2. MARCOS REGULATÓRIO SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE EM DECORRENCIA DAS REFORMAS.....	33
2 - FORMAÇÃO DOCENTE: Uma análise do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica-PARFOR.....	57
2.1. CONCEPÇÕES ORIENTADORAS DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE: Das atuais tendências aos desafios.....	57
2.2. ORIGEM, CONCEPÇÕES E PRINCÍPIOS DE FORMAÇÃO DOCENTE NO PARFOR: Orientações e condições formativas.....	70
2.3. FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO ATUAL: Questões de valorização e de profissionalização.....	79
3. A EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ÂMBITO DA UFPA/PARFOR/PEDAGOGIA	87
3.1. O CAMPUS UNIVERSITÁRIO DO TOCANTINS CAMETA: Caracterizando o campo empírico	87
3.2. A OFERTA DO CURSO DE PEDAGOGIA/PARFOR NA UFPA/CUNTINS/CAMETÁ: Percepções e importância segundo os informantes	92
3.2.1. A importância do PARFOR: Avaliando o programa	92
3.2.2. Sobre a estrutura do curso no PPC e sua materialidade.....	100
3.2.3 As perspectivas formativas quanto a Relação Teoria e Prática.....	106
3.2.4. As condições de oferta do PARFOR: Questões infraestruturais, pedagógicas e políticas.	110
CONSIDERAÇÕES FINAIS	118
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	123
APÊNDICES	130
ANEXOS.....	135

INTRODUÇÃO

A Formação Docente ocupa lugar central nas pesquisas realizadas nas últimas décadas, principalmente em decorrência da Reforma do Estado e da Educação que levaram a tomada de inúmeras medidas acerca do tema, somando-se a isso as pressões que foram demandadas face às diversas mudanças ocorridas no mundo do trabalho e, particularmente, diante do Projeto Principal da Educação – PPE para América Latina que tomou a educação como elemento de crescimento econômico. Assim, compreender uma política pública exige “[...] transcender sua esfera específica e entender o significado do projeto social do Estado como um todo e as contradições gerais do momento histórico em questão”. (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2002, p.9).

As políticas para Formação Docente a partir das recomendações da Conferência Mundial de Educação de 1990, dispostas no relatório Delors dispõem de quatro pilares: “aprender *a conhecer*, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver juntos* a fim de cooperar com os outros em todas as atividades humanas; *aprender a ser*, que integra as três precedentes”. (DELORS, 2010, p.31).

Observa-se que os pilares propostos no Relatório Delors estão articulados às exigências capitalistas cuja preocupação centra-se em treinar os indivíduos para atender o mercado. O primeiro pilar *aprender a conhecer* relaciona-se a capacidade de empatia para inserir nos processos produtivos. Para isso é necessário possibilitar aprendizagens no sentido de garantir habilidades para que os indivíduos produzam para o mercado; o segundo pilar *aprender a fazer* está relacionado à operacionalização, de modo que os indivíduos estejam aptos para o mercado de trabalho, o *saber fazer* a possibilitar a empregabilidade; o terceiro pilar *aprender a viver juntos* apoia-se na ideologia de uma sociedade sem conflitos, cujo objetivo é o desenvolvimento econômico em detrimento do desenvolvimento social e coletivo, o termo “*juntos*” não tem sentido de cooperar, *mas* de produzir mais; o quarto pilar *aprender a ser*, se assemelha à individualidade e competitividade próprias da lógica neoliberal.

Assim, as políticas de formação docente no governo de Fernando Henrique Cardoso - FHC foram predominantemente marcadas por modelos de formação fundamentados na lógica neoliberal com enfoque na pedagogia das competências, entendendo a competência sob a

premissa da produtividade quando os programas sugerem uma formação para todos os profissionais da educação, não necessariamente universitária, defendendo uma formação inicial com vínculo entre a universidade e os institutos de formação, descaracterizando o perfil de profissional almejado pelos ideais movimentos sociais, embora no discurso oficial, este profissional deva ter uma formação segundo o Art.43 da LDB 9394/96, capaz de “I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;” (BRASIL, 1996), e também dispor de condições de trabalhos adequados, valorização salarial, inclusive incentivos financeiros para estudos.

Referente ao ponto de vista político, o relatório Delors reconhece que é necessário considerar a alta capacidade de organização da categoria e adverte as instituições a dialogarem com os sindicatos, buscando ultrapassar as questões salariais e evidencia as questões de trabalho. Ao mesmo tempo em que se observa no mesmo relatório inúmeras recomendações práticas. Nele há, ainda, orientações sobre os vários níveis de ensino, porém com uma concepção de educação cujo papel é o de possibilitar e garantir a sobrevivência dos valores consensuais na sociedade, inculcando um novo respeito às crenças culturais do ocidente numa nítida posição assumida em favor da classe mais abastada da sociedade. Para isso, endossa as recomendações para a formação docente afinada com as demais agências e organizações multilaterais.

Decorrido um período extenso das orientações no contexto do Estado Neoliberal o Governo de Inácio Lula da Silva tomou a iniciativa de apoiar, criar políticas de formação de professores e, ainda que estas tenham pontuais avanços em relação ao projeto do governo de FHC, resguardam fortes relações e marcas neoliberais, principalmente por meio dos programas de Educação a Distância.

Através do Decreto Nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 criou o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica- PARFOR, o qual se constitui como um programa para atender o disposto no artigo 11, inciso III do mesmo Decreto; que foi implantado em regime de colaboração entre à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) cujo objetivo principal é garantir que os professores em exercício na rede Pública de Educação Básica obtenham a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional – LDBEN 9.394/96 (Art. 61, 62, 63) que possibilitou ações e políticas de referência para o sistema nacional de ensino, projetou a formação do professor da educação básica no ensino superior, e, no limite, contribuiu para a melhoria da educação no País.

O objetivo principal do PARFOR é garantir que os professores em exercício na rede pública de educação básica obtenham a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, por meio da implantação de turmas especiais, exclusivas para os professores em exercício. Para analisar e explicitar a concepção de formação docente subjacente no PARFOR enquanto política de formação inicial da UFPA que se constitui como problema de pesquisa elencamos as seguintes questões orientadoras do estudo: Qual a concepção de formação docente na política do Plano de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR/Pedagogia/UFPA, considerando as Diretrizes e Princípios do Plano? Que elementos formativos podem ser considerados relevantes no PARFOR, tendo em vista o PPC, o tempo destinado ao estudo, a experiência dos professores em formação? Existe correspondência entre a concepção dos gestores, professores e alunos referente à lógica subjacente na formação docente ofertada pelo PARFOR?

A pesquisa teve por objetivo analisar a concepção de formação docente presente no Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR, tendo em vista as orientações que constam das Diretrizes e Princípios nos documentos que o normatiza bem como sob o “olhar” de professores e gestores do referido Programa.

Sobre os procedimentos metodológicos nos apoiamos nos pressupostos de Bourdieu (1989), segundo quem o objetivo de pesquisa científica não está dado na realidade empírica, precisando ser construído pelo “olhar” sensível do pesquisador. Nesse sentido pesquisar não significa simplesmente descrever o real, mas buscar compreender o movimento da realidade à luz de uma organização teórica. O pensamento não cria o mundo, mas o organiza. Fazer ciência significa organizar os dados empíricos para além de suas disposições habituais; é no dizer de Marx transformar o real em “concreto pensado” Netto (2011, p 45).

A pesquisa não buscou apenas o que parecia ser o PARFOR, mas o sentido, a concepção que os professores-formadores, professores–egressos, professores-alunos têm sobre o PARFOR. Assim, analisar o PARFOR em âmbito da UFPA/CUNTINS representou a construção de um objeto de pesquisa, logo de um esforço teórico de transformar o real em categoria de análise. Diante disso o recorte de investigação ora apresentada corresponde ao curso de Pedagogia /PARFOR/UFPA/CUNTINS, tendo em vista que a análise documental foi uma técnica para estudar o Projeto Pedagógico do Curso no que tange as Concepções, Diretrizes e Princípios Formativos e aplicação de entrevista semiestruturada para colher as opiniões sob o “olhar” dos sujeitos envolvidos no processo de formação.

Para que se concretizassem os objetivos propostos nesta pesquisa tornou-se necessário que se adotasse uma metodologia que permitisse aproximação com os sujeitos pesquisados com a sua realidade. Daí optou-se em realizar uma pesquisa qualitativa a partir de uma perspectiva de um estudo de caso. Segundo André e Lüdke (1986) é uma metodologia que presume a delimitação de uma unidade a ser estudada, seja ela uma instituição, um bairro etc. Nesse trabalho de pesquisa, nossa unidade foi o Curso de PEDAGOGIA/PARFOR/UFPA/CUNTINS.

Para compreendermos nosso objeto de pesquisa: Plano Nacional De Formação De Professores Da Educação Básica- PARFOR: Concepções, Diretrizes e Princípios Formativos foi essencial a Revisão da Literatura tendo como foco as Políticas de Formação de Professores da Educação Básica em seu contexto econômico, foi necessário visitar a literatura concernente às políticas de formação de professores no Brasil, o que nos proporcionou ampliar nosso entendimento sobre o tema bem como situar o PARFOR enquanto um programa que se insere em uma política de formação emergencial de professores.

A opção pelos dados qualitativos ocorreu pela busca dos significados do fenômeno estudado – a educação - considerando a análise dos documentos importantes sobre o objeto, tais como Lei de Diretrizes e Bases para a Educação, PPC de Pedagogia, Portarias e Decretos. Nesse sentido, durante o período de tratamento e análise dos dados coletados foi realizada a análise documental. Para Ludke (1986, p.39) “... os documentos representam uma fonte natural de informação, não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto.” Referente a LDB 9394/96, a qual, abre precedentes para oferta de Educação Superior no Brasil, se estendendo essa formação para os professores atuantes na Educação Básica. Isso nos instigou a verificar quais lógicas têm fundamentado essas referidas formações e quais orientações subsidiaram os cursos ou as formações docentes, e ainda, se o Estado Nação, a partir da Reforma da Educação dos anos 90, tem implementado políticas educacionais para a garantia de formação aos professores de educação básica tendo em vista a melhoria da educação brasileira. Os documentos acima mencionados nos ajudaram a perceber os questionamentos levantados no projeto de pesquisa.

Realizamos as entrevistas semiestruturadas que segundo (LUDKE e ANDRÉ 1986, p. 34) “... se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações”. As entrevistas foram

realizadas com os professores–formadores, professores–egressos, alunos-professores e Gestores (O apêndice deste trabalho consta de um roteiro de questões).

O PARFOR constitui-se como um desafio para os professores da Universidade Federal do Pará, pois a demanda é de alunos que já são professores, já dispõe de um conhecimento experiencial e isso é desafiante e ao mesmo tempo compensador para o professor-formador. Os desafios também se devem às especificidades dos diferentes municípios atendidos pelo Campus Universitário do Tocantins, que apresenta diversidades geográficas, econômicas e culturais. Esse fato se acentua consideravelmente e as entrevistas nos ajudaram a compreender a concepção de formação docente dos sujeitos envolvidos no PARFOR/UFPA/CUNTINS.

Esse tipo de entrevista adequa-se ao trabalho de pesquisa proposta uma vez “... os informantes que se quer contratar, em geral professores, diretores, orientadores, alunos e pais, são mais convenientemente abordáveis através de um instrumento mais flexível”. (LUDKE, 1986, p. 34).

Fizeram parte da pesquisa de campo quatro grupos ou categorias de sujeitos: gestores, professores-formadores, alunos-professores e egressos do PARFOR, totalizando um universo de 37 (trinta e sete) sujeitos assim distribuídos: O Coordenador Geral Pedagogia/PARFOR/UFPA; o Coordenador do Campus UFPA / CUNTINS; o Diretor da Faculdade de Educação/ CUNTINS; o Coordenador PARFOR/ UFPA/ CUNTINS, (06) seis Professores-Formadores PARFOR/PEDAGOGIA/ CUNTINS e (14) quatorze alunos-egressos de Pedagogia/Cametá e (13) alunos–professores das turmas de Pedagogia que são distribuídos nos polos de municípios de: Limoeiro do Ajuru, Oeiras do Pará e Bagre / PA.

A identificação dos informantes no texto obedeceu como critério a codificação a partir de sigla formada por letras maiúsculas do alfabeto que envolve as iniciais da categoria a que pertencem cada informante no momento da realização das entrevistas, precedido da inicial da palavra sujeito, assim: Sujeitos Docentes Formadores (SDF); Sujeito Docente Egresso (SDE); Sujeito Docente Aluno (SDA); todos seguidos de sequência numérica conforme o número de informantes de cada categoria entrevistada. Já no caso da categoria de Gestores, pelo fato de serem pessoas únicas nos referidos cargos que ocupam, ficou inviável o anonimato de seus respectivos nomes, levando-nos a recorrer aos termos de consentimento de uso de dados que constam devidamente assinados por esses informantes no apêndice 3, contendo a informação dos seus referidos cargos que os torna público, aparecendo no texto na mesma categoria escrito em maiúsculas - GESTOR - precedida da palavra - SUJEITO -, também em maiúsculas e, seguida de numeral de 01 a 04 na ordem da posição que ocupam na instituição,

separado por vírgula do ano em que foi realizada a entrevista, assim: SUJEITO GESTOR 01 (para a coordenação do PARFOR/Pedagogia/UFPa); SUJEITO GESTOR 02 (para o coordenador do Campus Universitário do Tocantins/Cametá); SUJEITO GESTOR 03 (para o Coordenador PARFOR/Cametá) e, SUJEITO GESTOR 04 (para o diretor da Faculdade de Educação do CUNTINS). As entrevistas foram realizadas com alguns informantes nos meses finais de 2016 e com outros no início de 2017.

Na entrevista, enfatizou-se as questões relacionadas à concepção que subsidiam a política do PARFOR nos documentos e sob o “olhar” dos informantes - dos alunos - professores sobre o Plano Nacional de Professores da Educação Básica - PARFOR, considerando os aspectos infraestruturais de funcionamento, a relação acadêmica e as experiências profissionais dos mesmos, a relação teoria e prática, a natureza epistemológica e metodológica do curso de pedagogia, o compromisso dos professores formadores e os componentes curriculares, além do tempo destinado para realizar o estudo.

Na segunda etapa do trabalho propriamente dito, fora de campo, foram analisadas as convergências e divergências encontradas nos dados. É verdade que a análise está presente em todas as fases em vários estágios da investigação, tornando-se mais acentuada e mais formal após o encerramento da coleta de dados.

Não há dúvidas que a contradição que embasa a dialética materialista foi considerada como um recurso que se constitui como um método no qual o movimento do pensar é dinâmico e apresenta-se sob a perspectiva de mudança da realidade, rompendo com o padrão do imutável, cujo processo é partir do real para um “concreto pensado”. O materialismo se opõe à forma metafísica de compreender a realidade, é imperativo que o pesquisador vá atrás da “coisa em si” como sugere Kosik (2002), não se pode esquecer as três categorias nucleares da concepção de emancipação, o teórico-metodológico de Marx; totalidade, contradição e mediação. E totalidade não é o mesmo que “um todo constituído por parte”, mas uma totalidade concreta, uma unidade constituída de menor complexidade, portanto procuramos entender a realidade não só como se apresenta, mas sabendo que existe sempre contradição e que pode haver elementos de alienação.

Assim, a explicitação dos fundamentos da presente pesquisa se deu por meio do uso da contradição e de outras categorias do materialismo histórico e dialético na medida em que as premissas desse referencial consideram o estudo dos fenômenos sociais a partir das análises das categorias do objeto por meio da: mediação, totalidade, contradição, tendo em vista que o PARFOR é um programa de formação que representa uma conquista histórica sob um

enfoque ideológico e político determinado cujas circunstâncias não podem ser ignoradas pelo pesquisador.

De acordo com Cury (1985) “a categoria contradição (poder-se-ia denomina-la de lei, dado seu alcance globalizante) é a base de uma metodologia dialética. Ela é o momento conceitual explicativo mais amplo, uma vez que reflete o movimento mais originário do real.[...](CURY, 1985, p.27). Do mesmo modo que

A categoria da mediação se justifica a partir do momento em que o real não é visto numa divisibilidade de processos em que cada elemento guarde em si mesmo o dinamismo de sua existência, mas numa reciprocidade em que os contrários se relacionem de modo dialético e contraditório” (CURY, 1985, p. 27).

Corroborando com as premissas acima as ideias de Kopnin (1978), para quem a sistematização do conhecimento não é uma apropriação mecânica, mas a síntese de forma superior, pois a compreensão, a nosso ver vai sendo manifestada na medida em que o pesquisador vai encontrando elementos significativos para sua análise, ou seja, o que aparece como problema vai sendo dialogado, descortinando elementos latentes para assim desvelar a concepção deste por meio do movimento oferecido pelo método dialético, considerando os eventos ocorridos no processo de construção de conhecimento sobre esse mesmo objeto sendo que o uso deste é de fundamental importância para a investigação.

Para analisar o PARFOR como política foi essencial estudar a realidade econômica, cultural, geográfica, os sujeitos, as opções que se fazem os professores envolvidos, a geografia a esse conjunto de fatores que Marx chamou de “totalidade”. O desafio foi compreender o programa no contexto em que está inserido.

Para situar o PARFOR como uma política de formação de professores com marcas do governo popular democrático recorre-se ao contraditório, o objeto de estudo sempre tem a contradição, a realidade é sempre contraditória, ou seja, situá-lo no contexto brasileiro, histórico e educacional, isto, é entender e reconhecer a relação entre estas totalidades constitutivas na sua diversidade onde as relações não são diretas, mas mediadas pela estrutura peculiar de cada totalidade; assim a relação entre o programa e as políticas é mediada pela proximidade, pela cultura, o PARFOR não se apresenta de uma única forma em todo Brasil, em todo o Pará, em cada município há uma cultura peculiar, então nosso desafio foi analisar, compreender as mediações determinantes para explicitar o PARFOR/UFPA/ CAMETÁ.

Para compreender a temática em questão foi preciso definir as categorias metodológicas que são desenvolvidas em pesquisas fundamentadas no materialismo histórico

dialético: práxis, totalidade, contradição, objetivando considerar a realidade como totalidade concreta como um todo em processo de desenvolvimento uma vez que a realidade é dinâmica e significa captar os mínimos detalhes que se apresentam ao pesquisador. No caso do PARFOR, documentos como decretos, portarias, projeto pedagógico, relação dos professores/alunos com seus professores, tempo de aula, percepção dos alunos do curso de pedagogia, o qual foi o nosso campo específico, pois há outros cursos de licenciatura no PARFOR/Cametá; todo esse conjunto apresentou particularidades que favoreceu a apreensão da realidade. Conforme Kopnin (1978, p.78)... “é preciso ter clareza de que a ciência necessita, quer de regras rigorosas de dedução, quer de sistemas de categorias que sirvam de base à imaginação produtiva, à atividade criadora do pensamento no domínio dos novos objetos da realidade”.

A categoria mediação ajudou a compreender os diferentes aspectos que caracterizam a realidade e como os sujeitos ressignificam uma dada realidade; através da categoria práxis mostramos que o conhecimento novo foi produzido, uma vez que, os alunos-professores ao depararem com as teorias que embasam o trabalho pedagógico e que foram e são estudadas nas diferentes disciplinas no curso de Pedagogia/PARFOR, refletem sobre suas práticas pedagógicas e ressignificam, essa constatação foi essencial para percebermos a contribuição do PARFOR, na formação dos professores, fato que nos possibilitou sair do campo abstrato e chegar ao concreto pelo exercício de mediação da empiria num processo que buscou superar a dimensão fenomênica do objeto; já a totalidade nos ajudou a analisar um conjunto amplo de relações específicas que foram minuciosamente investigados num processo dinâmico. De acordo com Kuenzer (1998)

(...) os fatos podem ser racionalmente compreendidos a partir do lugar que ocupam na totalidade do próprio real e das relações que estabelecem com outros fatos e com o todo; onde os fatos são parte integrante de um processo de concretização que se dá através do movimento e das relações que ocorrem das partes para o todo e do todo para as partes, dos fenômenos para a essência e vice-versa (...)

A pesquisa buscou em todo momento, o movimento, pois a totalidade não se apresenta vazia, daí a categoria contradição foi fundamental, pois nos permitiu o movimento, a transformação dos fenômenos, a existência de aspectos e tendências contrárias, contribuiu para melhor análise da realidade.

Kuenzer (1998, p.62) ainda ressalta que trabalhar com categorias não é tarefa fácil, uma vez que, a prática de investigação tem mostrado “... que o discurso é bem mais fácil do que a sua efetivação”. Assim, a autora aponta diferenças entre as categorias metodológicas

das categorias de conteúdo, as primeiras são categorias do próprio método dialético-materialista (práxis, totalidade, contradição, mediação, etc.) constituem-se em categorias universais e são objetivas. Já as categorias de conteúdo referem-se à especificidade do objeto estudado e das finalidades da investigação e pressupõe que se faça um recorte temporal e espacial.

Nesse sentido ao pesquisar o PARFOR enquanto política de formação foi necessário estabelecer a temporalidade, a territorialidade, as características específicas do PARFOR/UFPA/Cametá, tomando por base o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia de 2010 a 2013, Resolução de Nº 4477, de 22 de janeiro de 2014.

Para nossa fundamentação teórica buscamos apoio na literatura de base marxista para identificar a concepção de formação docente subjacente nos documentos que subsidiam o programa Plano de Formação de Educação Básica – PARFOR - para fins de defender como premissa formativa a omnilateralidade como categoria que contrapõe a perspectiva meramente mercadológica sendo essencial também compreender, que, o que define uma política pública educacional para formação docente são as ações e omissões do Estado a partir de diferentes interesses de classe.

Para fins de situar o (a) leitor o texto está estruturado em três capítulos. O primeiro intitula-se como: Política de Formação Docente no contexto da Reforma da Educação dos Últimos Anos. Discorre sobre o contexto político e econômico em que foram implementadas e determinadas às políticas educacionais dos anos de 1990 e suas implicações nas políticas de formação de professores para a educação básica. Faz-se uma análise de algumas medidas oficiais a exemplo da LDB 9.394/96 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Docente- DCN- Par. Nº 09/2001, Res. nº 01/2002 as quais mostram as orientações e determinações, tendo em vista o profissional da educação que se deseja formar diante da nova conjuntura.

O segundo capítulo, Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica-PARFOR apresenta o plano propriamente dito. Fazemos um levantamento e análise dos documentos oficiais sobre a política de formação docente inicial, mostramos o PARFOR, suas concepções e objetivos em um contexto amplo, reconhecendo-o como um plano de grande importância para a melhoria da educação básica no Brasil e focalizamos nossas análises para o PARFOR no âmbito da UFPA/CUNTINS, onde apresentamos as orientações contidas no Projeto Pedagógico do Curso- PPC, relativas aos alunos-professores do curso de pedagogia. E o terceiro, A Experiência De Formação De Professores no âmbito da

UFPA/PARFOR/PEDAGOGIA: Alguns elementos para análise. Divide-se o Capítulo em duas partes. A primeira mostra o campo empírico onde fazemos um breve histórico do Campus Universitário de Cametá/CUNTINS e a segunda, trata das concepções dos sujeitos envolvidos no processo formativo do Curso de Pedagogia /PARFOR, os quais são: alunos – professores, professores- formadores, gestores e coordenadores. Os dados empíricos foram analisados a luz do referencial teórico marxista tendo em vista fazer uma relação com os conhecimentos teóricos metodológicos para responder aos objetivos propostos na pesquisa e, nas Considerações Finais, apresentamos proposições e inferências diante do estudo realizado.

1. POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DA REFORMA DA EDUCAÇÃO NOS ANOS DE 1990

Neste capítulo trataremos da Reforma da educação e suas implicações na política de formação docente. Inicialmente procuramos conceituar política e formação e posteriormente, apresentamos uma análise referente ao Plano Diretor e as mudanças ocorridas em função do mesmo, no âmbito da administração e a redefinição do papel do Estado. Ao longo do texto enfatizaremos o conceito de competência como parte da categoria de formação o qual se constitui como uma exigência dentro desse contexto e que norteou novos paradigmas de formação profissional, inclusive do profissional docente.

1.1 - REFORMA DA EDUCAÇÃO E IMPLICAÇÕES NA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE: Interfaces da formação sob a lógica da política neoliberal.

Antes de falar da política de formação docente no contexto da reforma da educação é importante conceituar os termos tais como política e formação. Para isso, recorreremos à definição de política dada por Azevedo (2004), considerando-a como produto das relações de poder, visto que nas sociedades de classe as políticas sociais se remetem ao sentido de dominação. Como “ação do Estado” que é um conceito dado pela mesma autora, as políticas educacionais devem atender os anseios da sociedade. No entanto, isso não ocorre de forma linear, pois as políticas educacionais vão atender a ideologia do grupo detentor dos poderes econômicos, político e ideológico. Nesse sentido Azevedo afirma:

[...] ao adotar uma perspectiva teórico-crítica na abordagem do objeto - políticas educativas-, não deixo de enfrentar a tensão decorrente da necessidade de uma postura objetiva nas práticas investigativas, aliada a um comprometimento político com a luta pela construção de alternativas sociais significativas, que resultem na emancipação e felicidade humana. (AZEVEDO, 2004, p. VIII - Prefácio).

Dentre as políticas sociais e, por decorrência destas as educacionais, repensando a formação/profissionalização estão as políticas de formação docente inicial e continuada. Todavia, as conceituações ou definições comentadas acima nos levam a entender que a política de formação docente depende das correlações de força entre os diferentes projetos de sociedade que, por isso, constituem-se com seus objetivos distintos segundo os interesses econômicos e sociais.

Azevedo (2011) e Shiroma, Moraes e Evagelista, (2002) entendem a política educacional dentro do contexto da lógica do capital, as quais estão influenciadas pelo projeto de Estado que está em curso. Para Shiroma, Moraes e Evangelista (2002) a educação é um mecanismo que o Estado utiliza para garantir o controle, visando atender a lógica do capital cujo objetivo é manter o *status quo*; já para Azevedo (2011), as políticas educacionais são para atender um projeto que está em voga, no entanto considera as correlações de forças entre o Estado e a sociedade, entendendo que se a sociedade se organizar, pode colocar seus interesses na agenda do governo e conseqüentemente o Estado haverá de atender às reivindicações da sociedade organizada, talvez não de forma consensual, mas sob litígio.

No contexto dos anos de 1990 que se configurou, dentre outros aspectos o novo papel do Estado, pois em decorrência da crise do capital em países de capitalismo avançado, os países emergentes - sob a orientação das principais agências multilaterais - tiveram inúmeras orientações administrativas, com destaque para as do Banco Mundial, tendo como “única saída” promover inúmeras reformas quando o Estado teve reduzida sua ação no campo social, passando a ser o avaliador e regulador mais do que provedor de políticas públicas.

A Reforma do Estado no Brasil teve início no governo de Collor de Melo, mas foi no governo de Fernando Henrique Cardoso – FHC – que ocorreu em maior profundidade, tendo como principal expoente o intelectual Bresser Pereira que, naquela ocasião era o Ministro da Administração. Para Pereira (1996), era preciso que a administração pública se tornasse mais flexível, com objetivo de maior eficiência, tomando como parâmetro o setor privado já que o setor público, na ótica neoliberal, foi considerado um sistema falho, ineficiente e lento.

É importante ressaltar que a redefinição do papel do Estado foi subsidiada através das diretrizes do Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado, (PDRAE) de 1995, o qual foi elaborado sob a orientação do documento produzido no âmbito do Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (MARE) que aprovado pela Câmara da Reforma do Estado e pelo presidente da República Fernando Henrique Cardoso. (LIMA, 2008).

De 1995 a 1998 a reforma foi executada em nível Federal pelo MARE, após sua extinção e sugerido pelo ministro, Bresser Pereira, a gestão passou para o Ministério do Planejamento e Gestão, os municípios e Estados também passavam a realizar suas reformas nesse período.

Destaca-se que no Plano Diretor, algumas das políticas sociais não são serviços exclusivos do Estado, podendo ser oferecido por empresas privadas, fomentando a competitividade e objetivando a eficiência e eficácia dos serviços, nesse sentido o Estado exime-se de suas responsabilidades. Para Pereira (1996) a saúde, a educação, a cultura e a pesquisa científica compõem, nesse projeto, o setor de serviços não exclusivos do Estado e podem ser também oferecidos pelo setor privado e pelo setor público não estatal ('não governamental'). No que se refere às instituições sociais como escolas, hospitais, a lógica é que as mesmas possam ser autônomas quanto a organização e administração, tomando como parâmetro o modelo de empresas privadas, de forma a tornar-se produtivas e demonstrar com isso eficiência e eficácia.

Tal lógica implica alterações substantivas no campo educacional no que se refere à organização jurídica das instituições educativas, ao possibilitar, entre outros aspectos, novos processos de regulação e gestão e formatos de privatização na arena educacional.

Como consequência dessa orientação, de acordo com LIMA (2008, p.346) “a educação de direito público e dever do Estado será transformada em uma atraente mercadoria a ser negociada no mercado capitalista de serviços, nacional e internacional” isto é, a mercantilização e valorização, plantadas na transformação de todos os elementos essenciais à vida humana, chegam às políticas públicas caracterizadas como mercadoria.

Ao considerar a conjuntura atual, haja vista que desde os finais do Século XX vivenciamos as mudanças no mundo do trabalho e, conseqüentemente, do perfil formativo dos profissionais com forte viés técnico, agora, redefinido a partir da reforma do Estado em decorrência da crise do capital, apontamos o estudo dessa temática.

A reforma da educação foi uma decorrência da reforma do Estado e, nesse paradigma, a educação passa a ser também responsabilidade da sociedade civil, a qual passa a exercer função de controladora e fiscalizadora da escola pública. Isto se dá através de vários mecanismos como conselho escolar, projetos solidários como, por exemplo, “amigos da escola”, pois esses mecanismos passam a fortalecer significativamente a nova lógica gerencial com discurso de maior participação da sociedade nos destinos da Nação.

As mudanças apontadas no campo administrativo perpassaram pela orientação da gestão gerencial com foco nos resultados. Nesse novo modelo organizacional e administrativo o Estado se ausenta de suas responsabilidades nas políticas sociais, onde se inserem as políticas educacionais, pois esses atendimentos deixam de ser direitos e passam a constituir-se em serviços, sobre a lógica de mercado, pois

As reformas educacionais a que a América Latina assistiu na década de 1990 tiveram como foco central a expansão da educação básica [...] Entretanto, é possível observar nessas reformas um reforço à educação formal, sinônimo de educação geral e escolarização, em consonância com as exigências dos novos modelos de organização e gestão do trabalho que apontam para a formação mais sólida e geral dos trabalhadores, a partir do desenvolvimento de competência e habilidades compatíveis com a dinâmica atual dos processos produtivos (OLIVEIRA, 2003, p. 22).

Diante do exposto acima, percebe-se dentre as exigências dos novos atores, agora, uma formação rápida como requisito para ingresso no trabalho, tendo em vista as “competências” requeridas pelo mercado. No entanto, em uma sociedade brasileira em que as condições de acesso e permanência nos sistemas formativos são limitadas pelas significativas desigualdades sociais, observa-se que a maioria das pessoas, embora se esforce para adquirir uma qualificação ou formação, esperam também em contrapartida às políticas sociais e, neste caso, as políticas educacionais como reais possibilidades para desenvolver-se e atuar no mundo do trabalho e, através deste, viver dignamente.

As políticas educacionais nessa forma de organização administrativas e formativas passam a assumir um modelo fundamentado no conceito de “competência”, cujo objetivo é atender o capital. Nessa perspectiva também se percebe que o indivíduo competente é aquele que consegue mobilizar habilidades a fim de solucionar problemas do seu próprio cotidiano e, conseqüentemente, da sua própria sobrevivência. Nessa lógica assume-se a orientação neoliberal segunda a qual cada um é responsável pelo seu próprio sucesso ou fracasso social e profissional. Trata-se de um legado pautado no individualismo próprio do projeto neoliberal

no qual “cada indivíduo é responsável por abrir o seu caminho e as transformações ocorrerão na esfera pessoal e não societária – mesma concepção da teoria do capital humano, que reforça o individualismo e a meritocracia”. (PERONI, 2012, p.22).

Dentre os requisitos do tornar-se professor/a estão às competências como possibilidade de intervir na escola e para além desta. Ou seja, a noção de competência passou a se constituir como um objetivo fundamental para atender o novo ideário mundial. No entanto aqui reside um paradoxo, pois poderíamos nos indagar: a serviço de quem realmente estão os programas que visam formar os professores no Brasil nesse contexto da globalização? Como formar o professor eficiente? O que é ser professor eficiente? Diante disso Oliveira (2003) afirma:

[...] a noção de competência está intimamente ligada à capacidade dos indivíduos de se adequarem a novas situações e de resolverem problemas que possam na sua realidade de trabalho. Ao mesmo tempo, essa noção traz embutida a idéia de obtenção de sucesso, de eficiência, talvez um resgate de um dos princípios da teoria liberal clássica, [...] (OLIVEIRA, 2003, p.32).

Coerente com tais propósitos as reformas educacionais iniciadas nos anos de 1990, foram norteadas por uma lógica caracterizada como descentralizadora, seguindo as orientações de organismos internacionais entre os quais se destaca a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL) e a Organização para as Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). O documento *Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva e equidade* de (1995) teve como intenção apresentar a educação como motor principal de desenvolvimento técnico e globalizado, reconhecendo a necessidade dos países em desenvolvimento, sobretudo da América Latina, de profundas e significativas transformações no que concerne ao conhecimento, como articulam e até mesmo como produzem e transmitem. Esse novo contexto internacional vai exigir outro paradigma de formação assim como o aumento da capacidade técnica e científica dos indivíduos a fim de adequar-se à economia mundial.

Para que a política de formação possa atender a esses requisitos, deve-se considerar que a formação contínua deve ter preponderância sobre a inicial, pois garante uma aprendizagem para toda a vida. Essa tendência surge da lógica da transitoriedade do conhecimento e da necessidade de atualização constante dos indivíduos (CASTRO, 2009, p. 154).

Diante desse tecido social e educacional a formação permanente é condição *sine qua non* para que os profissionais da educação acompanhem as mudanças decorrentes da reestruturação produtiva. A UNESCO sugere que a formação de professores não seja responsabilidade exclusiva do governo, mas que seja responsabilidade individual, ou seja, os próprios professores devem investir na sua formação não importando a quantidade de recursos financeiros despendidos para esse fim. Como vimos trata-se de um viés formativo apoiado na ideologia da Teoria do Capital Humano, segundo a qual quem tem mais formação tem mais oportunidades profissionais e pessoais. Quem paga pela sua formação não faz gasto, mas investimento.

[...] Assim como no mundo da produção todos os homens são “livres” para ascenderem socialmente, e esta ascensão depende única e exclusivamente do esforço, da capacidade, da iniciativa, da administração racional dos seus recursos, no mundo escolar a não aprendizagem, a evasão, a repetência são problemas individuais. Trata-se de falta de esforço, da “não aptidão”, da falta de vocação. Enfim, a ótica positivista que a teoria do capital humano assume no âmbito econômico justifica as desigualdades de classe, por aspectos individuais; no âmbito educacional, igualmente mascara a gênese da desigualdade no acesso, no percurso e na qualidade de educação que têm as classes sociais (FRIGOTTO, 1993, p. 67).

O ideário filosófico da CEPAL e da UNESCO são construídos das teses cujas estratégias visam apoiar os processos de profissionalização e formação dos professores e de valorização de seu papel, estando estes

[...] coerentemente com as políticas de redução de investimentos na área social, entende que a inclusão dos salários do magistério no quadro geral da administração pública prejudica a flexibilidade e a competitividade e passa a incentivar as bonificações por produtividade, em detrimento do acréscimo ao salário – base (CASTRO, 2009, p. 154).

Considera-se também o papel preponderante para a implementação dessas políticas das diretrizes oriundas do Projeto Principal de Educação (PPE), que através de diversas reuniões de um Comitê formado pelos países da América Latina e Caribe recebeu a denominação de Promedlac¹, sendo que os diferentes encontros promovidos objetivavam elaborar, acompanhar e avaliar a política educacional para os referidos países. Dentre as

¹ Reuniões periódicas dos ministros da educação e seus representantes, realizadas na cidade do México (1984), Bogotá (1987), Cidade da Guatemala (1989), Quito (1991), Santiago (1993), Kingston (1996) e Cochabamba (2001). Esses encontros tinham por objetivo elaborar uma política homogeneizadora para a América Latina e a África e proceder à avaliação das políticas educacionais implementadas, traçando novos planos de ação. (CASTRO, 2009, p.155). FAZER NOTAS SOBRE OS PROMECLACS

reuniões realizadas destaca-se, a reunião de Quito, em abril de 1991, onde se definiu a necessidade em começar nova fase de desenvolvimento educativo articulado nos princípios de eficácia, equidade e eficiência.

Enfatiza-se que as orientações da CEPAL e da UNESCO assemelham-se no que tange as competências necessárias ao professor, para que esse atue na sociedade em vista de que esses organismos, segundo Castro (2009) sugerem programas de formação de professores em serviço ou em programas especiais, com formatações variadas como: modular, parcelados, tele presencial, à distância. O objetivo principal é familiarizar os professores à informação e a comunicação de modo a alcançar o maior número de professores e diminuir os custos.

Todas essas orientações encaminham-se para uma concepção de formação pragmática, meramente técnica e que ao mesmo tempo abre precedentes para a certificação concorrendo para um aumento expressivo de profissionais com o mínimo de formação/qualificação propriamente dita.

Referente à orientação da política de educação no Brasil, podemos destacar a implementação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o qual se constituiu como conjunto de programas para a educação básica à educação superior. De acordo com o discurso oficial o PDE propunha cumprir o Regime de Colaboração entre os entes federados a fim de desenvolver a educação básica com áreas de atuação de competência distribuídos entre a União, os Estados, os municípios e Distrito Federal.

O PDE pode ser entendido como a estratégia de enfrentamento dos diagnósticos sobre a situação dos países da América Latina por ocasião da Conferência Mundial de 1990 que, no caso do Brasil, tinha um déficit no campo da formação docente, pois esse tem sido um tema recorrente e elemento que tem influência decisiva sobre os desempenhos ou aprendizagem no contexto escolar.

No caso da formação inicial que é a exigência legal para ingresso na carreira do magistério a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), ao instituir a “Década da Educação” determinou o período de dez anos após o início da vigência da respectiva lei como o período oficial de exigência para a formação dos professores em nível superior. Todavia, tal exigência inicial foi prorrogável por questões de necessidade de ajustes dos sistemas educacionais em vista do déficit de professores licenciados, suscitando um “olhar” para problematizar esse campo. As licenciaturas não só ganham visibilidade no fluxo da oferta, mas são repensadas em termos de currículo e projetos

pedagógicos devendo oferecer competências especificamente destinados à formação de professores para a docência nas séries iniciais do ensino fundamental, como o curso de pedagogia e outras áreas.

A LDBEN nº 9.394/96 no artigo 62 pode-se perceber uma importante referência a exigência nessa política para o sistema nacional de ensino.

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 nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996).

A prerrogativa da formação mínima exigida admitida “em nível médio, na modalidade Normal” prevista na lei protela os sistemas e prorroga o prazo da formação dos docentes em nível superior visto que segundo Freitas:

A retomada e expansão de cursos normais em nível médio, para a formação de professores para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, consolidam a formação neste nível de ensino como política pública permanente, não transitória. Com isso posterga-se a formação superior destes professores nas universidades, aspiração histórica dos educadores e exigência para elevação da qualidade da educação pública (FREITAS, 2007, p.6).

Mas a lei no campo da formação de professores no nível superior apresenta retrocesso na medida em que tende a secundarizar as universidades como *locus* formativo, validar currículos com aprofundamento específico em diferentes áreas para a docência e flexibilizar o processo formativo como dispõe o art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:

- I – cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;
- II – programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;
- III – programas de educação continuada para os profissionais de educação de todos os níveis de ensino (BRASIL, 1996, p.37).

As Instituições de Ensino Superior (IES) deveriam se dedicar exclusivamente à capacitação docente, inicial e continuada de professores - e ao ensino. Essa iniciativa buscou atender a orientação das agências multilaterais por uma formação inicial mais rápida e

flexível, retirando do processo de formação do professor a pesquisa como princípio fundamental e a extensão, enfatizando a formação pela prática. Cabe ressaltar que diante dessa abertura avolumaram-se cursos ofertados por faculdades particulares, os quais ofereciam formação em serviço e consideravam-se dois ou três anos de docência séries iniciais, para complemento da carga horária exigida pela prática de ensino 300 horas, a formação em serviço é garantida no artigo 61 da mesma lei e inciso I.

Art.61- A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos a associação entre teoria e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

Essa proposta de formação nos remete a análise de Vázquez (2007) para quem a partir de uma releitura de Marx considera que,

A relação entre teoria e práxis [...] prática, na medida em que a teoria, como guia da ação, molda a atividade do homem, particularmente a atividade revolucionária; teórica, na medida em que esta relação é consciente (VÁZQUEZ, 2007, p. 109).

Nessa direção teoria e prática são elementos essenciais e não pode ser dissociados da/na formação docente, pois se complementam e auxiliam no processo de conscientização do fazer pedagógico de forma a confrontar os problemas, tanto de natureza científica como empírica. Dessa forma, ao futuro docente cabe um envolvimento crítico-reflexivo que de acordo com Freire (2002),

[...] é fundamental que na prática da formação docente, o aprendiz de educador assume que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o processo formador (FREIRE, 2002 p. 45).

É fundamental que os cursos de formação docente estejam organizados de forma a garantir o exercício do pensar reflexivo, capaz de fazer o futuro docente a formar uma identidade pedagógica, pessoal, política e social, sobretudo transformadora.

Nóvoa (1995) advoga uma formação de professores crítico reflexiva, a qual ofereça aos mesmos meios de construir pensamentos autônomos e capazes de favorecer dinâmicas de

“autoformação participada”. O autor afirma que “Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional” (NÓVOA, 1995, p.25).

Percebemos a partir do autor que o desenvolvimento profissional do professor está articulado a dimensão pessoal, pois este é uma pessoa e como tal, traz dentro de si anseios, experiências que devem ser consideradas no processo de formação,

Não se trata de mobilizar a experiência apenas numa dimensão pedagógica, mas também num quadro conceptual de produção de saberes. Por isso, é importante a criação de redes de (auto) formação participada, que permitam compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interativo e dinâmico (NÓVOA, 1995, p. 26).

No entanto, percebemos que essa forma de pensar os processos de formação docente, pressupõe uma nova cultura profissional, a qual vai de encontro com a tradicional lógica de formação docente que temos assistido nos últimos anos, cuja lógica tem sido estreitamente técnica oposta a uma práxis reflexiva.

Consideramos que o trabalho educativo tem característica singular e contextual e assim é tido em decorrência da natureza profissional do professor que é classificada como um apanhado de relações e situações complexas e, muitas vezes são conflituosas, por conta disso necessitariam de ações que as solucionariam de maneira imediatas e direcionadas dentro do seu contexto.

As análises de Nóvoa (1995) apontam para a necessidade em considerar nos cursos de formação docente a dimensão reflexiva em detrimento de uma dimensão técnica e que articule a teoria e a prática capaz de proporcionar reflexão em torno do fazer pedagógico e conseqüentemente da docência enquanto profissão o que implica uma ação consciente, um exercício de reflexão pessoal, humano e, sobretudo, social, uma vez que o professor é um profissional que não exerce uma função individual, isolada, o trabalho docente constitui-se como um trabalho coletivo e social. Daí a necessidade em conhecer qual lógica está implícita nos documentos oficiais que orientam a formação docente, é o que discutiremos a seguir.

1.2. MARCOS REGULATÓRIO SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE EM DECORRENCIA DAS REFORMAS.

Pode-se considerar que o governo de Fernando Henrique Cardoso, caracterizou-se por iniciativas sob a égide da “modernização” e “globalização”. Neste contexto a educação constitui-se no discurso oficial o elemento propulsor do desenvolvimento econômico do país, capaz de erradicar a pobreza.

Destaca-se nesse período o Plano Decenal de Educação para Todos (1993 - 2003), que foi elaborado no governo de Itamar Franco, ganhando materialidade no governo de FHC, o referido Plano, foi resultado da Conferência Mundial de Educação para Todos, que foi realizada em Jomtien, na Tailândia em 1990, neste evento cada país, assumiu o compromisso de fazer seu próprio plano.

Ressalta-se que o Plano Decenal de Educação foi “concebido e elaborado para ser um instrumento-guia na luta pela recuperação da educação básica do País” (BRASIL, 1994. p.2), no entanto para “efetivação do plano seria necessário um esforço conjunto entre as esferas: a União, os Estados e os Municípios, escolas professores, gestores escolares, as famílias e a sociedade civil” (BRASIL, 1994, p.2).

O referido plano teve uma relevância no que concerne a orientação de modo geral à reforma educacional do país, uma vez que neste estaria estabelecido necessidades, metas as quais, seriam alcançadas nos próximos dez anos de acordo com elaboração do plano em 1993.

No que se refere ao diagnóstico da situação do Magistério verificada no Plano, constatou-se haver,

[...] um comprometimento da qualidade de seu desempenho em decorrência tanto do esgotamento dos sistemas de formação inicial e da escassez de formação continuada dos educadores, quanto da precariedade das práticas de seleção, de admissão e de lotação e fundamentalmente, da política salarial e de carreira (BRASIL, 1993, p. 24).

Outro fato constatado no diagnóstico do Plano Decenal de Educação relacionado ao Magistério é o salário dos professores, pois há consideradas variações entre regiões e sistemas de ensino, e ainda inferiores comparados aos de outros segmentos profissionais, isso torna a profissão de professor pouco atraente.

No documento acima citado, faz-se também referências quanto à escolaridade do professor de primeiro grau²

A escolaridade média do professor de primeiro grau especialmente nas regiões mais pobres é inferior ao segundo grau completo. Há carências de professores habilitados para o ensino das disciplinas das áreas de Ciências Exatas e da Natureza; no entanto, sobram vagas nos cursos superiores de licenciaturas dessas áreas (BRASIL, 1993, p. 24,24).

Observa-se, de acordo com os diagnósticos do plano, havia um alarmante descaso com a formação docente fato que acarretaria o déficit de aprendizagem dos alunos que compunha o quadro estatístico exibido nos resultados educacionais daquele momento.

Soma-se, ainda, o baixo salário do profissional da educação - o professor - historicamente desvalorizado, fato pouco atrativo para uma profissão tão importante como a de professor da educação básica. Quanto a isso, manifesta-se Almeida (2014),

[...] a situação profissional do professorado primário nas décadas iniciais do século XX, apesar do propalado prestígio advindo do conhecimento intelectual do qual a categoria se julgava portadora, não impedia que esta fosse extremamente mal remunerada (ALMEIDA, 2014, p. 184).

A ausência de salário compatível para o professor primário cuja denominação atual é professor do Ensino Fundamental, nos leva a perceber que o exercício do magistério, neste contexto, não é reconhecido como profissão e atribui-se a este, adjetivos inerentes ao ato de ensinar tais como: “amor à profissão, vocação, missão, dever sagrado, sacerdócio, eram propaladas como a principal qualificação profissional” (ALMEIDA, 2014, p. 184).

Essa concepção do magistério como vocação impede qualquer possibilidade de aperfeiçoamento, capacitação, qualificação para o fazer pedagógico, pois a vocação por si mesma seria capaz de fornecer ao docente os meios necessários para desenvolver-se em suas atividades de sala de aula.

Todavia, a Conferência realizada em Jomtien na Tailândia em 1990 teve o mérito de trazer a público uma problemática cujo compromisso foi assumido pelos países signatários desse evento, promovendo iniciativas tais como a elaboração do Plano Decenal que significou

² O ensino de primeiro grau tratado pela LDB 5.692/71 de 8 anos de duração corresponde, hoje, ao ensino fundamental de 9 anos tratado pela LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996).

dentre outras questões, mudanças significativas, não somente na concepção do trabalho docente, mas sobretudo em políticas de formação aos professores na tentativa de superar as defasagens que foram apresentadas por ocasião da Conferência. Das doze metas existentes no Plano Decenal destacamos duas que tratam da Formação de Professores e respectivas remuneração, identificadas como “Metas Globais”

- Promover a revisão crítica dos cursos de licenciatura e da escola normal de forma a assegurar às instituições formadoras um novo padrão de qualidade, compatível com os requerimentos atuais da política de educação para todos.

- Aumentar progressivamente a remuneração do magistério público, através de plano de carreira que assegure seu compromisso com a produtividade do sistema, ganhos reais de salários e a recuperação de sua dignidade profissional e do reconhecimento público de sua função social (BRASIL, 1993, 42-43).

São claras, as contribuições contidas no Plano Decenal no que tange a Formação de Professores, embora pesem algumas limitações, como identificação das “instituições formadoras” definição do “padrão de qualidade”, definição de “ganhos reais de salários” é inegável os desdobramentos que ocorreram após sua implementação, sobretudo, suscitando novos debates sobre a natureza dos cursos de Formação de Professores, entre o poder público, tanto a nível Federal, Estadual e Municipal, entidades acadêmicas e sindicais do movimento de educadores brasileiros.

Ressalta-se que o governo de Fernando Henrique Cardoso criou várias medidas, visando fomentar a reforma educacional, tais como: a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), as Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional de Nível Técnico MEC/CNE, dos Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio (PCNEM), do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação, da regulação dos cursos sequenciais, dos processos de avaliação da educação, do decreto sobre formação de professores, a promulgação da LDB nº 9.394/96 (SILVA JR., 2002). No entanto, focaremos nossa análise nas medidas que possibilitaram de certa forma a reorganização da educação superior e seus possíveis impactos na formação docente inicial dos professores da educação básica.

De acordo com Maués e Camargo (2012), as políticas de formação docente tiveram maior materialidade a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, (LDB) de Nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996 que tinha como objetivo reorganizar a formação não

somente dos professores, mas, de todos os profissionais da educação, sobretudo da educação básica. Acrescenta-se a isso os compromissos assumidos e assinados em Jomtien na Tailândia em 1990, segundo Maués,

O Brasil precisava adotar políticas de universalização do Ensino Fundamental, expandindo as vagas e criando condições para que as crianças de sete a quatorze anos pudessem frequentar escolas. No Brasil, esses compromissos assumidos se materializam por meio de várias ações, a maioria abandonada quase sempre que acontecia troca de governo. A LDB nº 9394/96 trouxe, mais uma vez, destacada a importância de universalização do ensino [...] (MAUÉS e CAMARGO, 2012, p 155).

No entanto não bastava a expansão de vagas, as construções de escolas sem, contudo, implementar políticas educacionais para qualificar os professores para atuar na educação básica. A LDB instigou novas percepções sobre a formação de professores no sentido de valorizá-lo como um profissional da educação, e assim sendo, necessitava de uma reorientação, regulamentação e implementação de Diretrizes sobre a formação docente. Tem como objetivo principal nortear a educação em todas suas modalidades e conseqüentemente fundamentar a formação dos profissionais da educação em todos os níveis de ensino.

Para melhor entendermos a formação de professores no contexto das reformas educacionais, destacaremos os Referenciais Curriculares para a Formação de Professores (RFP), elaborado pelo Ministério da Educação (MEC) e Secretaria de Educação Fundamental (SEF) (BRASIL, 1998).

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação de professores para a educação básica que objetiva regulamentar os cursos de formação docente em nível superior: licenciatura, graduação plena. (BRASIL/CNE, Par. Nº 09/2001; Res. nº 01/2002).

Ressalta-se que referente à carga horária dos cursos o parecer estabelece:

Art.12. Os cursos de formação de professores em nível superior terão a sua duração definida pelo Conselho Pleno, em parecer e resolução específica sobre sua carga horária.

§1º A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso.

§2º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor.

§3º No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática.

Referente à carga horária percebe-se uma abertura para que sejam criados cursos de curta duração o que pode comprometer a qualidade e seriedade dos mesmos. Quanto à orientação no que tange a prática, a qual, de acordo com a resolução em destaque, deveria ocorrer desde o início do curso. Entendemos que nesse período os alunos ainda não dispõem de conhecimentos teóricos e metodológicos que os auxiliem a ponto de visualizar o que de fato ocorre no cotidiano escolar, reportamo-nos aos aspectos social, pedagógico, psicológico, fatores estes que requerem uma fundamentação intelectual consistente. É necessário que os alunos no processo de formação tenham um percentual de carga horária teórica e carga horária para atividades práticas bem definidas, pois segundo Popkewitz (1995) “a formação de professores tem se preocupado com uma fragmentária aquisição de informação e de competências dirigidas para a prática, minimizando uma orientação intelectual” (POPKEWITZ, 1995, p.40). Nesse sentido, antes de propor aos alunos atividades práticas é essencial que se possibilite conhecimentos amplos sobre a organização do trabalho pedagógico que perpassa pelos princípios normativos da escola como: planejamento, projeto político pedagógico, conteúdos, concepções de aprendizagem, de avaliação tanto institucional como de aprendizagem, tendências que fundamentaram e fundamentam as práticas pedagógicas dos professores. Acreditamos que sem esses conhecimentos prévios corre-se o risco de levar os alunos ou professores em formação a um determinismo pedagógico em detrimento de uma reflexão teórico-prática, pois dentre outros aspectos da orientação a ser evidenciado nos DCN/ Parecer N° 09/2001 ressalta a necessidade de aproximar as Instituições Formadoras às escolas visto que

[...] o Estágio necessário à formação dos futuros professores fica prejudicada pela ausência de espaço institucional que assegure um tempo de planejamento conjunto entre os profissionais dos cursos de formação e os da escola de Educação básica que receberá os estagiários (Parecer, CNE/CP 009/2001, p.18).

De fato, é imprescindível uma articulação entre às Instituições, os professores formadores e os professores das escolas de educação básica, para que não sejam surpreendidos com atividades que não estejam de acordo com a rotina da escola, uma vez que a mesma já tem o seu planejamento. Nesse sentido os estagiários juntamente com os professores deverão adequar-se ao Projeto Político Pedagógico das escolas isso requer disponibilidade do professor formador e ainda um Planejamento de Estágio Supervisionado das Instituições Formadoras.

Em relação ao estágio dos alunos professores do PARFOR/Pedagogia, UFPA, Cametá observa-se no PPC do Curso de Pedagogia a seguinte orientação:

Art. 6º O Estágio Supervisionado, com carga horária de 300 (trezentas) horas, visa assegurar, aos graduandos, experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não escolares. O Estágio Supervisionado está constituído pelas seguintes Atividades Curriculares: Prática Pedagógica – 60 h ; Prática de Ensino em Educação Infantil – 60 h ; Prática de Ensino na Escola Fundamental I – 60 h; Prática de Ensino na Escola Fundamental II – 60 h e Estágio Supervisionado em Gestão e Coordenação Pedagógica – 60 h (RESOLUÇÃO N. 4.477, DE 22 DE JANEIRO DE 2014).

De acordo com essas orientações os alunos dispõem de uma vasta oportunidade de atividades, as quais somadas com suas experiências tornam-se muito enriquecedoras, dado que os mesmos terão um “olhar” diferenciado, pois as teorias se constituem como ferramenta na construção e desconstrução de conceitos adquiridos em suas experiências através de ensaio e erro em suas salas de aulas. O Estágio Supervisionado, nesse sentido é a oportunidade de refletir sobre a prática pedagógica exercida anteriormente, isto é, seus saberes, pois segundo Tardif (2014), “Os saberes de um professor são uma realidade social materializada através de uma formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada, etc., e são também ao mesmo tempo, os saberes dele” (TARDIF, 2014, p.16). Nessa direção o Estágio Supervisionado servirá também para que o aluno perceba se as suas experiências e seus saberes estão sendo considerados pela Instituição Formadora, bem como pelo Programa ao qual está inserido, sendo importante saber se, de fato, os alunos- professores realizam os Estágios Supervisionados.

Além do estágio supervisionado as orientações normativas apontam a pesquisa como princípio formativo. A concepção de pesquisa consta no documento tal como o DCN. Ao analisar o Parecer 009 percebe-se: “Artigo 3º, III- a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer tanto dispor de conhecimento e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento” (PARECER/ CNE/ PC 009/2001, p. 62).

Conforme dispõe o PPC/ Resolução nº 4.447/2014, o núcleo de Pesquisa do referido curso constam das seguintes disciplinas: Pesquisa Educacional 60 h; Metodologia da Pesquisa em Educação 60 h; Seminário de Pesquisa I 45 h; Seminário de Pesquisa II 45 h; Laboratório de Pesquisa 60 h; todas essas disciplinas auxiliarão o aluno-professor do PARFOR, a se

familiarizar com a pesquisa, sobretudo da sua própria prática, pois muitas vezes esses professores não têm o hábito nem a cultura de pesquisar até mesmo sobre sua própria prática. Não sistematizam o conhecimento; uma aula extraordinária, por exemplo, pode ser despercebida do ponto de vista da sistematização, do registro, o professor faz muitas coisas em sala de aula, mas não sistematiza e não socializa com seus pares.

Contreras (2012, p. 133) sugere que o professor seja pesquisador de sua própria prática. “A idéia [sic] de professor como pesquisador está ligada, portanto à necessidade dos professores de pesquisar e experimentar sobre sua prática enquanto expressão de determinados ideais educativos”.

Durante o curso os alunos terão esse momento de fazer uma reflexão sobre sua prática realizada em sala de aula e poderão melhorar suas práticas a partir de suas reflexões com auxílio teórico, pois as disciplinas corroboram para esse exercício reflexivo, inclusive refletir sobre as políticas de formação docente efetivadas no país, verificar qual a concepção de formação docente adotada nos últimos anos bem como a concepção de formação adotada no PARFOR.

As políticas educacionais estão relacionadas às políticas sociais e estas dependem dos grupos econômicos e políticos do país os quais vão manifestar suas ideologias e no caso brasileiro historicamente o ideário educacional tem representado a elite composta por empresários tanto locais como internacionais, os quais impõem sob variadas formas suas vontades. Estudos anteriores de Oliveira e Ferreira (2008) revelam que:

O comportamento social das políticas brasileiras, no quadro mais geral da América Latina apresenta alguns índices desalentadores: o Brasil é marcado por desigualdades extremas, decorrentes da forte concentração de renda nas mãos de poucos; [...] (OLIVEIRA, FERREIRA, 2008, p 36).

No entanto, de acordo com as mesmas autoras citadas às políticas sociais a partir da década de 1990, houve alguns avanços referentes à, “[...] como expansão do Ensino Fundamental para a grande maioria da população correspondente à faixa etária, maior esperança de vida ao nascer, diminuição da taxa de mortalidade infantil e acesso a serviços básicos, como água potável e luz elétrica” (OLIVEIRA E FERREIRA, 2008, p.36).

Consideramos que as necessidades básicas influenciam de forma significativa as condições educacionais, pois a população estando bem assistida, com o básico necessário certamente terá até mais forças para reivindicar e fazer valer seus direitos como cidadão.

As novas demandas sociais econômicas e políticas presentes na década de 1990 ressignificaram as políticas educacionais, que tiveram maior concentração no primeiro mandato de FHC. No campo das reformas o governo apresentou iniciativas de modo a expandir os sistemas de ensino. Inicialmente, essas transformações ocorreram no Ensino Fundamental, com a criação do Fundo de Desenvolvimento e Manutenção do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), regulamentado pela Lei nº 9.424/96, a qual passou a nortear as políticas de financiamento e planejamento da Educação Básica. Dentre as disposições do FUNDEF a formação de professores foi uma das conquistas por meio de³ convênios firmados entre as instituições formadoras e as prefeituras municipais. No entanto,

[...] as condições adequadas requeridas para uma educação de qualidade não foram garantidas na maioria dos Estados brasileiros. A descentralização da gestão financeira, por sua vez, ocorreu de forma sistemática pela transferência de recursos para Estados, municípios e escolas de Ensino Fundamental, por meio de programas federais de manutenção e desenvolvimento do ensino (OLIVEIRA e FERREIRA, 2008, p.38).

No estado do Pará os convênios de formação docente firmados com a Universidade Federal do Pará, segundo Silva, “Os cursos de contrato, portanto inauguram uma nova fase do apoio oferecido pelas prefeituras ao processo de interiorização da Educação Superior nesse estado” (SILVA, 2009, p. 107).

No entanto, as transformações nos sistemas de ensino não foram suficientes para minimizar as desigualdades regionais. No que se refere à valorização do magistério o Fundef, naquele momento foi o grande propulsor - embora insuficiente - da formação inicial dos professores que atuavam na educação básica sem a devida formação.

Para o Inep/Anped (2002), a produção teórica nacional sobre o professor, particularmente no que diz respeito a sua formação inicial e continuada, denuncia a

³ Nesse contexto, citam inclusive, os cursos de contrato, celebrados com as Prefeituras do interior, como exemplo da política de parcerias (...). (SILVA, 2009 p. 126).

falta de um projeto que defina que tipo de profissional se quer formar para a escola básica. O estudo recomenda que não se pode desconsiderar a relevância de uma política que garanta uma integração mais orgânica entre as agências que formam os professores (e destacam que estão se referindo à universidade) e as Secretarias de Educação, na execução de um programa de resgate da profissão docente, possibilitando ao próprio professorado ser sujeito ativo desse movimento (FOERSTE, 2005, p. 41).

Observa-se a necessidade de um projeto de formação voltado para uma formação efetiva dos professores, pois de acordo com Duarte (2010), nas últimas décadas o debate educacional tem se caracterizado por uma hegemonia das “pedagogias do aprender a aprender” destaca-se construtivismo, a pedagogia do professor reflexivo. O autor enfatiza que,

A diferença reside em que o escolanovismo clássico e o construtivismo concentram seu foco de análise na aprendizagem (ou construção do conhecimento) realizada pelo aluno, enquanto os estudos sobre o professor reflexivo concentram seu foco de análise na aprendizagem (ou construção do conhecimento) realizada pelo professor (DUARTE, 2010, p. 18).

Os cursos de formação de professores dentro dessa perspectiva estão direcionados por essas pedagogias, as quais tendem a um reducionismo ora preparando os professores tecnicamente, ora humanamente. Essa visão constitui-se em um paradoxo conforme enfatiza Duarte (2010),

A epistemologia e a pedagogia adotada por Schön levam, portanto, assim como acontece com outros autores no campo da formação de professores, ao tema da alegada inadequação da universidade, tal como ela se encontra estruturada, no que diz respeito à tarefa de formar profissionais, entre eles, os professores. [...] de pouco ou nada servirá a defesa da tese de que a formação de professores no Brasil deva ser feita nas universidades se não for desenvolvida uma análise crítica da desvalorização do conhecimento escolar, científico, teórico, contida nesse ideário que se tornou dominante no campo da didática e da formação de professores, isto é, o ideário representado por autores como Schön, Tardif, Perrenoud, Zeichner, Nóvoa e outros. De pouco ou nada servirá manter a formação de professores nas universidades se o conteúdo dessa formação for maciçamente reduzido ao exercício de uma reflexão sobre os saberes de caráter tácito, pessoal, particularizado, subjetivo etc (DUARTE, 2010, p.31).

Duarte (2010), ainda acredita que o escolanovismo e o construtivismo seriam concepções não positivas ao que se refere ao ato de ensinar e, ainda, coloca o que pensa do mesmo modo, tratando-se dos estudos na linha da “epistemologia da prática” do “professor reflexivo”, discutido por Schon, e das “pedagogias das competências” discutida por Perrenoud. Segundo o autor tais estudos negam de forma dupla o ato de ensinar, de transmitir

conhecimento escolar e ainda negam que seja tarefa dos professores e formadores de professores. O autor defende “uma concepção histórico-social do processo de conhecimento e do processo de formação dos indivíduos” (DUARTE, 2008, p.34). E enfatiza que [...] o trabalho educativo alcança sua finalidade quando cada indivíduo singular se apropria da humanidade produzida histórica e coletivamente e quando o indivíduo se apropria dos elementos culturais necessários à sua formação como ser humano, necessário à sua humanização [...] (DUARTE, 2008, p. 34).

Para o autor há que se valorizar a “transmissão do conhecimento escolar”, os professores devem ensinar e para isto devem aprender nos cursos de formação de professores fundamentos teóricos capazes de lhe fornecer subsídios para ensinar, pois esta é uma tarefa eminentemente docente, Duarte (2010), considera que [...] De pouco ou nada adiantará defender a necessidade de os formadores de professores serem pesquisadores em educação se as pesquisas nessa área se renderem ao “recuo da teoria”. (Idem, p.31). Compartilhamos do entendimento do autor. A formação de professores deve sem dúvida ter um rigor teórico e metodológico, sobretudo. Forma o professor para além da sala de aula, muito embora as orientações do documento da Comisión Económica para América Latina y Caribe (Cepal) e oficina Regional de Educación para América Latina e Caribe (Orealc), Educación y conocimiento : eje de La transformación con equidade, de 1992, orientem uma formação fundamentada em uma lógica instrumentalizada, conforme o documento a formação deve,

[...] La formación magisterial no debe concentrarse en una larga formación académica, sino contemplar una preparación pedagógica más breve, que incorpore, desde el inicio, prácticas directas, en las que El alumno-maestro va asumiendo responsabilidades crecientes. Los programas de educación a distancia, combinados con servicios de asesoría profesional, pueden ser parte de un plan de estudios para La obtención del título docente (CEPAL-UNESCO, 1992, p 89).

Pelas orientações da CEPAL percebe-se que a formação de professores pretende-se mecanicista, movido por uma cultura pedagógica do fazer onde os professores recebem uma formação aligeirada, muito mais voltada para praticidades. Ao futuro docente cabe a tarefa de demonstrar capacidade para resolver os problemas da escola através de suas competências e habilidades. Este futuro docente deve preparar aulas dinâmicas, planejar eventos para que a escola seja atrativa. Nesse sentido a função de educar para vida dá lugar ao entretenimento. Nas programações escolares há muitos dias e tempos dedicados a eventos cívicos e culturais

do que transmissão de conhecimentos escolares. Nessa perspectiva perde-se a razão de ser da escola que é seguramente, o ensino. De acordo com Gatti (2011),

[...] o papel da escola e dos professores é o de ensinar, ao mesmo tempo formando e propiciando o desenvolvimento de crianças e jovens, uma vez que postulamos que, sem conhecimentos básicos para interpretação do mundo, não há verdadeira condição de formação de valores e de exercício de cidadania, com autonomia e responsabilidade social. [...] (GATTI, 2011, p. 89).

Concordamos com a autora de que se o papel da escola é de ensinar. A formação de professores é exatamente fornecer bases educativas para o exercício profissional docente, não cabe no exercício pedagógico no “amadorismo”, muito menos “achismo pedagógico”. Na sala de aula os docentes vão encontrar crianças, jovens de diferentes culturas e diversidades motivacionais, cognitivas, afetivas e sociais, portanto a escola carece de professores oriundos de uma formação docente inicial sólida, consolidada. Estudos de Gatti (2011) apontam que em decorrência de lacunas deixadas na formação inicial, as formações em serviço tem se transformado em “suprimento à precária formação anterior, o que representa alto custo, pessoal ou financeiro, aos próprios professores, aos governos e às escolas” (GATTI, 2011, p. 89).

Acrescentamos custo aos alunos, aos familiares que vêem na escola oportunidade de aprender, de tornar-se um cidadão, um profissional para ter um lugar melhor na sociedade, para viver dignamente e caso não encontre um docente preparado para atender suas expectativas tornar-se-á um jovem frustrado e conseqüentemente um ser alienado, presa fácil do sistema que o formou. É verdade que a escola por si só não muda o mundo, mas as pessoas bem formadas através da educação transformam a sociedade.

Os estudos de Gatti (2011) mostram, ainda, que

[...] as políticas relativas à formação inicial dos docentes no Brasil, no que se refere às instituições formadoras e aos currículos, precisariam ser repensadas [...] Dois aspectos são importantes na discussão dessa formação. De um lado, os fatores socioculturais e os diferenciais de grupos envolvidos na ação docente; de outro lado, as políticas curriculares face aos processos necessários à sua profissionalização (GATTI, 2011, p. 90).

Essas considerações da autora me reportam ao PARFOR, cujos alunos já são professores, estão há décadas em sala de aula, muitos são engajados nos sindicatos de

professores e, portanto, discutem seus problemas educacionais, o que lhes propiciam maior condição de reflexão como agentes que ajudam a mobilizar currículo do plano de formação ao qual se inserem. Mas até que ponto o programa tem considerado as diversidades culturais dos envolvidos? O programa é homogêneo ou diferenciado considerando as diversidades brasileiras? As concepções subjacentes no plano atendem realmente as expectativas dos alunos-professores? E ainda, os processos formativos atendem uma lógica mercadológica ou integral? Considerando que o PARFOR, surge em um contexto cuja ênfase é extremamente mercadológica e as orientações dos organismos internacionais visa atender tais perspectivas.

Considerando as indagações acima se torna importante trazer à reflexão a origem do PARFOR como ação do Plano de Metas no contexto do Plano de Desenvolvimento Educação (PDE), cujo objetivo era melhorar a qualidade da educação no País, com foco principal, na educação básica. Assim a primeira ação do plano refere-se à educação básica e a formação de professores, o Piso Salarial Nacional (BRASIL, 2007a). Essas ações são assim traduzidas “um dos principais pontos do PDE é a formação de professores e a valorização dos profissionais da educação” (BRASIL, 2007, p.12).

Nas disposições do Decreto Federal nº 6.094 de 24 de abril de 2007a, dentre as várias diretrizes estabelecidas podemos destacar as diretrizes:

XII - instituir programa próprio ou em regime de colaboração para formação inicial e continuada de profissionais da educação;

XIII - implantar plano de carreira, cargos e salários para os profissionais da educação, privilegiando o mérito, a formação e a avaliação do desempenho;

XIV - valorizar o mérito do trabalhador da educação, representado pelo desempenho eficiente no trabalho, dedicação, assiduidade, pontualidade, responsabilidade, realização de projetos e trabalhos especializados, cursos de atualização e desenvolvimento profissional; - (BRASIL, 2007a).

Observa-se que o referido “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação” - PMCTPE - reconhece a necessidade de instituir programas de formação inicial e continuada de profissionais da educação, bem como implantar planos de carreira, cargos e salários para os profissionais da área e valorizar o mérito do trabalhador da educação. No entanto, Barleta (2012) considera que “as diretrizes tem reforçado as contradições e disputas entre capital e trabalho na atual fase do capitalismo, indica uma perspectiva meritocrática e individualista para organização da carreira docente” (BARLETA, 2012, p.10).

Além disso, para dar maior eficiência ao plano acima citado o MEC criou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que é um indicador educacional e regulador do trabalho docente sem considerar as carências das redes e especificidades da atuação do professor. O IDEB converteu as informações acerca do desempenho educacional e, em uma escala de 0 a 10 - naquele momento - localizava o Brasil, ao que se refere à Educação, na nota 4. Essa nota, se comparada a outros países com igual desenvolvimento econômico, foi considerada como muito baixa. Assim a meta estabelecida a ser atingida até o final da vigência do Plano Nacional de Educação em vigor é a média 6.0 (BRASIL, 2014).

Como tentativas para melhorar as notas projetadas pelo IDEB, foram criados por meio do PDE alguns programas para a educação básica como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), Programas de Apoio ao Transporte Escolar, Luz para Todos, Saúde na Escola, Guia das Tecnologias Educacionais, Educa censo, Mais Educação, Inclusão Digital, Conteúdos Educacionais, Livre do Analfabetismo, Plano de Desenvolvimento da Escola - PDE Escola (SAVIANI, 2007).

Importante destacar que o IDEB não leva em consideração a estrutura educacional, o número de alunos por classe e também não atesta sobre os elementos do corpo docente. Por isso o IDEB se caracteriza como um atestador de resultados.

A partir desse conjunto de informações fornecidas pelo IDEB o Plano de Desenvolvimento da Educação pode ser potencialmente um indicador de elementos para uma avaliação significativa por ser uma ferramenta que faz um apanhado de resultados/ações decorrentes de aspetos pedagógicos e de gestão que podem ser repensados nos Municípios, mas não pode ser o único parâmetro para qualificar o aprendizado dos alunos ao longo dos próximos 15 anos.

O PDE é um conjunto de ações, dentre as quais as de número 24 (vinte quatro) e 25 (vinte e cinco do Anexo A do Decreto Federal nº 6.094 de 24 de abril de 2007 salientam a devida habilitação de professores tanto para atuar na educação infantil como no ensino fundamental e médio. A ação de número 24. Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil – Pró-infantil, tem por objetivos:

Valorizar o magistério; Oferecer condições de crescimento profissional e pessoal ao professor; Contribuir para a qualidade social da educação das crianças de zero a seis anos; Elevar o nível de conhecimento e da prática pedagógica dos docentes; Auxiliar

estados e municípios a cumprirem a legislação vigente habilitando em Magistério para a Educação Infantil os professores no exercício da profissão (BRASIL, 2007a, Anexo A).

A ação de número 25 (vinte e cinco) assim descrita - Programa de Formação Inicial para Professores do Pró-Licenciatura - tem por objetivos: “Melhorar a qualidade de ensino na Educação Básica por meio de formação inicial consistente e contextualizada do professor em sua área de atuação” (BRASIL, 2007a, Anexo A).

No contexto do PDE/Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação – PMCTPE, o governo de Luís Inácio Lula da Silva reitera o Regime de Colaboração, traduzindo em socialização, repactuação de competências políticas, técnicas e financeiras, tendo em vista a execução de programas de manutenção e desenvolvimento da educação, incluindo a formação docente, criando o Plano de Ações Articuladas (PAR).

O PAR é concebido como ferramenta de materialidade das ações do Plano de Metas Todos pela Educação, sustentado pelo PDE, que segundo (CAMINI, 2009, p.151) consiste em um planejamento multidimensional da política de educação que deve ser desenvolvido pelos Municípios, Estados, e Distrito Federal para ser desenvolvido no prazo de quatro anos. As secretarias municipais e estaduais devem ser responsáveis pela coordenação do PAR. Importante ressaltar que se faz necessário, no que tange a sua elaboração, a participação da comunidade escolar local, devendo também ser respeitadas as 28 diretrizes trazidas no Decreto n° 6094/2007, que tem finalidade de garantir educação de qualidade.

O PAR tem como uma de suas dimensões a Formação de Profissionais de Serviço de Apoio Escolar, incluindo a formação docente que conforme o relatório municipal do PAR/Cametá (MEC/SIMEC, 2012) destaca o PARFOR como ação central. Para viabilizar essa ação de formação é necessário que haja entre o MEC e o município um termo de convênio ou de cooperação com alguns requisitos que norteiam a proposta a ser alcançados entre eles destacando-se a formalização de termo de adesão e a realização da Prova Brasil. No que tange aos Estados, estes podem participar na forma de partícipe ou interveniente, poderão com isso prestar assistência técnica ou financeira adicionais aos municípios.

O convênio e o cumprimento das obrigações educacionais serão monitorados segundo o documento, através de relatório e, se necessário, as equipes técnicas visitarão os municípios. Após o monitoramento um diagnóstico educacional será feito contando com quatro grandes dimensões: a primeira refere-se à Gestão Educacional, depois, a Formação de Professores e Profissionais de Serviços e Apoio Escolar, a terceira e grande dimensão às práticas

pedagógicas e Avaliação e, por última, como quarta dimensão, se terá a Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos.

As dimensões apresentadas acima são extremamente importantes para delinear as políticas de educação, pois elas são formadas por áreas e indicadores que recebem pontuação de 1 a 4⁴, conforme sejam os diagnósticos da rede para que sejam previstas as ações de aperfeiçoamento da rede de ensino. Foi a partir do diagnóstico apresentado no PAR, que Estados e municípios verificaram que existe ampla necessidade de Formação de Professores em nível Superior e Pós-graduação (BRASIL, 2009). Referente ao município de Cametá para a formação inicial de professores o diagnóstico do PAR, mostrou uma organização constantes no quadro a seguir.

**QUADRO 1 - FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL NO PAR DE CAMETÁ (2008-2011):
Indicador, pontuação, ações, subações e estratégias**

Indicador 1 - Habilitação de professores que atuam nas creches			
Pontuação	Ações	Subações	Estratégias
-	-	-	-
Indicador 2 - Habilitação dos professores que atuam na pré-escola			
Pontuação	Ações	Subações	Estratégias
-	-	-	-
Indicador 3 - Habilitação dos professores que atuam nos anos/séries iniciais do ensino fundamental			
Pontuação	Ações	Subações	Estratégias
2	1	5	5
Indicador 4 - Habilitação dos professores que atuam nos anos/séries finais do ensino fundamental			

⁴ De acordo com os critérios estabelecidos pelo MEC, para fazer a pontuação dos indicadores de educação na base do SIMEC/Plataforma do PAR, observa-se uma escala de 1 a 4 na qual a pontuação 3 e 4 indica situação positiva e a pontuação 1 e 2 indica situação negativa. Neste último caso a Plataforma demanda ações/subações a serem executadas para aperfeiçoamento do sistema. A inconsistência de dados sobre o diagnóstico da rede pode prejudicar a informação para o preenchimento da Plataforma, levando ao não preenchimento da pontuação de vida.'

Pontuação	Ações	Subações	Estratégias
-	-	-	-

Fonte: SIMEC- Sistema Integrado de Ministério da Educação (MEC/SIMEC, 2008).

Pelo quadro 01 não se observa informações suficientes para fazermos uma análise a respeito dos indicadores da área 01- Formação Inicial dos Professores que atuam na educação básica. No entanto, na descrição da ação que o sistema gerou sobre esse indicador se pode observar o seguinte: “assegurar o acesso à formação mínima exigida em lei a todos os professores que atuam nos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental” (RELATÓRIO MUINICIPAL – MEC/SIMEC/2008, p. 27).

Pelo disposto na descrição da ação para esse indicador, reafirmamos o que prevê a LDB – Lei Nº 9.394/96 que dispõe sobre a exigência de habilitação para professores na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental com Licenciatura em Pedagogia, o que foi referendado pela estratégia descrita na plataforma do PAR da versão 2 que em Cametá teve início em 2008, conforme a descrição: “Curso à distância de formação inicial de Pedagogia por meio da UAB” (RELATÓRIO MUINICIPAL – MEC/SIMEC/2008, p. 29).

QUADRO 2 - FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL NO PAR DE CAMETÁ (2011-2014): Indicador, pontuação, ações, subações e estratégias.

Indicador 1 - Habilitação de professores que atuam nas creches			
Pontuação	Ações	Subações	Estratégias
3	1	1	1
Indicador 2 - Habilitação dos professores que atuam na pré-escola			
Pontuação	Ações	Subações	Estratégias
4	1	1	1
Indicador 3 - Habilitação dos professores que atuam nos anos/séries iniciais do ensino fundamental incluindo professores de Educação de Jovens e Adultos (EJA).			
Pontuação	Ações	Subações	Estratégias
3	1	1	1
Indicador 4 - Habilitação dos professores que atuam nos anos/séries finais do ensino			

fundamental incluindo professores de Educação de Jovens e Adultos (EJA).			
Pontuação	Ações	Subações	Estratégias
-	-	2	2

Fonte: SIMEC- Sistema Integrado de Ministério da Educação (MEC/SIMEC, 2012).

O indicador 3 (três) sobre habilitação dos professores para atuar nos anos iniciais do ensino fundamental e EJA conforme o PAR 2 consta do Curso do PARFOR, cuja exigência de habilitação está contida no artigo 62 da LDB que assim recomenda:

Consolidar um plano de formação inicial para professores dos anos iniciais do ensino fundamental, inclusive da educação de jovens e adultos (EJA), em exercício na rede municipal de ensino, para subsidiar a validação das inscrições desses professores nos cursos disponibilizados pela Plataforma Freire ou a assinatura de acordos com parceiros locais (instituições de ensino superior, secretaria estadual de educação, entre outros) (RELATÓRIO MUNICIPAL - MEC/SIMEC, 2012, p.282).

Dentre as ações de formação docente inicial no PAR se pode constatar o PARFOR pelas descrições de suas subações abaixo:

Incentivar os professores dos anos iniciais do ensino fundamental, inclusive da educação de jovens e adultos (EJA), em exercício na rede municipal de ensino, que necessitam de formação inicial em nível superior, a fazerem a sua inscrição no curso de licenciatura em Pedagogia disponibilizado pelo Ministério da Educação na Plataforma Freire (BRASIL/MEC/SIMEC, 2012-2014, p. 384).

Ressalta-se que esse compromisso significa em zelar pelas obrigações firmadas no Regime de Colaboração que estão também presentes no Decreto 6.755/2009, no Art. 2º,

Art.2º III- a colaboração constante entre os entes federados na consecução dos objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, articulada entre o Ministério da Educação, as instituições formadoras e os sistemas e redes de ensino;

Observa-se que não se trata de apenas garantir, validar as inscrições dos professores na Plataforma, mas, possibilitar sua permanência no curso até o momento da conclusão dos mesmos, realizar as atribuições referentes ao convênio, o que se traduz em planejamento

prévio das aulas dos alunos das redes de Ensino, para que não coincida com as aulas dos alunos- professores. Este é um ponto relevante como contrapartida das Secretarias de Educação. Os entes envolvidos não podem perder de vista a importância social desse Programa, pois veio contribuir com a Educação dos munícipes, sabemos que os professores das diferentes redes de Ensino têm participado de eventos educativos. Mas, em nível de graduação superior, o PARFOR caracteriza-se como um Programa pioneiro em nível de política de Estado, daí a sua relevância social, política e educacional. Outro fato relevante refere-se ao público alvo do PARFOR, que são os professores da educação Básica, professores atuantes.

Portanto, é importante retomar a discussão anterior de que os alunos do PARFOR não chegam aos cursos despidos de conhecimentos, mas sim carregados de curiosidade, até mesmo em saber como funciona a tão sonhada Universidade Federal do Pará. Refiro-me aos alunos- professore do CUNTINS, estes querem comprovar se o que estão realizando em sala de aula está coerente com os processos formativos, embora, talvez não seja com esta expressão, mas querem aprender para melhorar sua prática pedagógica, isto, é verificar, contatar, se o que realizam em sala de aula está coerente com o que se aprende em um curso de formação de professores.

Entendemos, que a escola ao mesmo tempo em que se constitui como um espaço de ensinar apresenta-se também como *locus* de aprender, cuja aprendizagem se dá sob várias formas e envolve os sujeitos que ali estão: professores, gestor, coordenador, porteiro, serventes, enfim, todos que fazem parte da escola. Defendemos que as experiências dos alunos-professores do PARFOR sejam consideradas sem se esgotar nelas. Considerar a escola como um campo investigativo. As relações que ocorrem na escola são áreas que merecem serem investigadas tendo em vista a melhoria do ensino e aprendizagem. Os professores da educação básica devem ser incentivados a pesquisar esse cenário tão rico em informação. A pesquisa é uma atividade que contribui para o exercício da docência.

O próprio Decreto nº 6.755/2009 que instituiu o PARFOR direciona para a pesquisa no Art. 2º, inciso V- “a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio de conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;” Essa tríade *ensino, pesquisa e extensão*, nos leva a pensar em uma formação docente que prima pela qualidade, mas ao mesmo tempo nos faz pensar sobre as condições formativas dos cursos no sentido da efetivação dos mesmos dentro desse viés, entendendo que pesquisar exige investimentos consideráveis e tempo, pois

se compreende que não se trata de ver cotidianamente a escola, mas ter um “olhar” para possíveis mudanças.

É importante ressaltar que essa mesma redação mencionada no Art. 2º do Decreto 6755/2009, também aparece nas Diretrizes Curriculares Nacionais, Resolução Nº 02 de 1º de julho de 2015, § 5º inciso V- “articulação entre teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio de conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (pronacampo.mec.gov.br/imagens/pdf/res_cne_op_0203072015pdf). Esse fato mostra que de acordo com as legislações as articulações entre teoria e prática bem como a pesquisa nos processos formativos estão garantidos, no entanto é necessário verificar a viabilidade da lei considerando as propostas das instituições formadoras a exemplo dos Projetos Pedagógicos dos Cursos.

A Resolução nº 02, de 1º de julho de 2015, que dispõe das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e que também alterou as Diretrizes Curriculares Nacionais mencionadas anteriormente, traz importantes elementos que tratam da formação inicial. É importante verificarmos as recomendações a fim de identificarmos se o PPC de Pedagogia/PARFOR/UFPA está de acordo com a referida Diretriz. Vejamos:

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica aplica-se à formação de professores para o exercício da docência na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio e nas respectivas modalidades de educação (Educação de jovens e adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância e Educação Escolar Quilombola), nas diferentes áreas do conhecimento e com integração entre elas, podendo abranger um campo específico e/ ou interdisciplinar (Parecer CNE/ CP Nº 2 , DE 1º DE JULHO DE 2015, p. 3).

Acreditamos que esta nova resolução trará implicações fundamentais na organização dos cursos oferecidos pelo PARFOR notadamente o curso de pedagogia e demais licenciatura, haja vista que o mesmo insere-se no bojo das orientações macro advindas das diretrizes curriculares nacionais 009/2001. Nesse sentido, retomaremos esta discussão no capítulo que trata desta modalidade específica de formação de professores- O PAFOR, objeto da pesquisa, para analisarmos as efetivas implicações das diretrizes no PPC do PAFOR Cametá.

Nos Referenciais para a formação de professores (BRASIL, 1998) e o Par. do CNE nº 09/2001, no qual, estão contidos os fundamentos teóricos e epistemológicos das Diretrizes também é um documento importante. A partir dos estudos de Negrão (2012) pode-se constatar que o documento “Referenciais para a formação de docentes”, que foi publicado em 1998, foi encarado pelo MEC, no governo de Fernando Henrique Cardoso, como uma estratégia com objetivo de intervir para efetivação de mudanças significativas no sistema educacional⁵ com finalidade de elevar o nível da qualidade de ensino. No documento “Referenciais para a formação de docentes” prevê-se a delimitação na política de formação de professores, ressaltando os referenciais para a formação destes, cuja finalidade seria orientar as transformações na formação dos mesmos. O documento enfatiza:

[...] reflexões por parte dos formadores de professores e seja usado nos âmbitos de gestão do sistema educativo e das instituições formadoras, como subsídio para tomada de decisões políticas. Com essa perspectiva, o presente referencial assume a importância das discussões em torno da formação de educadores, sem perder de vista a necessária articulação com as demais políticas educacionais (BRASIL, 1999, p. 15).

Tendo como finalidade o redimensionamento do trabalho e o papel do docente, sua prática e sua formação, o documento retoma a discussão realizada no Relatório Jacques Delors (DELORS, 2002) referente à importância da educação básica e reafirma a necessidade de considerar os quatro pilares da educação, também na formação docente: *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser*.

Apesar do documento supracitado que norteia a formação de professores – (BRASIL, 1998) preceituar e exaltar a ação e a reflexão na formação, vinculando a formação do professor à prática já que a ação e a reflexão são importantes no que se refere ao desenvolvimento de uma prática educativa eficiente e sistematizada, na prática os referenciais para a formação docente, orienta-se para o fazer pedagógico com base nas orientações neoliberais,

⁵Dentre outras iniciativas para a educação nesse contexto: o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF); O Programa Dinheiro na Escola; a política de avaliação (SAEB, ENEM e Exame Nacional de Cursos); a TV escola; a elaboração e distribuição do Guia de Avaliação do Livro Didático; a formulação e divulgação de referenciais e metas de qualidade por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais, para o ensino fundamental e médio; Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos (EJA); Referenciais Curriculares da Educação Infantil (RCNEI) E Referenciais para a educação Indígena, foram também estratégias implementadas nesse período.

Preceituam o documento três níveis de conhecimento fundamentais na atuação pedagógica do professor: conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a ação, ressaltando a prática reflexiva suficiente e capaz de tratar os conteúdos dos mais diversos âmbitos do estudo profissional tanto teórico, experimental quanto pedagógico. No documento se poderá ler:

A formação aqui entendida como processo contínuo e permanente de desenvolvimento profissional o que pede do professor disponibilidade para aprendizagem; da formação, que o ensine a aprender e do sistema escolar no qual ele se insere como profissional; condições para continuar aprendendo. Ser profissional implica ser capaz de aprender sempre (BRASIL, 1998, p.63).

Portanto, as políticas educacionais no Brasil incidiram fortemente sobre os docentes, em especial sobre a sua formação e atuação, em virtude da importância do papel formador de sujeitos capazes de atender aos requisitos para o ingresso no mundo do trabalho globalizado. Nesse sentido é que Maués (2005) assegura que foram a partir dessas orientações que se tornaram “[...] definidas as competências necessárias à formação do professor, a fim de que o mesmo tivesse apto e preparado para também formar o trabalhador exigido por esta sociedade” (MAUÉS, 2005, p. 9).

A preocupação com a formação docente passou a ser uma constante nos encontros ligados à educação dos mais diferentes países e nas reformas educativas então empreendidas a fim de operacionalizar os objetivos pretendidos em relação ao novo papel esperado para atender as novas exigências da globalização.

Assim, o professor toma para si a responsabilidade de seu sucesso ou fracasso no seu trabalho educativo, motivo pelo qual, busca incessante qualificação a fim de responder aos desafios do seu cotidiano, que extrapola o chão da escola, pois neste contexto, exige-se um novo perfil de professor. Oliveira (2003) ressalta:

Os trabalhadores docentes convencidos de que devem responder a essas exigências, diante da constatação de que a realidade deveria ser melhor, e não encontrando os meios necessários para pôr em prática exatamente o que acreditam que seja esperado deles quer pelo governo, pelos alunos, quer pelos pais, quer por seus pares, encontram-se diante de enorme insatisfação (OLIVEIRA, 2003, p.34).

Há uma exigência em relação ao saber docente e uma culpabilização em torno de sua prática pedagógica que perpassa sobre o desempenho dos alunos, sobretudo, quando os

mesmos não alcançam índice considerável nas avaliações realizadas pelo MEC. A exemplo da prova Brasil, responsabiliza-se os professores e não se avaliam outros fatores, extremamente importantes no processo de aprendizagem como infraestrutura das escolas, alimentação escolar, livros e outros materiais pedagógicos.

A educação brasileira vive, nesse momento, o acirramento da contradição entre a necessidade de uma educação de qualidade e a desvalorização profissional dos professores para o avanço da qualidade da educação. Contudo, as políticas públicas não têm alcançado o retorno esperado em relação ao desenvolvimento profissional, à valorização docente e a remuneração dos profissionais da educação. As propostas de institucionalização da carreira docente têm sido recorrentes normatizadas, porém a efetividade das políticas continua posta em questão (BRITO 2013. p. 1252).

Percebemos a existência dessa contradição entre a qualidade e a desvalorização profissional e acrescentamos que as políticas de formação docente não têm considerado as vozes desses professores, seus anseios, suas reais necessidades tanto culturais quanto econômicas e sociais. Tardif (2014) verifica que de modo geral os professores, embora possuam posições estratégicas, esta ainda é “socialmente desvalorizada” entre os diferentes grupos que atuam no campo do saber. Observamos que em se tratando de professores da educação básica a desvalorização é bem mais acentuada quando comparada a professores que atuam em outros níveis ou modalidades de ensino. Verificam-se ainda contradições em relação às regiões onde os professores trabalham e residem. As políticas públicas estão bem díspares em relação à educação ribeirinha e campesina, embora existente formalmente, mas ainda não materializada a contento dos professores que atuam nesta realidade. De acordo com Marx, quando diz que toda práxis é social, entendemos que o trabalho docente deve fazer com que no processo de trabalho o professor também se transforme e transformando-se transforme sua realidade.

Na relação teoria e prática pode-se verificar um contraditório no que prevê o artigo 63 e seus incisos, pois segundo o Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão

I – cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II- programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III- programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Esse dispositivo possibilitou um leque de cursos, destituindo o tripé que constitui uma universidade pautada no ensino, na pesquisa e na extensão, pois em decorrência disso houve a uma proliferação de Institutos Superiores de Educação e de Cursos Normais Superiores Particulares que contribuíram para uma formação que objetivava apenas o ensino, tendo um caráter extremamente mercadológico. Conforme Brzezinski (2014), “essas são políticas que atendem muito mais aos mercenários da educação do que as necessidades da educação básica, pois não é por um passe de mágica que se fazem mudanças dessa natureza” (BRZEZINSKI, 2014, p. 205).

Ressalta ainda, a autora, que a pluralidade de *lócus* formativo é sempre bem acolhida por parte daqueles que tem interesse na profissão de professor e pelas organizações de educadores. A questão é que esses *lócus* sejam públicos, pois o que ocorreu após a implementação da lei foi a expansão de institutos particulares com variados valores e diferentes formatações desprovidos de uma epistemologia que constitui o fazer pedagógico, uma vez que esta não pode ser eminentemente instrumental ou técnica.

Pesquisas de Berzezinski (2014) revelam,

Quando da homologação das Diretrizes Nacionais do Curso de Pedagogia, licenciatura plena (DCN- Pedagogia, Resolução n. 1, de 15/5/2006), dados do Censo da educação superior/ Inep (2006) acusavam a existência de 209 cursos normais superiores públicos e 492 particulares. A maioria destes requereu sua transformação para curso de pedagogia, consentida pelo art. 11 das DCN- Pedagogia (BERZEZINSKI, 2014, p.205).

Verifica-se uma disputa entre Universidades e institutos particulares e, ao mesmo tempo, um desprestígio do Curso de Pedagogia por parte do governo de FHC, o qual, aconselhado por uma equipe do MEC (Ministério da Educação e Cultura) e conselheiros do CNE, (Conselho Nacional de Educação) não considerou estudos e pesquisas relevantes quanto à formação docente por educadores da ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), desconsiderando as universidades públicas como instituições idôneas, as quais desfrutavam de experiências na área de formação docente e gozam de prestígio acadêmico.

Os paradoxos das medidas oficiais são evidentes, pois ao flexibilizar os *lócus* de formação altera-se o nível da qualidade dos mesmos, observa-se uma preocupação com a expansão em detrimento do avanço da qualidade da educação básica, esta redefinição de *lócus*

e normatização aos institutos está atrelada às orientações e preceitos neoliberais e financiadores externos a exemplo do Banco Mundial, cujo objetivo é atender o mercado. Portanto a oferta de cursos de formação inicial por institutos corrobora para a educação mercadológica. A esse respeito Berzezinski (2014) enfatiza que

Enredado pela ideologia dos financiadores, o Brasil tem adotado um “modelo” de formação de professores que consiste muito mais em conceder uma certificação, como fazem os ISE e Cursos Normais Superiores privados, do que conferir uma boa qualificação aos leigos atuantes no sistema educacional e aos futuros professores (BERZEZINSKI, 2014, p. 206).

A intenção é simplificar a formação docente e reduzir a importância do Curso de Pedagogia, descaracterizando-o de seu papel que é a formação do educador, ancorados a competência pedagógica, política e social. Significa também reduzir o tempo de formação. Simplificar a formação significa minimizar as exigências do trabalho pedagógico que não são contidos apenas no fazer pedagógico de forma operacional, aspecto técnico, o qual é necessário. É essencial fundamentos teóricos, metodológicos, articulados a pesquisa que é própria das universidades públicas e sobretudo reflexão sobre a formação docente.

Defendemos uma proposta de formação docente que considere a participação coletiva dos sujeitos compromissados com o processo educativo e com sua qualidade social. Ainda que no discurso oficial essas premissas estejam presentes é importante ter em mente que se trata de um projeto de sociedade para uma determinada classe e, uma vez que não existe neutralidade na educação e nem tão pouco em uma formação docente, há de se considerar os elementos que ancoram ou subsidiam determinados discursos, nesse caso, discursos sobre formação docente inicial oferecido pelos institutos superiores privados.

Referente às iniciativas políticas no governo Lula, de acordo Oliveira (2009), o mandato de Lula, os primeiros quatro anos deste, foi marcado pela carência de políticas reguladoras e de uma ação eficiente ao que se refere à educação básica, capaz de contrapor-se ao movimento de reformas iniciados no mandato de FHC. Por conta disso o Governo de Lula, nos quatro anos, foi marcado por ações descontínuas, separadas, esparsas. Ainda de acordo com Oliveira (2009), o governo de Lula foi marcado também por uma vasta diversidade de programas especiais, focados a um grupo específico, seu público alvo eram os mais pobres ou os que se encontravam abaixo da linha da pobreza. No entanto, as iniciativas do governo Lula foram relevantes nesse aspecto na medida em que foi um governo caracterizado por fazer do Brasil um país menos desigual, pois de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de

Domicílio em 2004 a taxa de miséria caiu 8% comparado com o ano de 2003 (BRASIL, PNAD, 2003).

No último ano do primeiro mandato do presidente Lula houve, por meio da Emenda Constitucional nº53, algumas mudanças ao que se refere ao § 5º do art. 212 da CF/88, houve mudança também no art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) e, em decorrência disso foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação- FUNDEB, Fundo que foi regulamentado pela Medida Provisória n. 331.494/2007, substituindo e ampliando o Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). Vale ressaltar que o FUNDEF, foi criado no governo de FHC, no entanto foi no governo de Lula que esse Fundo foi o principal instrumento ao financiamento da educação básica, juntando assim três etapas: a Educação Infantil, Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

2 - FORMAÇÃO DOCENTE: Uma análise do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica-PARFOR.

Neste capítulo iniciamos contextualizando a criação do PARFOR que é o objeto deste estudo e, neste momento trazemos os marcos legais que impregnam as concepções e princípios que o norteiam, tendo em vista a relação do referido Programa formativo com as orientações da LDB 9.394/96 e o Plano Nacional de Educação (PNE), descrevendo ainda os princípios do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) para situar o PARFOR como uma das ações deste. Apresentamos o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia- PPC / UFPA/CUNTINS, para considerar a estrutura das disciplinas neste e assim depreender as concepções de formação docente aí existente, considerando as especificidades dos alunos-professores quanto as suas experiências bem como às condições geográficas e culturais onde estão inseridos.

2.1. CONCEPÇÕES ORIENTADORAS DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE: Das atuais tendências aos desafios

As perspectivas de formação docente estão atreladas à maneira como estas são concebidas, pois o delineamento dos seus objetivos tem profundas implicações para o tipo de

profissional que se quer formar para atuar na sociedade que queremos construir. Pode-se promover uma formação instrumental por meio de uma política subsidiada por orientações técnicas ou práticas onde o treinamento é o viés mais valorizado e, em decorrência este pode ocasionar um profissional produtivo para o mercado, mas alienado para o projeto de sociedade que se deseja. Por outro lado, a orientação formativa subsidiada por diretrizes, princípios e habilidades que incidem em práticas pode formar um profissional crítico e sujeito da sua ação, sendo capaz de mobilizar instrumentos para transformar e compreender a realidade em que vive. É nesse sentido que a formação de professores pode ser elementos de debate cuja perspectiva se explicita por vários autores cuja filiação teórica se situa nas correntes mais críticas ou mais reprodutivista, pois.

A educação, o ensino e a formação geral são, hoje, entendidos como processos que fornecem as bases para o desenvolvimento contínuo dos indivíduos. Seu significado é múltiplo e não exclui as outras variedades de educação, de ensino e de formação, as quais lhes são complementares. Indica a formação da personalidade, um saber e um saber-agir sobre a criação [...] (FIDALGO e MACHADO, 2000, p. 125).

Para fazermos a discussão do conceito de formação retomemos algumas das ideias do trecho acima que suscita afirmar que o conceito de formação não se dar no vazio, não sendo, portanto, um elemento neutro, mas inclui uma dada ideologia, um anseio, uma necessidade, objetivos e valores.

Para examinar a concepção de formação docente no PARFOR, umas políticas historicamente demarcada e ideologicamente identificadas apresentarão algumas análises de autores que discutem o tema tais como Donald Schön (1995), Nóvoa (1995), Tardiff (2002), Duarte (2010), iniciando, pois com as premissas de Pimenta (2012). Segundo a qual nos anos de 1990 a expressão “professor reflexivo” destacou-se no cenário educacional em pesquisas de autores como Donald Schön (1995), Nóvoa (1995) que corroboraram para uma revisão conceitual e debates sobre as propostas de formação de professores tanto inicial como continuada nas políticas educacionais brasileiras.

Nas observações de Schön (1995) as Universidades têm adotado nos cursos de formação docente um modelo de racionalidade técnica, segundo o qual, o perfil profissional é o de técnico-especialista. As universidades vinham se pautando nesse paradigma até o início da década de 2000, no entanto nas atuais propostas educacionais percebem-se algumas mudanças, dado a ocorrência de muitos debates travados por pesquisadores em torno desta problemática. Conforme, Contreras (2012),

A idéia básica do modelo de racionalidade técnica é que a prática profissional consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível, que procede da pesquisa científica. É instrumental porque supõe a aplicação de técnicas e procedimentos que se justificam por sua capacidade para conseguir os efeitos ou resultados desejados (CONTRERAS, 2012, p. 101).

Schön, (1995), sugere o desenvolvimento do que chama “os *practicums reflexivos*” cujas características implicam um “aprender fazendo”, ressalta que os “*practicums reflexivos*” podem ocorrer em diferentes etapas da formação e da prática profissional o autor faz referência aos cursos para professores de Harvard Graduate School of Education, os quais, “[...] tem como objetivo fazer com que os professores tomem consciência da sua própria aprendizagem. [...]” (SCHÖN, 1995, p 90). Fato que muitas vezes não ocorre por vários motivos, alguns de natureza formativa – referente aos cursos que realizaram em sua formação inicial ou circunstancial – refere-se a gestão da sala de aula. Outro fato é que os professores da escola básica quase sempre tem uma carga horária de trabalho excessiva e isso também os leva a desenvolver suas atividades mecanicamente.

Para Schön (1995) na perspectiva de “*practicum reflexivo*” é importante a junção de três dimensões: primeira a compreensão das matérias pelos alunos; segunda a interação interpessoal entre o professor e o aluno; terceira a dimensão burocrática da prática. Todos esses elementos se inter cruzam e podem ser traduzidos em: a forma como o aluno aprende a matéria, a forma como aluno e professor relacionam-se efetivamente na sala de aula e como o professor reflete a sua prática. No entanto, o autor pondera que a implementação de um “*practicum reflexivo*” apresenta algumas dificuldades e afirma que:

[...] na formação de professores, as duas grandes dificuldades para a introdução de um *practicum reflexivo* são, por um lado a epistemologia dominante na Universidade e, por outro, o seu currículo profissional normativo: Primeiro ensinam-se os princípios científicos relevantes, depois a aplicação desses princípios e, por último, tem-se um *practicum* cujo objetivo é aplicar à prática quotidiana os princípios da ciência aplicada, [...] Os alunos-mestres têm geralmente consciência deste desfasamento, mas os programas de formação ajudam-nos muito pouco a lidar com estas discrepâncias (SCHÖN, 1995, p. 91).

Essas etapas recorrentes na formação docente subtraem dos alunos-professores a oportunidade de refletir no ato de ensinar, na gestão da sala de aula propriamente dita, pois uma aula não é somente o momento da execução de uma atividade prática ou teórica, mas, em

uma atividade na sala de aula pode ocorrer que princípios científicos não correspondam à determinada necessidade de aprendizagem escolar, nesse caso cabe aos alunos-professores recorrerem aos conhecimentos tácitos. Portanto há de se considerar uma revisão epistemológica, metodológica e conceitual dos cursos de formação docente.

Schön (1995), propõe um repensar sobre a epistemologia subjacente à prática, de modo a perceber que há conhecimento na ação e reflexão na ação. O autor afirma que o “movimento crescente no sentido de uma prática reflexiva cujas origens remontam a John Dewey, Montessori, a Tolstói, a Froebel, a Pestalozzi e mesmo a Emílio de Rousseau, encontra-se no centro de um conflito epistemológico” (SCHÖN, 1995, p. 91).

Nessa direção indagamos: o que tem fundamentado os cursos de formação docente? E ainda. O que realmente os professores almejam ou até mesmo como realizam suas práticas em sala de aula? Como refletem sua prática pedagógica? Dado que o foco em resultados, característica de uma sociedade capitalista e mercadológica, tem influenciado as diferentes profissões, fazendo haver uma corrida desenfreada em nome da produtividade técnica, operacional, onde os indivíduos devem sempre, a qualquer preço, estar preparado. Nesse sentido a escola tem como função preparar os alunos e, conseqüentemente, os professores exercem papel preponderante para atender está lógica. Nessa direção nem sempre há uma reflexão sobre a prática realizada na docência. Os estudos de Schön (1995) mostram que:

[...] são três tipos distintos de reflexão: a reflexão sobre a ação, a reflexão na ação, e a reflexão sobre a reflexão na ação. A reflexão sobre a ação consiste em pensarmos retrospectivamente sobre o que fizemos; a reflexão na ação consiste em refletirmos no meio da ação sem interrompê-la. [...] a reflexão sobre a reflexão na ação repousa no ato de pensar sobre a reflexão na ação passada, [...] possibilitando a adoção de uma nova estratégia (FONTANA e FAVERO, 2013, p. 03).

Essa perspectiva de Schön abre precedentes para o que se convencionou chamar professor pesquisador de sua prática. Permitem rever sua postura, metodologias de ensino, concepções de seu fazer pedagógico. Quando o professor é induzido a uma contínua avaliação de si mesmo, do ato de ser professor, perpassando pela representação que têm de si mesmo, que muitas vezes a própria formação inicial não possibilita essa conscientização, uma vez que a tradição universitária, conforme já foi discutida, contribuiu para esse hiato entre o que se aprende nos cursos e a realidade sócia educativa.

Segundo Nóvoa (1995) existem duas concepções de formação predominantes no campo educacional: o estruturante e a interativo-construtivista. A primeira estritamente relacionada ao modelo tradicional, acadêmicos e técnicos e a segunda, que se vincula ao paradigma de professor reflexivo e professor pesquisador, sendo este, aquele que reflete a

respeito de suas atividades práticas e também pesquisa sobre sua prática. Esse autor explica esses paradigmas assim:

A formação de professores é, provavelmente, a área mais sensível das mudanças em curso no setor educativo: aqui não se formam apenas profissionais: aqui se produz uma profissão. Ao longo da sua história, a formação de professores tem oscilado entre modelos acadêmicos, centrados nas instituições e em conhecimentos fundamentais e modelos práticos, centrados nas escolas e em métodos aplicados. [...] a formação de professores precisa ser repensada e reestruturada como um todo [...] (NÓVOA, 1999, p. 26).

Nessa mesma direção, Nóvoa (1995) em sua obra “Os professores e a sua Formação”, contribui de forma significativa para a discussão em torno dos paradigmas da formação docente, bem como aos pressupostos filosóficos e pedagógicos que fundamentam os projetos de formação docente, sobretudo nos anos 90. Os estudos de Nóvoa tiveram como campo específico Portugal, onde se dedicou à formação inicial e a profissionalização em serviço dos professores, ressaltando-se que a crise da profissão docente não seria um problema apenas de Portugal, mas de outras realidades como a brasileira onde o ensino teria uma consequência indesejada e, nesse sentido, as propostas receberam as influências do autor nas orientações para as políticas educacionais referentes à formação de professores.

Para o autor, a formação inicial requer um saber acadêmico capaz de habilitá-lo para o exercício profissional. Mas reconhece também a formação continuada que se desenvolve em serviço na escola por meio de aplicação de métodos diversos como decorrência do exercício da docência, em alguns casos, sob as iniciativas das redes de ensino a que o professor se insere. Neste último caso é necessário que os professores, no exercício de sua formação docente, disponham de capacidade para perceber seus limites tendo a humildade para reconhecer que o conhecimento é inacabado. Pensar assim e não admitir que se possa agir com “amadorismo” na educação, que ser professor exige uma preparação que vai além dos muros das universidades que os formam, “[...] é natural que os esforços inovadores na área da formação de professores contemplem práticas de formação-ação e de formação-investigação” (NÓVOA, 1999, p. 26).

A ideia sobre formação de professores é analisada por Tardif (2002) que em sua obra “Saberes Docentes e Formação Profissional” define, [...] o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais [...] (TARDIF, 2002, p.36).

Nesse entendimento os saberes dos professores não se originam unicamente dos cursos que participam, mas são resultados de suas relações sociais, culturais, temporais e, sobretudo, humanas. Saberes adquiridos no seu cotidiano, para os quais, Tardif (2002) chamou de “saberes experienciais” e definiu como “[...] conjunto de saber atualizados, adquiridos e

necessários, no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos [...]” (TARDIF, 2002, p.48,49).

Observa-se uma valorização do conhecimento que os professores possuem e, ainda, como eles constroem seu conhecimento. Os estudos de Tardif produzem esse efeito de valorizar as diferentes formas pelas quais os professores se apropriam do seu fazer pedagógico. Trazendo essas premissas de Tardif para repensar o PARFOR percebe-se o sentido das experiências dos alunos-professores do referido Plano ao adentrarem na universidade, pois eles não são uma “folha de papel em branco” uma “argila” a ser modelada na mão do professor-formador, mas estes têm um saber peculiar, específico, próprio, que deve ser reconhecido pelas instituições responsáveis pela sua formação: as universidades. Tardif propõe uma nova reflexão na formação de professores correlacionando teoria e prática. Por outro lado, essa valorização não pode ser extremada, caso os professores em formação não consigam articular suas experiências aos conhecimentos teóricos, científicos adquiridos em sua formação e problematizá-los a fim de produzir novas formas de intervenção tanto pedagógica como social pode-se correr o risco de obter uma formação deficitária ou inclinada somente para a um lado, que pode ser nesse caso, a instrumentalização da prática.

De acordo com esse pressuposto entendemos que a Matriz Curricular de um curso de formação de professores deva estar balizada em princípios equivalentes aos anseios daqueles que irão efetivamente participar das referidas formações, considerando ainda sua especificidade, culturais, pedagógicas e cognitivas. Tardif (2014), ao defender os saberes sociais dos professores corrobora para uma reflexão sobre as experiências dos docentes, pois estas devem, de fato, ser consideradas, no entanto o que se observa em pesquisas relativas aos cursos de formação docente para a educação básica no Brasil aponta para uma preocupação exacerbada em relação à formação de competências, a qual é exigida no mundo do trabalho que corresponde aos interesses do capital.

Duarte (2010), em “Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor” faz uma ferrenha crítica das concepções, as quais dominam o campo das formações docentes e que privilegiam o conhecimento cotidiano, tácito em detrimento ao conhecimento teórico, científico. O autor defende a tese de que tem prevalecido uma perspectiva de supervalorização do conhecimento tácito, cujo ideário é o de desvalorização do conhecimento escolar e reafirma a importância do conhecimento sistematizado na formação de professores.

Em alguns pontos, as análises de Duarte (2010) assemelham-se as perspectivas de Pimenta (2012) quando esta afirma:

[...] a apropriação generalizada da perspectiva da reflexão, nas reformas educacionais dos governos neoliberais, transforma o conceito professor reflexivo em um mero termo, expressão de uma moda, à medida que o despe de sua potencial dimensão político – epistemológica, que se traduziria em medidas para efetiva

elevação do estatuto da profissionalidade docente e para a melhoria das condições escolares [...] (PIMENTA, 2012, p.53).

Há um paradoxo, uma preocupação, quanto à forma como o professor reflete o seu fazer pedagógico. Duarte (2008), fundamentado em Marx, defende a concepção histórico- social e argumenta que:

O trabalho educativo posiciona-se em primeiro lugar, em relação à cultura humana, em relação às objetivações produzidas historicamente. Esse posicionamento, por sua vez requer também um posicionamento sobre o processo de formação dos indivíduos, sobre o que seja a humanização dos indivíduos (DUARTE, 2008, p. 35).

A matriz curricular do PARFOR origina-se no conjunto dos programas do Departamento de Educação Básica Presencial (DEB), a qual está articulada em três vertentes: “busca pela excelência e pela equidade na formação dos professores brasileiros; integração entre programas de pós-graduação, cursos de formação de professores e escola básica; e produção e disseminação de conhecimento” (BRASIL, 2013, p. 13).

De acordo com a DEB, os programas devem “induzir” uma formação capaz de garantir o direito de aprender dos professores cujos projetos pedagógicos contemplem os seguintes princípios comuns: conexão entre teoria e prática; integração entre as escolas e as instituições formadoras; equilíbrio entre conhecimento, competências, atitudes e a ética que realça a responsabilidade social da profissão e; articulação entre ensino, pesquisa e extensão. A figura a seguir ilustra as ações da DEB bem como o compromisso da CAPES em valorizar o magistério da educação básica

FIGURA 1



FONTE: RELATÓRIO DE GESTÃO PARFOR, 2013.

Entendemos que o Projeto Pedagógico dos Cursos do PARFOR, deve atender a dimensão pedagógica, política e ideológica capaz de assegurar aos professores-alunos uma formação que possibilite extrapolar o cotidiano escolar e que extrai dos alunos professores suas experiências, uma vez que os mesmos já são professores, já atuam em sala de aula, e a partir dessas experiências os professores-alunos consigam efetivamente compreender o ato de ensinar e que possam refletir sobre as políticas públicas educacionais e seus lócus de trabalho. Os Projetos devem estar comprometidos com a formação política dos docentes muito mais que uma formação eminentemente técnica, a qual se exige hoje no mercado de trabalho.

Como demanda social surge o PARFOR. Ainda que seja uma exigência da LDB, a qual orienta que os professores devam ter formação em nível superior para trabalhar na educação básica, por outro lado, anterior ao PARFOR, algumas medidas muito pontuais foram realizadas, mas de forma muito incipiente. Portanto o PARFOR enquanto política educacional tem como objetivo macro atender uma demanda de professores que estavam em sala de aula sem a devida formação exigida pela LDB. O PARFOR também representa os anseios dos docentes que, organizados em movimentos sociais e sindicatos, exigiam do Estado uma Política Nacional de Formação de Professores capaz de realmente atender aos professores, dado que o Estado exigia, mas não oferecia um programa capaz de sanar esta problemática.

No campo ideológico o PARFOR é um programa importante e desafiante uma vez que nele devam estar contidas as responsabilidades do Estado, e este, por sua vez, tem suas ideologias no que tange às formações profissionais e ao longo do tempo, percebemos que a concepção do Estado tem sido uma concepção mercadológica, instrumental. Por outro lado há a concepção de formação almejada pelos professores que buscam uma formação para atender suas necessidades específicas de gestão de sala de aula e os anseios das organizações de educadores, a exemplo da ANFOPE, que lutam por uma formação de professores.

O Projeto Pedagógico de um determinado Curso ou Programa não deve ser considerado tão somente como um mero documento formal, mas sim, constituir-se como uma organização que traduz concepções de homem, de educação de formação humana.

De acordo com as DCNs 009/ 2001 na elaboração dos PPCs deve-se considerar,

Art. 6º- Na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes, serão consideradas:

- I- as competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática;
- II- as competências referentes à compreensão do papel da escola;
- III- as competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar;

- IV- as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico;
- V- as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica;
- VI- as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.(Parecer, CNE/CP 009/2001, p. 63).

Todavia o que consta no PPC/PEDAGOGIA/PARFOR/UFPA/CUNTINS, dado a implementação das DCNs Resolução 02 de 1º de julho de 2015, passará por adaptações. Atualmente o Curso de Pedagogia/PARFOR/UFPA/Cametá, de acordo com seu Projeto Pedagógico, trata dos princípios estabelecidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais Nº 009/2001 e nas Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação da UFPA, considerando os princípios:

- A flexibilidade, como forma de ultrapassar as históricas estruturas curriculares rígidas;
- A formação acadêmica na interdisciplinaridade privilegiando ações didático-pedagógicas permeadas pela indissociabilidade entre ensino-pesquisa e extensão;
- Processo de aprendizagem pautado na sólida formação e articulação teoria e prática, pois só a partir dos problemas concretos é que a teoria pode adquirir significado para os discentes;
- Trabalho como princípio educativo a fim de desenvolver competência críticas e criativas capazes de possibilitar análise sobre as mudanças na organização do cotidiano do profissional e as questões que norteiam sua inserção e manutenção no mundo do trabalho;
- Pesquisa como princípio educativo trata-se de estratégias metodológicas para intervenção e transformação da realidade, criação e recriação de conhecimentos para autonomia acadêmica dos docentes e discentes;
- Extensão como princípio articulador entre teoria e prática: formação inicial e; continuada; articulação Universidade e Sociedade; como política de disseminação de saberes, conhecimentos, produtos, tecnologias e serviços;
- A Dupla Docência: como princípio de fortalecimento da formação continuada, do intercambiamento de saberes e experiências entre docentes, numa perspectiva de intersubjetividade e interdiscursividade (PPC/PEDAGOGIA/UFPA/PARFOR, 2014).

Observar-se que as diretrizes enfatizam as experiências, o trabalho, a pesquisa, a relação teoria e prática, aspectos relevantes ao processo de formação docente, no entanto sabemos que as mudanças pedagógicas devem preceder de outras mudanças. Não apenas na formação acadêmica, pois a valorização dos profissionais da educação também passa no âmbito salarial e na infraestrutura das escolas. Isso requer um compromisso não só dos professores, mas, sobretudo de implementação de políticas sociais e educacionais a nível macro.

E em se tratando de um Curso de Pedagogia no âmbito do PARFOR, cujos alunos já conhecem a realidade educacional e convivem com diversos problemas, não são alunos desprovidos de experiências, ao contrário, conhecem muito sua realidade social. Podemos até

afirmar que do ponto de vista prático já estão formados, mas do ponto de vista teórico lhes falta mais referências teóricas. Nesse sentido os alunos professores do PARFOR já possuem o que Araújo (2007), chama “qualificação social”. Vejamos o que diz em sala de aula de acordo com as disciplinas que compõem o curso e de acordo com a concepção dos seus professores formadores.

É neste contexto que apresentamos os objetivos do Projeto Pedagógico do Curso – PPC, que se constituem de três grandes objetivos:

- 1- Promover a formação inicial, em nível superior, de profissionais para atuar na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional, Educação de Jovens e Adultos - EJA, na área de serviços e apoio de escolar (gestão e coordenação) em ambientes escolares e não Escolares, com competência técnica e compromisso político, de modo a contribuir para elevação da escolaridade e da educação dos sujeitos, bem como da transformação social, inclusive na mesorregião do nordeste do Pará, com vistas ao estabelecimento de uma sociedade justa, equânime e igualitária.
- 2- Favorecer o domínio de conhecimentos científicos, didáticos, metodológicos e de organização referentes aos processos pedagógicos e à gestão educacional, tendo por princípios norteadores as dimensões técnica e política do fazer pedagógico.
- 3- Oportunizar uma ação crítico-reflexiva em relação à educação e aos processos de construção da sociedade, da cultura e dos valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, com vistas a uma práxis comprometida com a pluralidade de culturas e de saberes, com emancipação dos seres humanos e a preservação do planeta.
- 4- Suscitar a compreensão crítica acerca da educação contextualizada, com vistas à valorização e preservação da cultura e valores da região.
- 5- Elevar a qualidade de docência, de escolaridade, de educação e de vida dos sujeitos da região (PPC/PARFOR/UFPA, 2014).

É evidente a importância da dimensão técnica nos objetivos do PPC do PARFOR, em detrimento do aspecto humano, por exemplo, e isso nos remete ao modelo gerencial proposto na reforma do Estado no que refere à formação dos trabalhadores, que objetivava o profissional para atender ao mercado, a exemplo de uma empresa para atender seus clientes, entretanto os alunos do PARFOR são sujeitos e, portanto, humanos, sociais e políticos. Foerste (2005) observa que,

As instituições formadoras de profissionais do ensino, de modo geral, ainda continuam pensando os currículos em forma de *menus* ou *catálogos*, que em momentos de reforma sofrem pequenos arranjos, muito superficiais, que não afetam basicamente em nada a relação entre teoria e prática, como vinha sendo desde sempre. [...] Os professores são tomados como se fossem uma espécie de clientes que ao se apropriar dos conteúdos propostos, estariam adquirindo as “competências” desejadas e necessárias para garantir determinado padrão de qualidade do ensino, na perspectiva dos órgãos governamentais (FOERSTE, 2005, p.110).

Por outro lado os objetivos também apresentam uma preocupação em valorizar a cultura e oportunizar a reflexão crítica, condição essencial na formação de professores, pois este deve sempre refletir não só sobre a sua prática, mas, sobretudo em seu contexto social. Nesse sentido Foerste (2005) advoga:

O professorado precisa aprofundar a construção de disposições teórico-práticas, coletivas que lhe possibilite perceber com clareza que é sujeito no processo de sua formação. Isso leva a crer que os profissionais do ensino deveriam ocupar lugar de destaque nas tomadas de decisões que definem programas, projetos, enfim, as grandes orientações curriculares oficiais na área (FOERSTE, 2005, p 110).

O PPC deixa clara a questão da necessidade em “elevar a qualidade de docência, de escolaridade, de educação e de vida dos sujeitos da região”. Nesse sentido pensamos que cada PPC deve estar de acordo com as especificidades de cada localidade. E sendo o PARFOR um Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, cujos professores já estão em sala de aula, pensamos até que ponto é viável considerar as mesmas Diretrizes Curriculares dos Cursos de graduação da UFPA/Cametá, para o PPC do PARFOR, pois são demandas diferentes, necessidades também diferentes e realidades diversas. Se considerarmos a geografia do Município de Cametá, com seus rios, igarapés, ilhas e estradas, vamos perceber o quanto temos de diversidades físicas, econômicas e ainda culturais. Todos esses fatores concorrem para que a construção de um PPC enfatize e atenda essas realidades. “Isso pressupõe a ideia de que o trabalho, a ciência e a cultura devam ser a base para os programas formativos, visto que não se forma o bom trabalhador apenas treinando, capacitando-o para aquela habilidade específica” (ARAÚJO, 2007, p. 117).

Os alunos-professores do PARFOR, assim como qualquer outro sujeito que pretende inserir-se na docência não pode de forma alguma tão somente saber ministrar aulas, mas transcender a sala de aula. Assim o PPC tem que proporcionar e consolidar aspecto técnico, humano, social, político e cultural. Conforme sugere Araújo (2007),

[...] é desenvolvendo as múltiplas lateralidades que o indivíduo se desenvolve de forma integral, obtendo melhores condições de inserção no mundo do trabalho, na sociedade de forma geral e, sendo assim, em qualquer atividade profissional. Uma base de formação cultural e científica proporcionará ao profissional melhores condições de ser não só um melhor trabalhador, mas uma melhor pessoa porque não dá para separar o cidadão do trabalhador, ou o ser humano do trabalhador (ARAÚJO, 2007, p. 117).

Há, portanto, de se considerar e articular a formação com os saberes culturais um projeto em redes de saberes. Pensamos que este é o grande desafio concordamos com a idéia de Foerste (2005), quando afirma,

Levar o processo de formação inicial a contribuir de maneira mais significativa e inovadora na construção coletiva de uma cultura de transformação da prática acadêmica e da prática da escola básica na qualificação dos profissionais do ensino parece ser uma das questões mais prementes e desafiadoras nas análises sobre a profissionalização docente (FOERSTE, 2005, p. 110).

Percebemos a grandeza do PARFOR, como também percebemos sua contribuição, pois se trata de um Plano para formar professores. Necessidade que foi identificada na Conferência Mundial de Educação para Todos, a qual se realizou na Tailândia em 1990; uma exigência também da LDB nº 9394/96; e ainda de apelo da sociedade civil por políticas mais consistentes e em nível nacional para a formação de professores para a educação básica e contribuições da Associação Nacional para a Formação da Educação (ANFOPE).

De acordo com o PPC o perfil dos egressos do curso de pedagogia da UFPA /Cametá, de modo geral, pode-se perceber que propõe um profissional atuante, que além do domínio das disciplinas, no que tange aos conteúdos, se comprometem com as transformações sociais. Essa percepção perpassa pela práxis do professor que sendo egresso do curso de pedagogia possa demonstrar novas posturas.

O PPC do Curso de Pedagogia apresenta 22 competências e habilidades, conforme estabelecem as Diretrizes Nacionais do Curso (Resolução CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006). Destas, destacamos seis competências por considerar relevantes ao nosso objeto de estudo. São as seguintes:

- Desenvolver a criticidade, a criatividade, a consciência política, a ética profissional, o engajamento sociopolítico efetivo, a cooperação/solidariedade social, o vínculo interativo entre conhecimento e realidade social concreta;
- Compreender a totalidade do processo do trabalho docente, por meio de sólida formação teórico-prática e interdisciplinar, devidamente contextualizada no campo educacional;
- Saber compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual e social;
- Contribuir para o fortalecimento e o desenvolvimento de aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidades de escolarização na idade própria;
- Zelar pelo reconhecimento e o respeito às manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas;

- Relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas.

Queremos enfatizar pelo exposto acima, que o profissional formado pelo PARFOR, não é apenas habilitado para conteúdos específicos, mas deve, até mesmo, questionar o que vai ensinar e para que vale os conteúdos que se propõe a ensinar. De forma alguma pode ser um professor mecânico/conteúdistas, que só repete orientações de livros, manuais e currículos sem relacionar com a realidade onde está inserido.

Nesse sentido percebemos que a concepção de educador explícita nas diretrizes aqui apresentadas, é de um educador transformador, reflexivo, capaz de formular pensamentos abstratos, a partir de problemas concretos e procurar resolvê-los relacionando as dimensões técnica, humana, política e social. No entanto, Gatti (2011) pondera que:

A perspectiva de inovação que aparentemente vem junto com a concepção da formação do (a) professor (a) reflexivo (a) tem sido posta em questão, uma vez que, nem sempre e em qualquer condição, uma reflexão é ampliada pela consideração de contextos sociais, ficando mais no plano individual restrito, sem propriamente analítico-crítico (GATTI, 2011, p.122).

Outro ponto relevante é a oportunidade dos alunos-professores do PARFOR em desenvolver habilidades e competências para saber compreender as crianças de zero a cinco anos. Pensamos que isso se torna um desafio, pois os alunos-professores do PARFOR já atuam com as crianças e o curso lhes dará a oportunidade da reflexão do seu fazer pedagógico e contrastar com o que pensam e fazem nesta modalidade de ensino. Pensamos que as recomendações de Gatti (2011) são pertinentes quando afirma:

[...] tomar a prática pedagógica como referência curricular é reconhecer a prática como ponto de partida da teoria, saindo da perspectiva de prática como senso comum. Isso significa atribuir à prática pedagógica, à sua pesquisa e à sua reflexão a condição de prática iluminada pela reflexão teórica. [...] no contexto do PARFOR, a ideia básica deveria ser a da formação do (a) 'professor (a) crítico-reflexivo (a)', e não a do (a) 'professor reflexivo', como se coloca nos documentos da instituição (GATTI, 2011, p. 123).

Quanto às orientações referentes à tecnologia de informação esta aparece como algo que vem auxiliar o professor em sala de aula. Porém isso nos leva a uma indagação. Até que ponto a tecnologia auxilia os docentes? Considerando que os professores-alunos, do PARFOR, espalhados numa geografia diversificada como os ribeirinhos, não dispõem de uso de eletricidade, o que denota um problema infraestrutural, que influenciaria consideravelmente o

processo de ensino, nesse sentido o egresso do PARFOR, teria então que estar apto para além dos problemas de sala de aula e mobilizar na comunidade escolar o senso crítico a fim de reivindicar direitos a desfrutar dos meios tecnológicos.

Pensamos ainda que, de acordo com a concepção das orientações do PPC, os alunos-professores do PARFOR terão condições de “olhar” para sua sala de aula e para o seu fazer pedagógico de forma diferenciada. Um “olhar” reflexivo, ausente de qualquer conformismo com suas classes superlotadas de alunos da educação básica, falta de material pedagógico, merenda escolar insuficiente e muitas vezes diferente da alimentação a qual os alunos estão adaptados em sua cultura alimentar, baixo salário docente. Soma-se a isso a falta de material básico para o funcionamento efetivo das escolas.

O PPC aqui analisado pressupõe uma formação que tem o trabalho como princípio educativo, uma vez que orienta e almeja formar um profissional capaz de refletir sobre o seu trabalho, tendo a escola como lócus não apenas de ensino, mas capaz de possibilitar a pesquisa sobre o fazer pedagógico que extrapola o chão da escola, um profissional comprometido com a transformação social da região tocantina, considerando ainda e de acordo com o perfil do egresso do curso de pedagogia PARFOR / UFPA, objetiva que este pedagogo seja capaz de intervir não apenas no local onde está inserido, mas sua intervenção ocorra em sentido amplo.

2.2. ORIGEM, CONCEPÇÕES E PRINCÍPIOS DE FORMAÇÃO DOCENTE NO PARFOR: Orientações e condições formativas.

Para refletir sobre o processo de formação inicial de professores, problematizando o próprio fazer pedagógico e tentando responder às necessidades de conhecimentos capazes de auxiliar os encaminhamentos de posturas didáticas em salas de aula, torna-se importante repensar a categoria de educadores a partir da conjunta política e as iniciativas recentes de formação. Nesse campo o governo de Luís Inácio Lula da Silva criou o Plano Nacional de Formação de Professores de Educação Básica, legitimado no Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, o qual instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, neste mesmo ano é também instituída a Portaria Normativa nº 09 de 30 de junho de 2009 que trata do PARFOR.

Dentre os dispositivos do Decreto nº 6.755, podemos citar o Art. 1º que instituiu o Plano e o Art.10 que trata das atribuições da CAPES, como órgão que fomenta os cursos de

formação inicial e continuada objetivando a formação e valorização dos professores da educação básica.

Art. 1º Fica instituída a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, com a finalidade de organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica.

Art. 10. A CAPES incentivará a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica, mediante fomento a programas de iniciação à docência e concessão de bolsas a estudantes matriculados em curso de licenciatura de graduação plena nas instituições de educação superior (BRASIL, 2009).

Fazendo-se um breve levantamento das competências da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) podemos perceber que o PARFOR já estava previsto na Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007, pois esta modificou os termos da Lei nº 8.405, de 09 de janeiro de 1992, ampliou as competências da Capes e sua estrutura organizacional ao estabelecer que esta passasse a assumir, além do suporte ao Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) e ao desenvolvimento científico e tecnológico do País, a indução e o fomento a ações de formação e valorização dos profissionais do magistério da educação básica pública. Então para responder às novas atribuições a CAPES criou duas diretorias: Diretoria da Educação Básica Presencial - DEB e a Diretoria de Educação a Distância- DED.

O PARFOR está inserido à Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica, pois a esta compete:

Art.24. À Diretoria de formação de Professores da Educação Básica compete

I – fomentar a articulação e o regime de colaboração entre os sistemas de ensino da educação básica e de educação superior, inclusive da pós-graduação, para a implementação da política nacional de formação de professores de Magistério da Educação Básica;

II – subsidiar a formação de políticas de formação inicial e continuada de professores da educação básica;

III - apoiar a formação de professores da Educação Básica, mediante concessão de bolsas e auxílios para desenvolvimento de estudos, pesquisas, projetos inovadores, conteúdos curriculares e de material didático;

IV - apoiar a formação de professores da Educação Básica mediante programas de estímulos ao ingresso na carreira do magistério; e

V – fomentar o uso de tecnologias de informação e da comunicação nos processos de formação de professores da Educação (BRASIL, 2013, p. 11).

Para o desenvolvimento de suas atividades de indução e fomento à formação de professores para a Educação Básica,

A DEB trabalha em quatro linhas de ação: (a) formação inicial; (b) formação continuada e extensão, (c) formação associada à pesquisa e (d) divulgação científica. A sinergia e a intersecção entre as linhas e os programas podem potencializar os resultados educacionais, modificando o quadro brasileiro com maior velocidade (BRASIL, 2013, p.6).

De acordo com a concepção da DEB é na formação inicial do professor que começa potencialmente a indução de uma política para elevar a qualidade da educação e, a partir desse entendimento, a DEB estabelece implementar três programas importantes, sendo o primeiro, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR, o qual, destina-se a professores que já atuam na rede pública, porém sem a formação superior exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB ; o segundo, é o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid que destina-se à alunos de licenciaturas, professores ainda em formação; o terceiro, é o Programa de Consolidação das Licenciaturas– Prodocência, o qual busca promover a melhoria e a inovação nas licenciaturas, inclusive, incentivando a atualização dos professores que formam professores.

O PARFOR está relacionado na primeira linha da DEB, formação inicial, e constitui-se como uma ação emergencial tendo em vista ofertar a formação em nível superior de professores, os quais estão em sala de aula nas redes públicas de educação básica e, desta forma, oportunizar-lhes à qualificação exigida pela LDB e organizado em regime de colaboração entre a União, representada pela CAPES, os Estados, o Distrito Federal e os municípios, o Programa é estruturado da seguinte forma: a) licenciatura para docentes em exercício na rede pública da educação básica que não tenham formação superior; b) licenciatura para docentes em exercício há pelo menos três anos na rede pública que atuem em área distinta da sua formação inicial; c) formação pedagógica para docentes graduados, mas não licenciados.

De acordo com a Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica da Capes (DEB) considera-se que houve crescimento tanto na demanda como na efetivação das matrículas. Em 2009, o número de matriculados era de 4.273 professores, distribuídos em 140 turmas. O programa encerrou o ano de 2013 com 70.220 professores matriculados em 2145

turmas especiais ofertadas por 96 IES (Institutos de Educação Superior) (BRASIL, 2013, p. 7).

No entanto, Brzezinski (2014) chama atenção para esses resultados considerando uma pesquisa realizada pela Anfope, que em 2011,

Constatou in loco alta evasão nos cursos de primeira e segunda licenciatura presenciais, pois, os Estados e Municípios não honraram o acordo firmado na oportunidade de sua adesão à política de capacitação de leigos de seus sistemas e redes de ensino. Esses entes federados romperam com o pacto de financiar a logística, que engloba apoio para transporte, hospedagem, alimentação ou concessão de bolsa de estudos. As condições para frequência aos cursos foram ainda mais precarizadas, porque as Secretarias Municipais de Educação recusavam-se a providenciar substitutos para as aulas (BRZEZINSKI, 2014, p. 130).

Observa-se que a falta de compromisso por parte dos entes envolvidos e o desafio que os professores cursistas enfrentam a fim de aperfeiçoar-se. Sofrer a pena até de pagar o seu substituto, para que seus alunos não fiquem sem aulas e com isso gerar outro problema, como por exemplo, cumprir com os dias letivos, cobrança dos pais, que muitas vezes não compreendem a necessidade do professor estudar e, em muitos casos, nem se quer é informado por parte das Secretarias de Educação ou diretores da escola quanto a ausência necessária deste profissional para efetivar seus estudos e conseqüentemente melhorar a qualidade do nível de aprendizagem de seus alunos.

O PARFOR representa um exemplo de compromisso da Capes com equidade, redução de assimetrias e crescimento inclusivo do Brasil. Um exemplo disso é a existência de 2.480 professores matriculados, oriundos de escolas em terras indígenas dos Estados do ACRE, AMAZONAS, MARANHÃO, MATO GROSSO, PARÁ, RORAIMA, RIO GRANDE DO SUL, SANTA CATARINA E TOCANTINS, sendo que a região Norte lidera este ranking do número de matrículas efetuadas, com percentual de 48,86%, seguida da região Nordeste com 38,18%. No estado do Pará, 71,5% dos professores sem formação estão estudando no PARFOR, no AMAZONAS há 62,4% (BRASIL, 2013).

O objetivo principal do programa é garantir que os professores em exercício na rede pública de educação básica obtenham a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional–LDB, por meio da implantação de turmas especiais, exclusivas para os professores em exercício da rede pública de educação básica que:

a) Não tenham formação superior ou que, mesmo tendo essa formação, queiram realizar curso na área/disciplina ou etapa em que atuam em sala de aula; b) atuem em área distinta da sua formação inicial; c) sejam graduados, mas não possuam grau em licenciatura (Brasil, 2013, p27).

É essencial uma breve descrição histórica para esclarecer que a Política Nacional que cria o PARFOR é resultante de apelo da sociedade civil por políticas mais consistentes, baseado na instituição de um Sistema Nacional Público de Formação dos Profissionais do Magistério, proposto pelo MEC com base no diagnóstico feito pela Capes/EB da situação da formação docente em nosso país.

De acordo com Brzezinski (2014) a minuta que foi sistematizada e que deveria subsidiar a lei que instituiria o esperado Sistema Nacional Público não obteve êxito. Evidentes incongruências à Minuta foram verificadas, as quais provocaram manifestações contrárias ao sistema, em função disso:

[...] a Associação Nacional para a Formação da Educação (Anfope) ofereceu suas contribuições, em documento, decorrentes de debates e embates durante seu 14º Encontro Nacional. Esse documento foi apresentado ao Ministério da Educação (MEC), EM 24/11/2008. Entre as sugestões consta a importância da criação de um Subsistema Nacional de Formação e Valorização dos Profissionais da Educação articulado ao Sistema Nacional de Educação a ser prescrito no futuro Plano Nacional de Educação, que hoje tramita na Câmara dos Deputados, pós – aprovação no Senado Federal (BRZEZINSKI, 2014 p.26).

Destaca-se que dessa discussão resultou a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica onde foi incluída parte dos princípios orientadores do Sistema Nacional Público, pretendido pelo MEC. Os referidos princípios estão dispostos nos doze incisos do art. 2º do Decreto 6.755/09, nos mesmos se propõe: a formação docente para todas as etapas da educação básica como compromisso do poder público de Estado, objetivando garantir o direito das crianças, dos jovens e adultos à educação de qualidade, construída em bases científicas e técnicas sólidas; a formação dos profissionais do magistério que se comprometam com um projeto social, político e ético que possa contribuir para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa e que promova a emancipação dos indivíduos e dos grupos sociais; a colaboração entre os entes federados na consecução das metas da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, articulada entre o Ministério da Educação, as instituições formadoras e os sistemas e redes de ensino; a garantia de padrão de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras na modalidade presencial e à distância; a

articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio de conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Relacionados aos princípios e objetivos da Política Nacional, inserem-se os objetivos do PARFOR especificamente sendo estes:

- a) Promover o acesso dos professores em exercício na rede pública de educação básica à formação superior exigida pela LDB;
- b) Consolidar os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, nos termos do Decreto 6.755/20097, como instância de debate, organização e acompanhamento da formação docente em cada unidade federação;
- c) Fomentar a articulação entre educação básica e educação superior, inclusive entre a pós-graduação, as IES e a escola básica;
- d) Despertar o interesse dos professores formadores para a realização de estudos e pesquisas sobre formação docente, utilizando as vivências e as trocas de experiência e saberes advindos do estreito contato desses formadores com docentes em pleno exercício;
- e) Elevar a qualidade da formação docente nas escolas de educação básica (BRASIL, 2013, p. 28).

Podemos considerar o PARFOR não apenas como uma oportunidade dos professores, que ainda eram identificados como leigos, em obter uma formação de nível superior e assim adquirir uma elevação social, uma vez que a obtenção de nível superior fornece essa valorização, mas, sobretudo a melhoria da qualidade da educação básica e das condições de trabalho dos professores. A formação através do PARFOR deve estar comprometida com uma qualificação que possibilite ao egresso do curso intervir na sua realidade de forma efetiva e compromissada com um fazer pedagógico atrelado à dimensão social, política e ideológica. Acreditamos que as Universidades cujos princípios ancoram-se na tríade ensino, pesquisa e extensão, possibilitarão uma formação plena.

Para inserção no programa os professores que estão em sala de aula realizam uma pré-inscrição na Plataforma Freire, a qual é um sistema criado pelo MEC para realizar a gestão dos cursos de formação inicial e continuada, nas modalidades presencial e a distância, ofertados no âmbito da Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, estabelecida pelo Decreto 6.755/2009 (BRASIL, 2013). Os professores podem escolher até três cursos de graduação de acordo com seu interesse.

A participação do professor nos cursos de formação deve ser autorizada pelo secretário de educação ou órgão equivalente, por meio do processo de validação da pré-inscrição, ato pelo qual o secretário atesta se o professor atende aos requisitos do programa.

Ressalta-se que a DEB (Departamento de Educação Básica Presencial), ao assumir o PARFOR, percebeu a necessidade de realizar estratégias para aperfeiçoar os processos de gestão e implementação do Programa. Então iniciou um processo de aperfeiçoamento da Plataforma Freire e regulamentação do Programa, seguidos da implantação de calendário de atividades desenvolvidas por cada parceiro.

No âmbito da Plataforma Freire as mudanças introduzidas auxiliaram para:

- concretizar a participação das secretarias municipais de educação;
- facilitar o processo de elaboração do planejamento estratégico pelos Fóruns Estaduais;
- fortalecer o papel dos Fóruns Estaduais como articuladores da política de formação docente;
- realizar o acompanhamento da demanda, da oferta e das matrículas;
- tornar o ambiente mais amigável aos usuários;
- tornar mais eficiente o processo de gestão do programa por meio da automatização do cadastramento da demanda e da oferta; da pré- inscrição vinculada ao cadastramento da demanda e da oferta; da pré-inscrição vinculada ao cadastro no Educacenso e da integração da Plataforma Freire com o sistema e- MEC para garantir que as turmas especiais ofertadas estejam vinculadas a IES com IGC válido e criadas em cursos autorizados e ativos para oferta de vagas (BRASIL, 2013, p.29)

Outra medida que visou melhorar a efetivação do programa foi a implantação do Manual Operativo, o qual, contém as normas e orientações sobre o programa cujo objetivo é esclarecer os parceiros quanto às condicionalidades de participação e financiamento.

Também houve a fixação de um calendário de atividades que permitiu estabelecer o fluxo operacional do Programa. A partir dele, a Capes, os Fóruns, as Secretarias de educação estaduais, municipais, do Distrito Federal e as IES começaram a organizar-se antecipadamente para participar mais efetivamente na elaboração do Planejamento Estratégico do seu estado, no qual, através do cronograma estabelece-se,

- inserção das demandas pelas secretarias de educação e da oferta pelas IES;
- análise, ajuste e homologação do quadro de ofertas de cursos e vagas pelos Fóruns;
- período de pré-inscrição, período de validação pelas secretarias estaduais, período de seleção e matrícula e período de repasse de recursos para IES (BRASIL, 2013, p.29)

De acordo com o “relatório de gestão PARFOR” (2013), a partir de 2013, com o objetivo de fortalecer o planejamento estratégico, o PARFOR passou a realizar chamada anual para oferta de cursos e vagas. Nesse mesmo período a Plataforma Freire realizou um processo de reestruturação, introduzindo novos módulos, objetivando tornar mais eficiente os processos

de concessão e acompanhamento da execução dos recursos investidos no programa (BRASIL, 2013).

De acordo com as análises de Nascimento (2012), referente a seleção dos estudantes do PARFOR, esta não ocorre de forma transparente, uma vez que

O Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente de cada Estado decide em reunião sobre como será o processo de seleção, ou seja, cada Estado elabora os seus critérios. Não existe nenhum documento em âmbito nacional que determine os critérios de seleção (NASCIMENTO, 2012, p.87).

Ressalta ainda a autora, acima citada, que os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente elaborarão o plano estratégico e as suas normas internas de funcionamento, os quais, deverão se reunir, semestralmente, mediante a convocação do presidente. Segundo Nascimento (2012), o fórum é um instrumento de controle social e possibilita a participação da sociedade tanto na formação como no acompanhamento e também na verificação das ações da gestão, no sentido de avaliar objetivos, processos e seus efeitos para o efetivo exercício da cidadania.

Do Fórum participam, Secretário de Educação do Estado ou do Distrito Federal e mais um membro que é indicado pelo governo do Estado ou do Distrito Federal; um representante do Ministério da Educação, dois representantes dos Secretários Municipais de Educação indicados pela respectiva seção regional da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME); o dirigente máximo de cada instituição pública de educação superior com sede no Distrito Federal, ou seu representante; um representante dos profissionais do magistério indicado pela seccional da Confederação Nacional dos trabalhadores em Educação (CNTE); um representante do Conselho Estadual de Educação; um representante da União Nacional dos Conselhos Municipal de Educação (UNCME); e um representante do Fórum das Licenciaturas das Instituições de Educação Superior Públicas, quando houver (NASCIMENTO, 2012, p88).

Nesse sentido os representantes das respectivas instituições mencionadas acima têm como atribuição a responsabilidade em formular, acompanhar e elaborar um planejamento estratégico, no qual, deve estar a diagnose, bem como a identificação das necessidades de formação inicial e também continuada, de cada ente envolvido. Somos de opinião que todo e qualquer planejamento precisa da efetiva participação do coletivo seja em qualquer âmbito, sobretudo, quando se trata de educação e formação. Assim, caso não haja esse efetivo de participação, onde os envolvidos exponham suas reais necessidades. este Fórum pode não obter os resultados positivos esperados.

Brzezinski (2014) caracteriza os cursos do PAFOR como emergenciais em função da urgência por falta de professores com formação específica em sua área de atuação. Entretanto, segundo a autora, é necessário analisar alguns pressupostos desta formação, considerando:

- a) Que a formação dos professores não pode se prender a informações técnicas, mesmo que sua aplicação seja pela mais alta tecnologia, também não pode ser uma exclusiva busca do domínio de conhecimento e saberes para que o exercício da profissão tenha uma sólida fundamentação epistemológica.
- b) A formação dos professores não pode restringir-se ao domínio de competência apenas para solucionar problemas do dia-a-dia da escola. A educação básica tem diversos desafios. Alfabetizar as crianças até os 08 anos é um deles. A violência na escola também é outro desafio que precisa de solução. Por conta de tudo isso é contraditório que a educação assume apenas a função de “serviço”, conforme os anseios dos financiadores.
- c) Referente aos professores leigos, os quais atuam na educação básica, deverão cursar Primeira Licenciatura em conformidade com sua atuação no currículo da educação básica, de acordo com o desenho curricular dos projetos pedagógicos dos cursos regulares das universidades e dos institutos de formação, no entanto, nos cursos do PARFOR, observa-se exceção no estágio supervisionado, pois de acordo com o art. 61 da LDB/96, a experiência do professor-aluno deve ser considerada como carga horária real de estágio.
- d) Devido à precariedade de qualquer ação técnica na preparação/formação do professor-aluno, mesmo tendo experiência em sala de aula, o referido programa pode negligenciar o caráter aberto, flexível, crítico, os quais são próprios no meio universitário.

De acordo com os estudos da autora percebem-se pontos negativos e positivos na Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Penso que o aspecto relevante é o interesse dos professores leigos para participarem do curso. Eles estavam por muito tempo na obscuridade do conhecimento no que tange a fundamentação filosófica, sociológica e psicológica do fazer pedagógico. Esses professores vêm no PARFOR a possibilidade em aprofundar seus conhecimentos relacionando suas práticas às teorias das diferentes disciplinas que estudam. Partindo disso, é necessário relacionar os saberes docentes à epistemologia que fundamenta a práxis pedagógica conforme sugere a autora Brzezinski (2014).

Considerar, ainda, a geografia de cada Estado e Município onde está inserido o PARFOR, pois todos os *lócus* apresentam realidades *sue generis* que precisa ser observada tais como, infraestrutura, permanência do aluno em sala com consentimento formal das

Secretarias de Educação e, também, providências de professor substituto para o professor-aluno enquanto este participa das aulas do programa. Esses aspectos são preponderantes na efetivação dos cursos.

Referente à organização curricular compartilhamos da ideia da autora de que deve haver semelhança nos projetos pedagógicos dos cursos do programa com os cursos regulares das universidades e dos institutos de formação de modo a assegurar base epistemológica e a práxis dessa formação.

As análises de Araújo e Rodrigues (2011), ao tratarem sobre práticas formativas em educação profissional, enfatizam “a possibilidade de uma educação profissional fundamentada no trabalho como princípio educativo, com uma formação voltada para a omnilateralidade humana” (idem, p. 30). Fazendo um paralelo no que foi exposto sobre o PARFOR, decorrentes das análises de Brzezinski, percebemos que há uma dicotomia entre teoria e prática. Portanto, há a necessidade de uma formação omnilateral, uma vez que os alunos do referido programa já são professores atuantes, cuja ação docente, está alicerçada em seus conhecimentos culturais, fruto de seus saberes práticos desprovidos de uma base científica e política capazes de lhes proporcionar reflexões mais consistentes, para que estes possam refletir sobre seu processo de trabalho em sala de aula e para além da sala de aula, pois eles também exercem, na maioria dos casos, papel relevante na sua comunidade. Constituem-se em *intelectuais orgânicos*.

2.3. FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO ATUAL: Questões de valorização e de profissionalização

A Formação docente tem sido tema de recorrentes discussões e pesquisas em estudos que tratam de políticas educacionais, sobretudo a partir da década de 1990, onde se avoluma grandes transformações de ordem política, econômica e social. Oliveira (2003), sobre a natureza do trabalho docente, verifica duas vertentes: a primeira caracteriza a docência como profissão, e por isso, merecedora de reconhecimento profissional. A segunda caracteriza o magistério como vocação, sacerdócio e atrelado a “messianismo” e “voluntarismo”.

Na primeira perspectiva a formação de professores pressupõe um saber que está acima da dimensão técnica, contrariando a mera aplicabilidade de metodologias desprovida de uma reflexão do sentido pleno do trabalho docente capaz de promover uma educação a serviço da

emancipação política e social. Para que assim ocorra, segundo Garrido (2012) a formação inicial de professores deve possibilitar a construção de uma identidade profissional.

[...] a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade (GARRIDO, 2012, p. 19).

É evidente que a identidade profissional não é construída exclusivamente no curso de formação inicial, mas numa rede de relações, sendo esta, fruto do tecido social e cultural em que os sujeitos estão inseridos. Pela representação que constrói de si mesmo o professor reúne também os saberes das experiências. Contam, ainda, nessa rede, os valores da relação que estabelece com outros professores, com seus alunos, visto que ensinar demanda aprender. Em fim, entendemos que a formação é um percurso complexo, cujos elementos, são possíveis dizer, tratar-se de um processo formativo capaz de ajudar em uma reflexão e assim produzir mecanismos de emancipação pessoal e social.

Por outro lado, a segunda perspectiva desqualifica o trabalho docente. Estudos de Saviani (2014) mostram que a concepção do magistério como sacerdócio vem de longa data e a situa desde “a situação dominante no período colonial e também durante o império, quando o ensino era ministrado na casa dos próprios professores” (SAVIANI, 2014, p. 27). O autor declara que esta situação do século XIX corroborou para que se exigisse do Estado a construção de escolas no século XX. Destaca ainda o autor a institucionalização da formação de professores, através da criação das escolas Normais em 1835, como um legado advindo do século XIX.

Essas condições em que o ensino começa a ser desenvolvido objetivam atender as novas exigências econômicas e sociais, quando a escola passa a ser considerada o *locus* ideal para a transmissão dos saberes capazes de garantir, ainda que minimamente, a inserção dos indivíduos no mundo do trabalho industrial, que ora se apresenta, então, à instrução, um elemento fundamental na concretização desse ideário.

Observa-se que a educação em meados dos anos 80 e década de 90 vai estar fundamentada numa lógica tecnicista balizada na noção de competências. Dessa forma todos os cursos que objetivam capacitar trabalhadores para atuar no mercado de trabalho terão em

seus processos formativos a lógica de competência, inclusive os cursos que objetivam formar professores.

Em nível mundial Camargo e Mendes (2016) mostram que estudos formulados no documento *National Risk: the Imperative For Educational Reform* de 1983 já alertava para a ascensão do Japão como potência educacional, identificando o “perigo do amarelo”, e mostrando a consequência desse perigo - o baixo rendimento dos alunos de outros países -, sobretudo, do sistema norte americano. Essas constatações evidenciaram a necessidade de profissionalização docente. Para as autoras “profissionalização é mais que qualificação ou competência docente, sendo uma questão de poder e de autonomia diante da sociedade, do poder político e da comunidade” (CAMARGO e MENDES, 2016, p. 209).

Noutra direção o trabalho docente estará a serviço do mercado. Seu fazer pedagógico objetiva formar os indivíduos de acordo com as perspectivas do mesmo o que significa dizer que, se para o mercado há necessidade de mão de obra tecnicamente formada, os cursos de formação docente terão essas características preponderando o aspecto eminentemente técnico.

As transformações ocorridas nos anos de 1990 sugerem um paradigma sob tais perspectivas cujo foco gira em torno das competências visto que a educação deve responder a esta nova ordem e para isso necessita formar homens para atuar na sociedade contemporânea. Sobre isso Araújo e Rodrigues (2011) explicam:

Podemos apontar como novidades associadas à emergência do projeto educacional pautado na noção de competências os seguintes aspectos: a ideia de uma capacidade efetiva em oposição à ideia de capacidade potencial, o entendimento das capacidades profissionais em movimento e não mais fixadas em um posto de trabalho, a sua focalização no indivíduo e a sua associação a capacidades humanas amplas antes desvalorizadas e desestimuladas nos ambientes produtivos (ARAÚJO e RODRIGUÊS, 2011, p. 17).

Esse enfoque também vai está presente na formação docente, nos processos formativos e organizacionais como: disciplinas que compõe o desenho curricular dos referidos cursos, nos objetivos pedagógicos, nos planos de cursos das disciplinas, na carga horária, no tempo destinado as aulas e estágios e nos eixos formativos.

Pesquisas de autores como: Oliveira (2003); Popkewitz (1997) mostram que as exigências referentes à formação docente constituem-se como reformas mundiais e apontam para um consenso em torno da profissionalização.

No Brasil a profissionalização está estreitamente relacionada com a noção de competência que passa a ser alvo de todos os trabalhadores que visam ter um lugar no mercado de trabalho. Oliveira (2003) verifica que na sociologia do trabalho a noção de competência surge a partir da literatura francesa e contrapõe-se à qualificação. Segundo a autora

A qualificação refere-se à capacitação do trabalhador para o seu posto de trabalho, ao passo que o desenvolvimento de competências desloca para o indivíduo a sua própria formação [...] a noção de competência está intimamente ligada à capacidade dos indivíduos de se adequarem a novas situações e de resolverem problemas que possam enfrentar na sua realidade de trabalho (OLIVEIRA, 2003, p. 32).

Nesse entendimento o que vai valorizar o professor é a sua capacidade em resolver os problemas em sala de aula, inclusive, da sua própria formação. O professor competente é aquele que possui domínio da matéria ou conteúdo da disciplina que ministra, sabe lidar com as novas tecnologias. Este profissional deve estar em constante busca de aprendizagem sob pena de não ficar para trás em relação a seus pares. Isso causa um desconforto tirando o seu prazer no trabalho. Esse sentimento, no entanto, causa certa impotência pedagógica e distancia-se da perspectiva do trabalho como princípio educativo discutido por Gramsci (1988).

[...] o princípio educativo sobre o qual se baseavam as escolas elementares era o conceito de trabalho, que não se pode realizar em todo seu poder de expansão e de produtividade sem um conhecimento exato e realista das leis naturais e sem uma ordem legal que regule organicamente a vida recíproca dos homens, ordem que deve ser respeitada por convenção espontânea e não apenas por imposição externa, por necessidade reconhecida e proposta pelos próprios homens como liberdade e não por simples coação (GRAMSCI, 1988, p.130).

Observadas as análises gramscianas podemos perceber nitidamente a necessidade de uma formação capaz de possibilitar um engajamento político pedagógico para os docentes, a fim de que os mesmos se identifiquem em seu processo de formação e conseqüentemente de trabalho e saibam que tipo de profissional pretendem ser e que tipos de alunos querem formar, e ainda estejam conscientemente comprometidos com o desenvolvimento coletivo e pleno dos indivíduos, do contrário, estarão confinados a alienação pedagógica, técnica, política e social.

Reconhecemos a existência de dois modelos de formação docente, uma fundamentada pela perspectiva instrumental e outra sob a lógica omnilateral. De acordo com Frigotto (2003)

A luta é justamente para que a qualificação humana não seja subordinada às leis do mercado e à sua adaptabilidade e funcionalidade, seja sob a forma de adestramento e treinamento estreito da imagem do mono domesticável dos esquemas tayloristas, seja na forma da polivalência e formação abstrata, formação geral [...] (FRIGOTTO, 2003, p 31).

Entendemos que a lógica instrumental está relacionada unicamente ao mercado de trabalho subordinando a formação ao domínio do conhecimento imediato.

Isso não raras vezes, tem se configurado na redução de carga horária de cursos e implementação de um currículo voltado mais para o saber-fazer que para o desenvolvimento do homem em sua integridade (ARAÚJO e RODRIGUÊS, 2011, p. 28).

A formação docente pautada na lógica *omnilateral*, a qual advoga Frigotto (2012), possibilita à formação plena. O autor explica que:

Omnilateral é um termo que vem do latim e cuja tradução literal significa ‘todos os lados ou dimensões’. Educação omnilateral significa, assim, a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico (FRIGOTTO, 2012, p.267).

A formação docente deve nesse sentido fornecer uma bagagem cultural, política, pedagógica transformadora, onde o docente perceba a necessidade de apropriação dos conhecimentos que envolvam sua vida de forma emancipatória, não deve estar subordinada a modismos pedagógicos mais uma formação criativa, a qual possibilite uma prática reflexiva diante do seu papel social, enquanto agente multiplicador, mas, sobretudo formador. Nessa direção formação pode ser entendida como:

A qualificação humana diz respeito ao desenvolvimento de condições físicas, mentais, afetivas, estéticas e lúdicas do ser humano (condições omnilaterais) capazes de ampliar a capacidade de trabalho na produção dos valores de uso em geral como condição de satisfação das múltiplas necessidades do ser humano no seu devir histórico (FRIGOTTO, 2003, p 31,32).

A formação humana não é construída de forma abstrata, nem linear, haja vista, que o homem é um ser histórico, cultural, social. Embora em alguns momentos não se dê conta disso, pois temos assistido preponderância de uma classe sobre a outra. Com isso o projeto societário instalado e efetivado na sociedade contemporânea tem retratado a hegemonia dominante, cujo instrumento propagador tem sido a escola. Corroboram dessa percepção Araújo e Rodriguês, quando afirmam, “[...] de um lado, se tem uma educação voltada para o

saber-fazer, destinada aos trabalhadores e, de outro lado, uma educação voltada para o saber-pensar, destinada às elites econômicas e políticas” (ARAÚJO e RODRIGUÊS, 2011, p.34).

Uma proposta de formação capaz de tornar o professor um profissional que alie o saber técnico ao compromisso político deve partir de uma reflexão para além da sala de aula, cuja reflexão possibilite refletir na/sobre sua prática pedagógica, na sua vida pessoal, profissional e social, capaz de estimulá-lo a considerar-se como criador, participe, de sua formação. Nóvoa (1995) advoga o movimento reflexivo sugerido por Nóvoa (1995 in Schön 1990), *conhecimento na acção, reflexão na acção e sobre a reflexão na acção* por meio dessa premissa. Nesse sentido, o professor constitui-se como sujeito de sua formação capaz de intervir no *locus* que está inserido e refletir no que está se ensinando, refletir ainda em sua própria trajetória docente.

Tardif (2014) alerta para duas questões em relação aos saberes docentes, as quais denomina de “mentalismo” de um lado e de “sociologismo” de outro. Para isso, propõe ainda, haver uma conexão entre os aspectos individuais e sociais nos saberes dos referidos professores. O autor defende a ideia de que o saber dos professores é social e, ao advogar esta ideia, apresenta cinco argumentos.

Primeiro afirma que o “saber é social” porque é partilhado por todo um grupo de agentes e ao compartilhar os saberes, os professores constroem suas representações e práticas. No seu segundo argumento, o “saber é social” porque sua posse reside em um sistema, os quais, legitimam, orientam e definem sua utilização. Tardif (2014) reforça que o professor não produz seu saber profissional sozinho, mas, este é produzido socialmente.

No terceiro argumento o autor esclarece que o saber é social dado a natureza de seus objetos também serem sociais e explica:

Contrariamente ao operário de uma indústria, o professor não trabalha apenas um “objeto”, ele trabalha com sujeitos e em função de um projeto: transformar os alunos, educá-los e instruí-los. Ensinar é agir com outros seres humanos; é saber que ensino a outros seres humanos que sabem que sou um professor (TARDIF, 2014, p. 13).

Trata-se de reconhecer-se enquanto sujeito capaz de provocar mudanças em outras pessoas, o que significa considerar os saberes dos outros também, mas com a convicção de que este saber pode e deve extrapolar o próprio chão da escola, reconhecer-se como professor na sala de aula, na escola e fora da escola, na comunidade a qual se está inserido, no coletivo com os alunos e com a sociedade. Este saber não pode estar relacionado unicamente aos conteúdos científicos que os professores trabalham em sala de aula, mas além dos aspectos

cognitivos. Os professores devem sentir-se comprometidos com os aspectos culturais e sociais que também formam o repertório dos saberes dos alunos e da comunidade a qual a escola está situada e que na maioria dos casos espera dos professores informação e participação.

O quarto argumento de Tardif (2014) relaciona-se aos saberes que os professores ensinam e sua forma de ensinar. De acordo com o autor, os saberes ensinados evoluem em decorrência do tempo e transformações sociais. De fato, as mudanças sociais impactam na formação dos professores, em sua forma de ensinar, os conteúdos modificam-se em função das descobertas científicas e tecnológicas. A escola e a sala de aula especificamente, não são exclusivas na transmissão de informações. Os alunos já chegam à escola com uma bagagem de informações adquiridas pela mídia, pela internet, grupo familiar. Então o professor é obrigado, podemos assim dizer, a transforma-se cada dia mais, procurando responder as expectativas de seus alunos e da comunidade que espera e exige dele informações atualizadas.

O quinto argumento refere-se ao contexto, uma vez que o saber é adquirido no contexto social então Tardif afirma,

[...] esse saber é social por ser adquirido em um contexto de uma socialização profissional, onde é incorporado, modificado, adaptado em função dos momentos e das fases de uma carreira, ao longo de uma história profissional onde o professor aprende a ensinar fazendo o seu trabalho [...] o saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua “consciência prática” (TARDIF, 2014, p. 14).

Nesse sentido, o primordial não é como consideramos o saber dos professores, mas o autor alerta para não esquecermos a natureza social deste saber. Tardif (2014) adverte, ainda, para o fato de ao tentarmos fugir do “mentalismo” cairmos na armadilha do “sociologismo”, o qual elimina a contribuição dos sujeitos e considera o saber como produção social independente do *locus* de trabalho dos professores,

Diante do sociologismo, afirmo que é impossível compreender a natureza do saber dos professores sem colocá-lo em íntima relação com o que os professores, nos espaços de trabalho cotidianos, são, fazem, pensam e dizem. O saber dos professores é profundamente social e é, ao mesmo tempo, o saber dos atores individuais que o possuem e o incorporam à sua prática profissional para a ela adaptá-lo e para transformá-lo (TARDIF, 2014, p.15).

Nessa perspectiva entendemos que os saberes docentes advêm de suas relações exteriores ao ofício de ensinar, provém de sua família, de sua cultura pessoal, dos cursos de formação que estudaram e ainda de seus estudos primário, fundamental e ensino médio, uma

vez que, ao exercer o papel de professor estes profissionais sempre carregam em suas lembranças as marcas negativas ou positivas de seus professores. Aliás, todos os profissionais sempre carregam em suas mentes algo de seus professores. Podemos afirmar que o professor é um ser, presente na vida de todos que na escola passaram. Por isso,

A formação de professores deve ser concebida como uma das componentes da mudança, em conexão estreita com outros setores e áreas de intervenção, e não como uma espécie de condição prévia da mudança. A formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola. É esta perspectiva ecológica de mudança interativa dos profissionais e dos contextos que dá um novo sentido às práticas de formação de professores centrada nas escolas (NÓVOA, 1995, p. 28).

Pelo exposto, percebemos a existência de duas lógicas que se contrapõem. De um lado, a exigência do capital que almejam trabalhadores para atuar em um mercado competitivo, cuja formação operacional, instrumental, torna-se suficiente, uma vez que, pretende-se formar indivíduos competentes e individualistas. Esta lógica, tem como objetivo a manutenção do controle econômico e social dos envolvidos no processo de trabalho; por outro lado, sabemos que todas as transformações não ocorrem de forma harmônica, sendo assim, percebemos que outro modo de formação é possível. Os autores aqui apresentados apontam para as perspectivas gramscianas, que sugerem a formação onnilateral, a qual objetiva a emancipação humana. No entanto, para que sua efetivação ocorra, torna-se imprescindível o reconhecimento dos sujeitos em relação a sua própria condição de sujeição para que dessa forma sejam capazes de um enfrentamento tendo em vista a busca de uma formação plena para o exercício docente. Pensamos que as análises de Tardif (2014), corroboram para essa reflexão, uma vez que este autor trata da natureza dos saberes docente.

Pensamos que as políticas de formação docente para atuar na educação básica poderão estar ancoradas nas perspectivas de mudança e que as bases destas incluam o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, PARFOR, constituindo-se como um programa cujo objetivo primordial é a formação inicial dos professores da educação básica, tema/objeto que será mais aprofundado na próxima seção.

3. A EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ÂMBITO DA UFPA/PARFOR/PEDAGOGIA

Neste capítulo trazemos as análises de dados do campo empírico à luz dos referenciais já discutidos ao longo da pesquisa. Os dados enfocam as concepções dos alunos-professores, professores formadores, professores egressos e gestores do referido Plano de Formação de Professores da Educação Básica PARFOR e, ainda, trazemos as estatísticas acerca do processo evolutivo na formação e os documentos produzidos na instituição formadora como o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia - PARFOR/UFPA/CUNTINS e Relatório de Gestão.

3.1. O CAMPUS UNIVERSITÁRIO DO TOCANTINS CAMETA: Caracterizando o campo empírico

O Campus Universitário do Tocantins/Cametá foi fundado em 1987, durante a administração do então Reitor da UFPA o Professor Dr. José Seixas Lourenço. A iniciativa é parte do Projeto Norte de Interiorização da Universidade Federal do Pará. O campus teve como gestor da época, o Técnico administrativo Jorge Dias da Cunha, tendo funcionado inicialmente nas dependências da Escola Municipal de 1º Grau “Professora Maria Cordeiro de Castro”, espaço que foi posteriormente doado à UFPA pelo município, através da Lei Municipal nº 1.207 de 27 de março de 1991 e fica localizado na Travessa Padre Antônio Franco nº 2617 com duas entradas, uma principal pela Passagem Bom Jardim e a outra, na Travessa Padre Antônio Franco, conforme imagem abaixo:

FIGURA 2 – CAMPUS UNIVERSITÁRIO TOCANTINS/CAMETÁ



FONTE: Site Google imagens UFPA/Cametá

<https://www.google.com.br/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ic=UTF-8#q=fotos+ufpa/camet%C3%A1>

O projeto de interiorização da UFPA expandiu-se para o interior do Estado, ofertando cursos de licenciatura que objetivaram formar professores para trabalharem no ensino de 1º e 2º graus dos municípios e regiões vizinhas.

Em outubro de 1986, ocorreu o primeiro processo seletivo (Vestibular) com a oferta de 50 (cinquenta) vagas em cada um dos seguintes cursos de Licenciatura: Geografia, História, Letras, Matemática e Pedagogia, que funcionaram, exclusivamente, em regime intervalar. O primeiro curso ofertado no regime regular foi implantado em 1994, com uma turma de Licenciatura Plena em Pedagogia e, posteriormente, outros foram ofertados sob o mesmo regime e também intervalar. Atualmente o campus oferece cursos tanto regulares como intervalares⁶.

Com a criação do Plano de Formação de Professores da Educação Básica- PARFOR-, pelo governo Federal e consequente implementação pela Universidade Federal do Pará a oferta do curso de Pedagogia pela Faculdade de Educação do Campus de Cametá se ampliou, a partir de 2009, configurando-se uma nova oferta em regime intervalar, inclusive com projeto pedagógico de curso diferenciado como já explicitado.

A seguir o demonstrativo do curso do PARFOR/Pedagogia na serie histórica de 2009 a 2015 na UFPA, Campus de Cametá.

QUADRO 3- DEMONSTRATIVO DE MATRÍCULA E DE CONCLUINTES DO CURSO DE PEDAGOGIA/PARFOR, CAMETÁ -2009-2015.

ANO DE INGRESSO	MATRICULADOS	EVADIDOS	CONCLUINTES
2009	36	05	31
2010 (Cametá-1)	38	14	24
2010 (Cametá-2)	40	16	24
2011-1 (Cametá)	39	04	35
2011-2 (Cametá)	40	08	32
2011 (Igarapé-Miri)	30	04	26
2014 (Limoeiro)	39	-	-

⁶São cursos ofertados, hoje, pelo Campus de Cametá: Agronomia, Geografia, História, Letras Língua Inglesa, Letras habilitação em Língua Portuguesa, Matemática, Pedagogia, Sistema de Informação. (<http://www.campuscameta.ufpa.br>).

2014 (Limoeiro)	26		
2015 (Bagre-1)	38	-	-
2015 (Bagre-2)	35	-	-
2017 (Oeiras-1)	39	-	-
2017 (Oeiras-2)	36	-	-
TOTAL	436	51	172

Fonte: FAEDE (Faculdade de Educação), UFPA Campus Cametá.

É importante observar que embora o PARFOR caracterize-se como uma formação em serviço ainda há um número significativo de evadidos, o que nos direciona para uma reflexão em verificar quais fatores corroboram para evasão de alunos, uma vez que o curso ocorre em períodos intervalares. Indaga-se se as Secretarias de Educação não estão dando o devido apoio aos alunos-professores; ou se os fatores de ordem pessoal, como a distancia dos lugares de origem dos cursistas, o impedem de concluírem haja vista que as turmas de Cametá-sede e dos polos não são turmas formadas unicamente por professores desses mesmos municípios. Ainda assim, constatamos que o PARFOR é um projeto bem novo, apenas 08 anos de vigência (em fase inicial), portanto, sujeito a aperfeiçoamento, com expressiva demanda de professores que precisa urgentemente de formação Superior e com qualidade e condições dignas de trabalho.

Observa-se no quadro apenas duas turmas para os municípios de Limoeiro do Ajuru, Oeiras do Pará, e Bagre, cujas localidades são formadas por ilhas em seu entorno e estradas vicinais. A exemplos de Limoeiro do Ajuru e Oeiras do Pará, onde também existem escolas e consequentemente professores sem a devida qualificação, faz-se necessário urgente ampliação de turmas nesses municípios que fazem parte da jurisdição do Campus Universitário de Cametá.

Considerando o princípio de universalização inerente ao papel da universidade e, neste caso, da Universidade Federal do Pará, o Campus Universitário do Tocantins/Cametá, com sede na cidade do mesmo nome, localizada na mesorregião do Tocantins, cumpre a função de atender a demanda da população que ingressa nos cursos superiores ofertados de diversos municípios, com turmas ofertadas na sede (Cametá), e nos núcleos de: Baião, Mocajuba, Limoeiro do Ajuru e Oeiras do Pará.

A contribuição dessa instituição pode ser percebida no quadro abaixo a seguir quando demonstramos as Funções Docentes referentes aos anos 2007 a 2012 e devidas qualificações, quando Cametá elevou de 697 professores de nível superior para 1.135 professores com essa titulação.

Cametá/Pará: Funções docentes da Rede Municipal de Ensino por escolaridade e localização – 2007 / 2012

Escolaridade	2007			2012		
	Urbana	Rural	Total	Urbana	Rural	Total
Fundamental Incompleto	-	-	-	-	-	-
Fundamental Completo	-	9	9	-	1	1
Ensino Médio - Normal/Magistério	298	1.748	2.046	192	1.441	1.633
Ensino Médio - Normal/Magistério Específico Indígena	-	-	-	-	1	1
Ensino Médio	42	62	107	40	68	108
Superior Completo	397	300	697	493	1.135	1.628
Superior completo sem licenciatura	53	12	65	-	-	-
Total	793	2.131	2.924	725	2.646	3.371

Fonte | Microdados do Censo Escolar 2007 e 2012/Inep/MEC

Ainda sobre o Plano de Formação de Professores da Educação Básica–PARFOR – podemos afirmar que ele foi criado pelo Decreto de N° 6755, de 29 de janeiro de 2009, instituiu convênios na Universidade Federal do Pará, por meio da Resolução/ CONSEPE/ UFPA de N.3921, de 21 de dezembro de 2009, que aprovou a criação e a oferta de cursos de graduação para o cumprimento do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica. No Campus Universitário de Cametá o PARFOR começou com (05) cinco turmas sendo os cursos: Letras (língua inglesa), Pedagogia, História, Matemática e Ciências Naturais. Isso contribuiu muito para a melhoria da qualidade da educação básica não só no município de Cametá como também nos municípios do baixo Tocantins (Limoeiro do Ajuru, Oeiras do Pará, Baião, Mocajuba). Ressalta-se que esses cursos são resultados das parcerias do Ministério da Educação, Secretarias de Educação Municipais e Estaduais, para viabilização dessa Política de Formação Nacional se necessário à criação dos Fóruns para a efetivação do PARFOR, os quais estão sistematizados no Art. 4º do Decreto N° 6755,

Art. 4o A Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica cumprirá seus objetivos por meio da criação dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, em regime de colaboração entre a

União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, e por meio de ações e programas específicos do Ministério da Educação (BRASIL, 2009).

O Decreto prevê que é através dos Fóruns que devem ser definidas as responsabilidades dos entes envolvidos na organização, planejamento e execução do PARFOR, o que já discutimos anteriormente. Todavia queremos refletir em relação ao PARFOR, como um programa que se efetivou na região Tocantina e muito tem contribuído não só para uma diplomação e titulação dos professores cametaenses e os municípios que fazem parte de sua jurisdição, como também contribuiu para a melhoria da educação básica e elevou a autoestima dos professores e ainda melhorou os salários dos mesmos. Em se tratando de Cameté e especificamente do Curso de Pedagogia/PARFOR os professores do município tem suas garantias de progressão automática com salários correspondente às suas qualificações no Plano de Cargos, Carreiras e Salário Remunerações (PCCR), Lei nº 212 de 21 de maio de 2012, que são direitos conquistados com muita luta e organização sindical.

Um Plano de Formação da natureza do PARFOR pode objetivar a emancipação ou a conformação do modelo societário vigente, nesse sentido, é necessário verificar quais as concepções que fundamentam o PARFOR, do ponto de vista formal e efetivo, considerando que uma política de formação também está relacionada ao aspecto político, econômico, histórico e cultural de uma dada sociedade.

Entendemos que as concepções dos sujeitos envolvidos no processo formativo corroboram para identificar qual, ou quais, concepções orientam o Curso de Pedagogia/PARFOR/ UFPA/ CUNTINS. Para isso faremos interlocuções com autores já discutidos ao longo desse estudo, como SCHÖN (1995), NÓVOA (1995), TARDIF (2002), DUARTE (2010), CONTRERAS (2012), com objetivo de mostrar a concepção subjacente no PPC (Projeto Pedagógico do Curso). Entendemos que não basta simplesmente atender uma exigência legal no campo da formação docente, mas, sobretudo, garantir uma formação sólida que perpassa à sala de aula e possibilita uma participação política no contexto em que os alunos-professores estão inseridos.

O item que se segue demonstra a concepção de formação docente pelo PARFOR/ Pedagogia na UFPA na fala dos informantes que sugestivamente são privilegiados das informações sobre o tema.

3.2. A OFERTA DO CURSO DE PEDAGOGIA/PARFOR NA UFPA/CUNTINS/CAMETÁ: Percepções e importância segundo os informantes

O PARFOR, segundo princípios normativos, é uma política pública educacional cujo objetivo é formar os professores das redes públicas de educação básica para atender os dispostos na LDB nº 9.394/96. Segundo seus dispositivos legais os cursos oferecidos pelo PARFOR se subdividem em: Primeira Licenciatura para professores sem graduação; Segunda Licenciatura, para professores licenciados que atuam fora de sua área de formação; Formação Pedagógica, para bacharéis sem licenciatura, que atuam nos cursos profissionalizantes de escolas públicas (<http://portal.mec.gov.br/plano-nacional-de-formacao-de-professores>).

Importante salientar que anterior a implementação do PARFOR uma série de iniciativas foram realizadas no campo da formação de professores. Todavia, de forma pontual, o PARFOR veio atender uma grande demanda de professores que necessitavam de uma formação gratuita e de qualidade, de iniciativa do Estado Nação. Os professores ansiavam por uma formação sólida, coletiva; e na ausência de iniciativa do Estado, muitos professores buscavam de forma individual, investindo seu próprio recurso na sua formação.

Para subsidiar as análises do nosso objeto apresentaremos a seguir os tópicos dos quais extraímos as principais categorias de estudo.

3.2.1. A importância do PARFOR: Avaliando o programa

Os relatos dos sujeitos⁷ envolvidos nessa pesquisa mostram o PARFOR, enquanto uma política pública para os professores, com aspectos mais positivos do que negativos. É uma política recebida, então, de forma significativa. Trata-se de uma ação formativa coerente aos anseios dos professores, dos sindicatos e movimentos que defendem uma sólida formação docente como princípio da qualidade do ensino. Caracterizada ora como Formação inicial e

⁷ Os informantes da categoria alunos – professores são professores que já atuam na educação básica com mais de 10 (dez) anos de docência em sala de aula no nível da Educação Infantil, Ensino Fundamental de 1º ao 5º ano, EJA em algumas localidades longínquas estão atuando na multissérie/ multietapa. Os informantes professores-formadores a maioria com titulação de Doutorado são lotados no Campus Universitário de Cametá, com mais de dez 10 (dez) anos de experiência em docência superior; e outros em menor número são mestres além de outros colaboradores da Faculdade de Educação, que também possuem Especializações ou mestrado na área educacional, experiências em docência superior e Educação Básica.

ora como formação em serviço, a formação docente oferecida pelo referido programa não só habilita para a função que exercem, mas também os qualifica profissionalmente sendo esta a condição *sine qua non* para a melhoria da atuação pedagógica e político-social dos professores da educação básica. Tem por objetivo, conforme dispõe o Art. 2º e Inciso X, do Decreto que o normatiza: “X - promover a integração da educação básica com a formação inicial docente, assim como reforçar a formação continuada como prática escolar regular que responda às características culturais e sociais regionais”. (BRASIL, 2009).

A importância do Plano se manifesta nas falas dos entrevistados – professores-formadores, gestores, egressos e alunos- professores como podemos constatar. Vejamos alguns relatos sobre o significado do programa:

O PARFOR, hoje, é um grande programa de formação principalmente no que tange a UFPA [...] então vejo como uma política importante na formação dos professores que não tinham acesso a formação (SDF 02, 2016).

No governo Lula e Dilma, o Estado brasileiro reconhece a necessidade de o Estado garantir essa formação e arcar com essa formação [...] o PARFOR veio então preencher essa lacuna que o Estado brasileiro não oportunizava que é a formação superior, pública, gratuita e com qualidade social. Ele veio fazer isso, dar essa oportunidade (SUJEITO GESTOR 02, 2017).

A Política é importante, política de Estado, a década da educação foi um fracasso, e uma concepção de estado, mais importante quando essa formação se dar nas universidades públicas, uma política pública. O Estado resolve assumir a formação dos professores, (...) foi um passo importante, e é mais importante porque se dá dentro de uma política pública nas universidades, isso caracteriza como uma política pública de estado (SUJEITO GESTOR 03, 2017)

Com expressões diferentes os três relatos acima revelaram o quanto o PARFOR ocupa destaque como ação formativa. As expressões: “um grande programa de formação”; “formação de qualidade” e “política de Estado” nas sequencias dos trechos apresentados são expressões que mostram o PARFOR como política de formação docente. Destacamos desses relatos as duas últimas expressões para tecer alguns comentários que fundamentaram o programa. Sobre a expressão “Política de Estado”, os marcos normativos legais a nível Federal como o próprio Decreto 6.755/2009, por exemplo, e o envolvimento de instituições nacionalmente reconhecidas para gestar e acompanhar o Programa a exemplo da CAPES revelam a credibilidade em que o PARFOR se situa como política, não sendo uma ação pontual nesse cenário, pois as políticas de Estado se caracterizam por sua continuidade e legitimidade. Apesar de algumas dificuldades para tratar do conceito de qualidade da educação gostaria de recuperar um dos princípios do referido programa constante no Decreto nº 6755, de 29 de janeiro de 2009 a esse respeito, conforme explicita o art. 2º e Inciso IV vejamos:

Art. 2o São princípios da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica: I [...]; II[...]; III[...]

IV - a garantia de padrão de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras nas modalidades, presencial e à distância.

Apesar do dispositivo legal a qualidade do processo de formação de professores depende das condições da instituição formadora como os acervos bibliográficos, o corpo de professores formadores, os espaços físicos de funcionamento das turmas, do tempo reservado para o estudo, dentre outros.

Ainda sobre essa percepção destacamos a seguinte afirmação de um professor – egresso quando questionado sobre a materialidade das ações formativas no PARFOR/PEDAGOGIA.

O PARFOR é de extrema importância para a formação de professores da educação básica porque é talvez uma oportunidade de obter não só conhecimentos sobre a função que exerce, mas de obter um diploma [...] a universidade é um espaço de encontros que abre um leque de muitas informações. É uma porta a mais (SDE 03, 2016).

É unânime o reconhecimento do PARFOR, como uma política de formação que vem consolidar a expectativa dos professores-formadores e gestores. Os professores-alunos do PARFOR compreendem que não se trata de um programa que vai unicamente auxiliá-lo a solucionar as questões pedagógicas. Não se trata de um modelo de racionalidade técnica “Segundo o modelo de racionalidade técnica a atividade do profissional é instrumental, dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas.” (GOMES, 1995, p.96), ou seja, o PARFOR não se constitui como um conjunto de oficinas para ensinar os professores que já militam em sala de aula, mas como possibilidade de intervir de forma eficaz. Trata-se de uma perspectiva social e política. Os alunos–professores reconhecem que o curso de pedagogia produz mudanças para além da sala de aula, no dizer de Nóvoa (1999).

A formação de professores é provavelmente a área mais sensível das mudanças em curso no setor educativo: aqui não se formam apenas profissionais: aqui se produz uma profissão (NÓVOA, 1999, p. 26).

O professor é um profissional que diferentemente dos outros é um agente de mudanças, um formador de opiniões. Daí a necessidade de sempre estar muito bem informado e, mesmo sendo “leigo”, ele reconhece a necessidade de preparar-se, qualificar-se para melhor

intervir. Então, assim como ele se transforma, também transforma o seu lócus de trabalho, sua comunidade e seu contexto familiar.

O PARFOR, enquanto um programa que atende os professores em serviço deve de fato oferecer uma formação capaz de provocar novos valores acerca da profissão docente. “[...] O novo profissionalismo docente tem de basear-se em regras éticas, nomeadamente no que diz respeito à relação com os restantes atores educativos e na prestação de serviços de qualidade” (NÓVOA, 2012, P. 29).

Os alunos-professores do PARFOR almejavam uma formação em nível superior não apenas para certificá-los, mas, sobretudo para obtenção de valorização e até mesmo elevar seu status social, pois ter nível superior em uma sociedade é ser visto de forma privilegiada. Ter nível superior através da Universidade Federal do Pará, cuja instituição goza de grande relevância social e possui credibilidade acadêmica, é, sem dúvida, motivo de orgulho e satisfação. Não desmerecendo as universidades e Institutos que também abraçaram esse plano de formação de professores e certamente contribuem para a redução de professores sem a devida formação superior.

No entanto, a qualificação/formação do professor não é o único elemento propiciador da valorização docente. A valorização também perpassa pelas condições de trabalho e condições salariais. Embora já exista um piso salarial nacional, ainda temos algumas discrepâncias em torno do salário do professor. Portanto, é necessário que todos os Estados e Municípios atuem efetivamente para implementação do Plano de Cargos, Carreira e Remuneração no âmbito das redes, consolidando o que prevê a lei do Piso Salarial Nacional Profissional – PSNP uma vez que todos esses fatores influenciam na vida profissional do professor. Compartilhamos do pensamento de Camargo e Freires, para quem,

A valorização moral e financeira do professor alcança até mesmo suas atividades em sala de aula. Muitos profissionais deixam de lecionar e buscam em outra profissão sua realização financeira, a melhoria de sua qualidade de vida e a elevação de sua autoestima (CAMARGO e FREIRES, 2016, p. 432).

O desestímulo pelo magistério tem sido influenciado não apenas pela perda da identidade da docência como profissão, mas também pelas intensas jornadas de trabalho incompatíveis com os salários pagos, dentre outros. É verdade que a formação ou habilitação proporciona algumas vantagens para o reconhecimento do professor em termos salariais, inclusive. Mas um dos pontos importantes na política assumida pelo PARFOR é, talvez, a oportunidade dos alunos-professores se apropriarem do conhecimento científico que ele propicia, tornando possível um repensar sobre a condição de trabalhador e a especificidade da ação que desenvolve por meio da sua prática pedagógica.

O PARFOR também exerce o papel de aguçar no professor reflexões sobre os seus direitos e deveres e, sobretudo, promove nos alunos–professores um “empoderamento” para reivindicar políticas públicas comprometidas e que legitimem a valorização docente, tanto a nível moral como social e financeiro.

As disciplinas trabalhadas ao longo do curso concorrem para esse novo “olhar” sobre a imagem que o professor tem da escola básica, tem de si mesmo, de seus alunos e da sua realidade.

[...] O curso de pedagogia possui uma reflexão sobre a educação profissional e nisso se discute a educação de nível médio, a educação fundamental, nisso você discute um pressuposto teórico que é o da integração, você tem que dar para os sujeitos uma formação integral, ampla e esses sujeitos tem no PARFOR, essas discussões; e agora neste ano, 2016, o governo federal aprovou uma terrível medida provisória que fragmenta a formação para os jovens do nível médio. [...] O sujeito que passa pelo PARFOR, que milita, vai dizer que do ponto de vista teórico esse tipo de política é terrível pro ser humano, porque não possibilita a integração, fragmenta a formação (SUJEITO GESTOR 02, 2017).

O Plano de formação de professores de Educação Básica- PARFOR, especificamente na Pedagogia tem materializado sua importância na medida em que os alunos buscam continuar seus estudos. Aqueles que estavam em vias de se aposentar querem continuar estudando. Eles solicitam atividades de atualização, de extensão. Querem se envolver em pesquisa (SUJEITO GESTOR 01, 2017).

O PARFOR trouxe essa perspectiva da formação, que pode ser vista tanto pelo ângulo de uma formação continuada como por uma formação inicial, aos professores, os quais começam a perceber a importância de continuar estudando ao mesmo tempo em que são habilitados para o exercício profissional. A Formação Continuada também está garantida no Decreto N° 6755/2009 referida nos Art. 1º, 2º, 3º, 5º, 8º, 11º respectivamente. Sabemos que não se trata tão somente de uma exigência legal, mas uma necessidade subjetiva e objetiva. A primeira relaciona-se a necessidade pessoal, individual dos alunos–professores; a segunda refere-se a uma necessidade coletiva, social. Continuar estudando significa atualizar-se para atender de forma efetiva os alunos e a sociedade de um modo geral, uma vez que ser professor é ser agente de mudanças e estar sempre em busca de conhecer e reconhecer. Nóvoa (1995) ao tratar sobre Formação ressalta,

O território da formação é habitado por atores individuais e coletivos, constituindo uma construção humana e social, na qual os diferentes intervenientes possuem margens de autonomia na condução dos seus projetos próprios. A formação contínua é uma oportunidade histórica para que se instaurem dispositivos de parceria entre os diversos atores sociais, profissionais e institucionais (NÓVOA, 1995, p. 30).

Nesse sentido o PARFOR se ajusta a essa perspectiva, tanto na formação inicial como também a formação contínua. E o que percebemos na fala do entrevistado é que os professores já apresentam uma vontade em continuar seus estudos, sentem uma necessidade individual e coletiva e pretendem continuar de uma forma ou de outra seus estudos. O “parterariado” mencionado pelo autor citado refere-se à associação entre as instituições e os sujeitos, envolvida na formação, tanto inicial como continuada, sem a qual fica quase inviável uma formação sólida. O PARFOR tem essa característica de aguçar nos professores o desejo de buscar sempre mais conhecimentos, posto que uma formação nunca seja suficiente para atender as demandas manifestadas em uma sociedade, sobretudo, quando se fala de educação.

O PARFOR utiliza em seus métodos o ensino através de pesquisa dentro e fora da sala de aula, pois, vai além das limitações de espaço. (SDE, 04, 2016)

Esse entendimento nos faz perceber que o PARFOR, está provocando uma mudança no professor no que diz respeito à sua formação docente e profissional para além da sala de aula, conforme PIMENTA (2006),

O exercício da atividade docente requer preparo. Preparo que não se esgota nos cursos de formação, mas para o qual o curso pode ter uma contribuição específica enquanto conhecimento sistemático da realidade do ensino— aprendizagem na sociedade historicamente situada, enquanto possibilidade de antever a realidade que se quer (estabelecimento de finalidades, direção de sentidos). [...](PIMENTA, 2006, p. 105).

Compartilhamos da ideia de que os professores nunca podem se contentar com aquilo que já adquiriram na formação, pois, o magistério sempre exige que os professores ampliem cada vez mais seus conhecimentos para atuar em sala de aula. O professor verdadeiramente comprometido é aquele que desafia a si e a seus alunos apresentando novidades para suas crianças e adolescentes. Como um agente, precisa inventar e reinventar para minimizar as dificuldades da dinâmica da sociedade e do avanço dos meios que dispõe de conhecimentos a que estão expostos os alunos.

É preciso atentar ainda para o fato de que nem sempre os programas de formação fornecem, a nosso ver, elementos teóricos e metodológicos suficientes que garantam os conhecimentos basilares que os professores precisam de fato para sua profissão docente. Garrido (2012) chama atenção em relação às políticas educacionais, sobretudo, nos anos 70 e argumenta que nas propostas do governo brasileiro tem sido perceptível a apropriação de alguns conceitos, os quais, configuram-se como retórica,

[...] É o caso, por exemplo, do conceito de professor reflexivo, que suporia significativa alteração nas condições de trabalho dos professores nas escolas com

tempo e estabilidade, ao menos, para que a reflexão e a pesquisa da prática viessem a se realizar (GARRIDO, 2012, p. 48).

Enquanto algo “na moda” a apropriação dos conceitos não tem repercussão na prática, uma vez que não se oferece condições para que a reflexão sobre a qualificação, por exemplo, gere transformações na profissão no sentido da valorização coletiva, que perpassa por investimentos nas condições materiais, pesquisas sobre a formação de professores tendo em vista o que Freitas (1995) postula,

[...] outras vias de produção da consciência e da formação humana [...] As próprias instituições educacionais não podem ser concebidas como neutras, mas como produtos históricos só compreendidos dentro da totalidade em *devenir*, onde estão alojados (FREITAS, 1995, p. 66).

As propostas de formação de professor devem necessariamente considerar as condições históricas, sociais, econômicas e humanas dos alunos envolvidos nos processos formativos e, no caso do PARFOR, os alunos–professores não são meros executores, pois, são produtores de uma vivência que lhes é peculiar. Já vivem a tempo as dificuldades, sucessos e desafios do magistério. Participam, dentro de suas limitações, dos destinos e anseios de sua comunidade.

É pertinente a seguinte avaliação feita por um docente formador do PARFOR,

[...] É um projeto, na minha avaliação, que vem no sentido de formar os professores em nível superior e que se coloca como um grande desafio. De um lado, dar uma qualificação em termos de graduação do ensino superior e de outro tentar que eles passem a ressignificar, de alguma forma, sua própria prática que pelo fato de eles estarem muito tempo envolvido no cotidiano da escola [...] essas discussões do ponto de vista conceituais teóricos estavam distantes da prática cotidiana (Sujeito Docente Formador , 03, 2016).

Como vimos uma demanda diferenciada dentro da Universidade Federal do Pará e nas demais Universidades Federais do país e Institutos Federais, que aderiram a este Programa Nacional, são alunos que possuem anos de experiências. Mas somente a prática em si mesmo não produz o suficiente em termos de transformações educacionais. Com isso o grande desafio de um programa dessa estatura formativa se constitui como um paradoxo, pois, ao mesmo tempo em que os alunos-professores possuem as experiências práticas eles também podem apresentar rejeição à teorização, a qual é pertinente em cursos acadêmicos superiores de Universidades de tradição. Ressalta-se que a recusa a que nos reportamos pode não se dar de forma objetiva, mas, dado que esses alunos-professores adaptados à praticidade, pode não haver uma cultura de valorização teórica no que tange às discussões de caráter

epistemológicos, metodológicos e conceituais. Referente a essas ponderações o Sujeito Docente- Formador 03, afirma:

[...] os alunos do PARFOR já trazem essas experiências. De um lado isso enriquece as aulas, as discussões e, de outro lado, para o professor, passa a ser um desafio por que, por eles estarem mergulhados na prática da sala de aula, alguns elementos do caráter da discussão teórica, política dos contextos, isso passa a ser desafiador. Trabalhar com esses alunos as leituras de textos mais longos. Textos que habitualmente eles não são envolvidos. O cotidiano deles não exigiria essas leituras de livros, textos, de conceitos e teorias que passam agora a fazer parte do cotidiano acadêmico. E isso não deixa de ser um desafio, trabalhar com esses alunos (SDF 03, 2016).

Na fala do docente-formador percebe-se uma preocupação em possibilitar uma formação capaz de articular teoria e prática como elementos indissociáveis na formação docente, isto é, quando falamos de uma formação fundamentada na perspectiva histórico-social em que, tanto o contexto onde os professores estão inseridos como também a dinâmica do processo formativo, assume perspectivas multidimensionais cujos aspectos encontram-se elencados nos PPCs dos cursos de formação docente, o qual se constitui no elemento normatizador da formação. No entanto, a inserção do professor no dia a dia da escola não deixa margem para um ensino que envolva pesquisa em vista da própria dinâmica da sociedade que exige da escola maiores resultados, ainda que, o ensino que ela oferta se reduza a treino, tornando assim a aprendizagem desvinculada do contexto social. Isso pode ocorrer de forma não intencional da parte do professor uma vez que a este é atribuído o papel de mero organizador das condições de aprendizagem, tendo em vista resultados exitosos que se exige pelas avaliações externas que valoriza o aspecto quantitativo. Os resultados desse trabalho também se dar em torno de uma expectativa que considera os aspectos ideais e não a realidade e os processos em que o ensino ocorre, sobretudo, no final de cada ano letivo. Isso leva a um trabalho puramente técnico, instrumentais da sala de aula. Compartilhamos do pensamento de Candau (1988) ao considerar que:

A educação é um processo multidimensional. De fato, ela apresenta uma dimensão humana, uma dimensão técnica e uma dimensão político-social. Estas dimensões não podem ser visualizadas como partes que se justam põem, ou que são acrescentadas umas às outras sem guardarem entre si uma articulação dinâmica e coerente (CANDAUI, 1988, p. 55).

Verifica-se pelo que a autora apresenta as múltiplas dimensões na proposta pedagógica do curso de pedagogia quando analisamos as questões de organização didático-pedagógica dos seus componentes curriculares, como se discutiu antes.

3.2.2. Sobre a estrutura do curso no PPC e sua materialidade

De acordo com o Art. 4º Resolução 4477 CONSEPE, de 22/01/2014, o curso de pedagogia apresenta uma estrutura curricular formada por três núcleos que são: o Núcleo Básico, o Núcleo Específico e o Núcleo de Atividades Complementares.

O núcleo básico compreende as disciplinas de fundamentos da educação nos seus aspectos históricos, filosóficos, antropológicos, sociológicos e psicológicos. O núcleo específico compreende as disciplinas de aprofundamento e que são específicas ao perfil do pedagogo que se deseja formar. As atividades complementares são realizadas fora do ambiente institucional, mas correlatas com a educação.

Art. 4º O Curso de Pedagogia – PARFOR apresenta uma estrutura curricular formada por três Núcleos e cinco dimensões, assim explicitados:

§ 1º O Núcleo Básico, com carga horária de 1.575 horas de atividades, inclui três dimensões sendo: fundamentação do trabalho pedagógico; pesquisa e prática pedagógica; currículo, ensino e avaliação. Este tem como objetivo capacitar o Pedagogo através de uma formação teórico – prática que favoreça a apropriação dos fatos e teorias dos processos educativos em seus diferentes espaços e dimensões.

§ 2º O Núcleo Específico, com carga horária de 1.500 horas, inclui a docência e organização do trabalho pedagógico como dimensões e visará à qualificação do pedagogo para os diferentes campos de atuação profissional.

§ 3º O Núcleo de atividades complementares com carga horária de 125 horas, tem as próprias atividades complementares como dimensão, pois considerando o caráter interdisciplinar destas poderão atender as perspectivas profissionais não contempladas no Núcleo Básico e Específico, estabelecendo uma relação mais dinâmica do curso com a realidade social, tendo em vista um currículo flexível e aberto às novas exigências teóricas e práticas de formação docente. (RESOLUÇÃO nº 4477 CONSEPE, De 22/01/2014 , p.2).

Além disso, o PPC do Curso de Pedagogia UFPA /CUNTINS almeja uma formação que tem como um dos seus princípios “o trabalho como princípio educativo”, o que consideramos relevante destacar entre os elementos que compõe o PPC, assim como os objetivos do curso de pedagogia, tanto geral como específico. Retomar essa discussão por estar muito presente nas falas dos sujeitos tanto alunos–professores quanto formadores vejamos,

[...], pois então, como ele é a reprodução do PPC, nosso, é o trabalho como princípio educativo e científico, a pesquisa como estruturante da formação, a indissociabilidade da teoria e da prática, a interdisciplinaridade, a inclusão social. (SUJEITO GESTOR 04, 2016).

Seguimos as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), e as orientações da faculdade de educação, PROEG. É um curso de graduação para o magistério (SUJEITO GESTOR 01, 2017).

O princípio que rege o PARFOR, pra mim é parecido no que o Gramsci, postulava para uma formação humana integral, que articule a vida com a experiência da academia. Ele sempre postulava que é preciso tirar as pessoas do senso comum e colocá-las no bom senso. O bom senso é a capacidade de refletir a realidade, de refletir a prática pedagógica, de refletir o cotidiano de nosso trabalho, de não nos entendermos apenas como sujeitos cognitivos, mas nos oportunizar a ter uma formação integral [...] (SUJEITO GESTOR 02, 2017).

De acordo com as falas acima, na materialidade do curso há um compromisso com a formação humana, uma perspectiva omnilateral que prima pela inserção dos alunos-professores no processo de conscientização, da necessidade do envolvimento político e pedagógico na formação para além da sala de aula que permita e “[...] promova a articulação entre os conhecimentos prévios dos alunos–professores ao processo formativo que ocorre a partir da universidade, o que se revela como essencial à construção de novos conhecimentos”. (CAMARGO e FREIRES, 2016, p. 435).

Ressalta-se que o PPC de Pedagogia/ PARFOR esta de acordo com o que prevê o Decreto 6.755/2009, o qual trata dos objetivos da Política Nacional. Vejamos o que dispõe o Art. 3º e Inciso VII:

Art.3º São objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica:

VII - Promover a formação de professores na perspectiva da educação integral, dos direitos humanos, da sustentabilidade ambiental e das relações étnico-raciais, com vistas à construção de ambiente escolar inclusivo e cooperativo. (BRASIL, 2009).

A expressão que aparece no respectivo artigo “perspectiva da educação integral” também está na fala do informante Sujeito Gestor 02, “formação integral” que consta no PPC, tanto no que tange a legislação como a fala do informante confirma a formação numa perspectiva de educação integral, portanto “[...] uma formação dinâmica, voltada para a luta de classes, permitindo–lhe, por conseguinte, a capacidade de inserir-se nas relações sociais por meio dos conhecimentos advindos dessa interação” (ARAÚJO e RODRIGUES, 2011, p 32).

A partir do PARFOR a visão de mundo dos alunos–professores se amplia. A representação social e pedagógica que os alunos têm de si mesmo e de sua realidade pessoal, social e profissional são confrontadas a cada disciplina estudada e ainda a convivência em sala de aula com os colegas contribuem para uma mudança na vida dos alunos, pois a apropriação de novos conceitos corrobora para esse novo olhar à sua realidade local. O que parecia alheio à sua cultura ganha novo sentido e importância. Vejamos o depoimento a seguir,

Todas as disciplinas são de suma importância para o curso de pedagogia, mas a disciplina mais importante foi “Fundamentos Teóricos Metodológicos da Educação Infantil e Gestão Escolar”. A Educação Infantil foi importante para minha formação para relacionar na minha prática pedagógica enquanto a Gestão Escolar foi interessante observar a dimensão da gestão escolar na relação com a comunidade escolar, a relação escola comunidade, sendo uma relação onde ambas requerem a transparência da participação tanto da escola como da comunidade no processo de educação de qualidade (SDE 07, 2017).

O fato de ter ficado muito tempo sem estudar inicialmente causa certo temor, um constrangimento e, até mesmo, medo do desconhecido. De pouco a pouco esse medo vai dando lugar aos questionamentos; a dúvida impulsiona à busca de informações detalhadas, substanciais, que junto às experiências dos alunos-professores vão formar um conjunto de saberes. Vale ressaltar as ponderações de Contreras (2012), o qual defende a descentralização curricular “O currículo não pode ser planejado de forma homogênea para toda a população de um país” (CONTRERAS, 2012, p. 259).

Nessa perspectiva, embora os PCCs atendam às DCNs, conforme bem ressaltou o Sujeito Gestor 01, o PPC do curso de pedagogia PARFOR/ UFPA/ CUNTINS, deve considerar as especificidades locais, os anos de experiência dos alunos- professores, referente a organização curricular do PARFOR, Camargo e Freires (2016) argumentam que,

Os cursos do PARFOR devem ser caracterizados por princípios que assegurem a produção de um currículo com processos formativos flexíveis que prime pela redução do distanciamento entre os seus diferentes componentes curriculares e propicie a oferta de percursos curriculares que possam qualificar a formação básica do professor (CAMARGO e FREIRES, 2016, p. 428).

Nessa perspectiva observamos em nossas análises que no PARFOR/UFPA/CUNTINS há evidências de uma formação que apontam para uma perspectiva omnilateral, a qual, entendemos ser uma qualificação para o exercício docente e para além da sala de aula, que provoque no docente a necessidade de apropriação de elementos filosóficos para além da gestão da sala de aula, que promova reflexão sobre o *status quo* e sobre a profissão docente.

Nesse sentido o currículo do PARFOR prima pela diversidade pessoal, cultural e social tanto dos alunos-professores como também do contexto em que os cursos ocorrem, considerando ainda que é uma formação em serviço. Portanto, acreditamos que o PARFOR tem atendido os anseios dos alunos-professores através das metodologias trabalhadas em sala de aula pelos professores-formadores e os conteúdos correspondentes nas disciplinas que compõe o desenho curricular do curso, os quais, oferecem conhecimentos pedagógicos, filosóficos, políticos e educacionais indispensáveis à formação docente.

Todas as disciplinas do curso foram importantes para a minha formação, no entanto, as específicas vieram dar uma complementação ao nosso trabalho por que nós professores temos a prática e a Universidade vem nos dar embasamento teórico com as disciplinas para melhorar a nossa prática profissional (SDE 01, 2017).

Observar-se articulação entre teoria e prática, o reconhecimento dos alunos-professores de que realmente dispõem de um saber tácito e que precisam da teoria, a qual, é própria das universidades, compreendem que precisam desses conhecimentos científicos para melhorar seu profissionalismo. De acordo com Garrido (2012),

A teoria como a cultura objetivada é importante na formação docente, uma vez que, além de seu poder formativo, dota os sujeitos de pontos de vista variados para uma ação contextualizada. Os saberes teóricos propositivos se articulam, pois, aos saberes da prática, ao mesmo tempo ressignificando-os e sendo por eles ressignificados (GARRIDO, 2012, p.31).

As teorias trabalhadas na Universidade no Curso de Pedagogia possibilitam a reflexão sobre os contextos sociais onde moram e trabalham. Antes do PARFOR os alunos-professores se encontravam com acúmulos práticos. Mas o acúmulo teórico adquirido após ou durante o curso na universidade são importantes para fundamentar suas práticas, formando um universo teórico-prático. Esse exercício do pensamento reflexivo causa nos alunos-professores: movimento subjetivo e objetivo a cada etapa cursada, acréscimo de teoria, de reflexão da prática, de reflexão sobre as políticas de formação docentes e discussões sobre os diferentes

níveis de ensino. Solicitamos a alguns egressos que elencassem disciplinas do curso que consideravam mais importantes para atuar na Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos e eles disseram que todas certamente contribuíram para que eles, alunos-professores, adotassem as teorias como ferramenta e a atitude nas intervenções políticas sociais e pedagógicas.

Na verdade o curso de pedagogia é considerado um dos cursos que para a docência é o mais completo e fica até difícil nomear as disciplinas mais importantes, porém, o que consideramos mesmos mais relevantes são as disciplinas que nos permitem fazer uma reflexão com a política da educação, História da educação (SDA 01, 2017).

[...] É um curso de formação de professores que vem possibilitando oportunidades de qualificação profissional, podendo fazer o mesmo, ressignificar sua prática pedagógica (SDE 05, 2017).

Esses depoimentos revelam que os alunos-professores estão refletindo sobre a política educacional, isto é, estão refletindo sobre o seu trabalho. Portanto, o PPC de pedagogia na efetivação do curso, através das disciplinas, materializa os princípios proposto no seu projeto e, aqui neste caso, é observável o princípio que considera “o trabalho como princípio educativo e científico”. Outro fato relevante é a atribuição ao curso de Pedagogia em ser “o mais completo para a docência”. Os alunos-professores encontram no curso, segurança. Embasamentos que lhes permitem amalgamar sua prática pedagógica.

É essencial também que os alunos-professores, ou que alunos em um curso de formação docente, se identifiquem com o mesmo. Que o curso dentre as disciplinas que compõe seu desenho curricular responda aos anseios de suas demandas. Percebemos na fala acima que os alunos-professores reconhecem-se no Curso de Pedagogia /PARFOR/UFPA/CUNTINS. As disciplinas mencionadas propõem conhecimentos que na visão dos mesmos são fundamentais para compreender seu efetivo trabalho pedagógico, dado que a escola está inserida em um contexto político, social, econômico e cultural.

Os relatos também mostram que o curso de Pedagogia /PARFOR do Campus do Tocantins Cametá possui características correspondentes à perspectiva omnilateral. Não se trata apenas de uma descrição formal no PPC, mas de orientações que estão presentes na sistematização das atividades desenvolvidas durante o curso, cujas atividades auxiliam na avaliação do próprio curso dentro da Universidade Federal do Pará a fim de melhorar os

cursos de pedagogia, não só do PARFOR, como dos outros cursos que são ofertados regularmente.

Um dos princípios que norteiam o PARFOR é o princípio da inclusão. Eu acho que esse é um grande princípio, (...) no PARFOR nós lidamos com professores que têm toda uma experiência da prática da vivência e (...) isso tem ajudado a pensar inclusive a pedagogia normal. Muitas das ações que se pensa no PARFOR trazemos para a pedagogia aqui. Porque ela tem tornado mais humana, mais humanizada, o ato de ensinar, (...) ele é muito mais abrangente, mais preparado, mais humano no sentido de entender o outro como algo muito importante, não só para aprendizagem, mas para a formação. Acho que esse é um princípio importante da pedagogia PARFOR (SDF 02, 2016).

Nesse sentido a valorização aos conhecimentos e as experiências dos alunos-professores é extremamente percebida. Não obstante, o PARFOR atender uma demanda reprimida veio contribuir para novos modelos formativos na Universidade, pois, os alunos-professores do PARFOR já estão no mundo do trabalho, o qual, os motiva na busca de qualificações cujos projetos pedagógicos lhes forneçam autonomia no exercício profissional. Convém ressaltar Gramsci (1988), quando afirma que,

[...] na escola o nexo instrução-educação somente pode ser representado pelo trabalho vivo do professor, na medida em que o mestre é consciente dos contrastes entre o tipo de sociedade e de cultura que ele representa e o tipo de sociedade e de cultura representado pelos seus alunos, sendo também consciente de sua tarefa, [...] (GRAMSCI, 1988, p. 131).

Os alunos-professores do PARFOR apresentam esse perfil, de sujeitos que sabem o que querem. A educação que almejam para si e para seus alunos. Não são meninos adolescentes que dispõem de tempos para estar na escola. Eles são os intelectuais orgânicos de suas localidades, a elite pensante, os profissionais da educação.

Também Araújo e Rodrigues (2011), em Filosofia da Práxis e didática da educação profissional, na mesma linha de raciocínio gramsciano afirmam que,

[...] deve-se buscar reconhecer a necessidade de se articularem os projetos de educação profissional a diferentes estratégias de escolarização, para buscar a superação de estratégias fragmentadas e instrumentais de formação. Do mesmo modo, é necessária a definição de estratégias de formação inicial e continuada, articulada à ideia de itinerários formativos (ARAÚJO e RODRIGUES, 2011, p. 38,39).

O PARFOR não se constitui como um conjunto de oficinas que irão ajudar os professores a resolver situações. Nessa direção não é o saber fazer, mas o PARFOR contribui para que os alunos-professores reflitam sobre a prática pedagógica ancorados nos

pressupostos teóricos estudados na academia. Nas falas analisadas até aqui referente ao PPC, é perceptível “Trabalho como princípio educativo a fim de desenvolver competências críticas e criativas capazes de possibilitar análise sobre as mudanças na organização do cotidiano do profissional e as questões que norteiam sua inserção e manutenção no mundo do trabalho;” (PPC/PEDAGOGIA/ PARFOR/CUNTINS). Entendemos que essas orientações do PPC estão presentes na postura e trabalho pedagógico dos professores formadores.

3.2.3 As perspectivas formativas quanto a Relação Teoria e Prática

Os modelos de cursos de formação docente tradicionalmente têm seguido um formato em que os alunos primeiramente estudam as disciplinas teóricas e só depois de um período cursado realizam atividades práticas. Os desvinculo sistemático desses dois polos que não se opõe, mas se complementam mutuamente, levam a equívocos extremos. No PARFOR há uma relação privilegiada, pois, os alunos-professores já atuam em sala de aula e assim, já dispõem de experiências. Nesse sentido os cursos ofertados pelo PARFOR há de considerar minuciosamente esse fato preponderante. No curso de Pedagogia/ PARFOR, nas Diretrizes e princípios do curso, está a seguinte orientação: “Processo de aprendizagem pautado na sólida formação e articulação teoria e prática, pois só a partir dos problemas concretos é que a teoria pode adquirir significado para os discentes;” (PPC/PEDAGOGIA/PARFOR/CUNTINS).

De forma geral sim, pois observo que os alunos/professores fazem a todo tempo esse exercício de pensar a sua prática a partir das teorias estudadas, assim como desconfiam das teorias quando vêem como difícil, diante da realidade educacional em que atuam colocar em prática o que teoricamente parece a solução (SDF 05, 2016).

(...) o curso ele traz uma boa teoria, traz fundamentação teórica necessária, e ao mesmo tempo possibilita a prática nas disciplinas específicas de estágio de prática, inclusive nessa organização que foi feita com exceção de uma ou duas, mas elas direcionam muito bem pra educação infantil, ensino fundamental, pra que o professor possa comparar com os teóricos que foram estudados, dar uma consistência (SDF 04, 2016).

Teoria e prática devem caminhar juntas (...) porque antes só tinha prática e através do curso adquiri teorias e assim conduzir com mais firmeza meus trabalhos (SDE 03, 2016).

É evidente nessas considerações dos sujeitos que o curso de Pedagogia/ PARFOR/ UFPA/ CUNTINS em seus processos formativos contempla o que está prescrito nas Diretrizes do PPC, e se constitui como um desafio, pois, como estabelecer teoria e prática, quando esses alunos já possuem práticas? No caso, os alunos-professores do PARFOR, isso é um desafio para a universidade. Os alunos já não estavam adaptados à leitura de textos longos e densos.

Desconheciam várias teorias por que há muito tempo estavam sem estudar. No entanto, trazem ricos debates para o âmbito institucional.

Outro fator decorre dos modelos de formação adotados no Brasil nas décadas de 70, 80 e 90 que, de acordo com os estudos de Duarte (2010), tem seguido modelos instrumentais, pragmáticos. Retornamos as análises de Duarte (2010), para quem os cursos de formação de professores no Brasil necessitam de uma análise crítica pelo fato desses cursos estarem fundamentados em uma perspectiva de desvalorização do conhecimento científico e teórico, cujo ideário, encontra-se representado por Schön, Tardif, Perrenoud, Zeichner, Nóvoa e outros. Para o autor a valorização dos saberes, experiências, defendidos por Tardif, e o saber escolar criticado por Schön, se distancia do domínio de teorias científicas, “desvaloriza o saber escolar” (DUARTE, 2010, p.25).

Nesse sentido os processos formativos do PARFOR devem oferecer um conjunto de saberes e competências que envolvam os alunos-professores de forma cognitiva, social, cultural, social e política capaz de ajudá-los a ressignificar suas práticas à luz das teorias, portanto, a uma construção da práxis pedagógica. Recorremos a Vázquez (2007, p. 109), para quem “A práxis é a atividade humana transformadora da realidade natural e humana”.

O PARFOR vem com essa responsabilidade de possibilitar a formação aos professores que já estão na sala de aula, mas não tem a formação em nível superior. Acredita-se que, através da formação, os professores devem produzir mudanças qualitativas em suas salas de aula e em sua vida profissional. Os cursos do PARFOR, nesse caso, o curso de Pedagogia/UFGA/CAMETÁ, atende alunos de diferentes municípios e cada localidade tem a sua especificidade e sua cultura. Portanto um desafio de fazer a universidade se fazer presente de forma efetiva, de forma que os alunos-professores possam relacionar suas práticas às teorias estudadas na universidade.

Por outro lado, considerando que os cursos do PARFOR são ofertados geralmente em caráter intervalar, essa dimensão de fazer trabalhos práticos em sala de aula sob a supervisão de professores, acompanhamentos que poderia permitir essa maior articulação entre teoria e prática, isso, às vezes, causa um pouco de obstáculo, dado esse tempo no qual ele é ofertado. Mas em alguns aspectos, por se caracterizar em um curso de pedagogia, de graduação, muitos elementos que os alunos-professores vivenciam, trazem pra sala de aula, nas discussões teóricas. Eles começam a ressignificar, a pensar de outra forma, a refletir sobre sua a prática e isso permite o desenvolvimento até de novas metodologias em sala de aula, de rediscussão em

sala de aula com os alunos. Então eles incorporam elementos da academia em sua própria prática.

A grande preocupação é não partir do zero em termos de experiência, pois nós estamos lidando com pessoas que já tem 10 anos de prática. [...] eu venho de duas experiências. Então venho de duas experiências de coordenar, uma de Breves e outra de Cametá. Então o curso tem 80% de carga horária teórica e 20% de pratica depois de cada bloco. Na carga horária prática, professor deixava para aluno fazer uma pesquisa na comunidade, pra que em outro momento pudesse haver a socialização. Aqui em Cametá, não temos os 20% que é destinado aos estudos dos alunos. Eu achava interessante a forma como trabalhávamos lá. Isso é um desafio, aproveitar para redimensionar a prática [...] redimensionar; essa socialização da experiência materializada se torna enriquecedora (SUJEITO GESTOR 03, 2016).

As observações do Sujeito Gestor 03 revela as diferentes formas como é realizado o PARFOR no âmbito da UFPA, fato que nos faz refletir sobre os processos formativos a relação teoria e prática, a valorização das experiências dos alunos–professores como as Instituições formadoras e seus respectivos professores–formadores trabalham o que realmente é preponderante no processo de formação docente aos alunos de um programa como o PARFOR, De acordo com Garrido (2012),

[...] o saber docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação. Dessa forma, a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análises para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais (PIMENTA, 2012, p.28).

Concordamos com a autora e acrescentamos que é necessário identificar qual, ou quais, teoria fundamenta o curso de pedagogia, considerando que os cursos de formação docente no Brasil tem atendido a lógica mercadológica, cujo objetivo é fornecer apenas conhecimentos técnicos. Pimenta (2012) alerta para o fato de incorporar o termo “professor reflexivo” como um modismo. Nesse sentido, professores são submetidos a “treinamentos para que o professor torne-se reflexivo” (PIMENTA, 2012, p.27).

Acreditamos que o Curso de Pedagogia /PARFOR/UFPA, de acordo com o PPC, e o que nos mostra nas falas dos informantes de nossa pesquisa, entendemos que o PARFOR segue uma perspectiva omnilateral, dado as discussões conceituais realizadas nas atividades de sala de aula e atividades correlatas como, Seminários, Colóquios, Eventos culturais nas diferentes disciplinas e ainda a valorização do saber dos alunos-professores. A postura dos alunos diante do curso, tudo isso, nos leva a perceber a preocupação dos envolvidos nos cursos em se comprometer com uma formação humana, coletiva, pois os alunos apreendem de uma forma coletiva e, bem verdade, que não aprendem apenas com os professores, mas

também com os colegas de sala de aula. Os alunos trocam experiências pessoais, profissionais, pedagógicas e acadêmicas.

Os alunos-professores do PARFOR vêm nesse programa a possibilidade de mudar sua titularidade, ou melhor, obter um título de professor com nível superior, dado ao fato de serem conhecidos como professores leigos e vêm, no PARFOR, a oportunidade de obtenção de uma qualificação capaz de provocar mudanças em suas realidades locais. Para muitos, ter o nível superior é a realização de um sonho. E pelo fato de estarem em uma Universidade Federal, pesa a responsabilidade de fazer diferente seu papel de professor. “Nessa perspectiva, no dizer de Duarte (2010),” (...) a formação do intelectual crítico não dispensa auxílio de uma teoria crítica. “Não existe nenhum tipo de pensamento crítico abstrato, isto é, desprovido de conteúdo” (DUARTE, 2010, p. 64).

Os alunos-professores têm a oportunidade, no PARFOR, de discutir os problemas relacionados à política educacional bem como suas situações em termos de valorização profissional, condições de trabalho, planos de carreiras de forma coletiva, socializando pensamentos, convicções, ideias e ideais referentes à sua profissionalização. Assim como discutem também problemas sociais relacionados às famílias dos alunos, aos problemas contextuais, isso tudo a luz das teorias e pesquisas que mostram como está a educação desse país. Conhecimentos para além da sala de aula que, talvez, os alunos-professores tivessem, com certeza, conhecimento, mais ainda não se encontravam emponderados para discutir e intervir. Então o Curso de Pedagogia tem essa característica: possibilitar um olhar holístico da realidade.

Outro fator observado é que os alunos-professores do PARFOR ao adentrarem nos cursos de Pedagogia, ou outra licenciatura, já trazem consigo seu modelo de ensino, e, no processo de formação, vão se confrontar com as teorias que os ajudarão a perceber se o que estão realizando em sala de aula está de acordo com essa ou aquela teoria estudada. Isso os oportuniza a verificar que teorias embasam sua prática pedagógica. Se na gestão de sua sala de aula reproduzem os modelos sociais ou possibilitam a criticidade de seus alunos. Somam-se a isso as expectativas dos alunos-professores quanto ao que achavam relevantes para sua formação. Se esperavam modelo de ensinar a dar aulas e, ao adentrarem no curso de Pedagogia, deparar-se com fundamentos teóricos que lhes auxiliam em investigar seus processos de trabalho numa perspectiva de professores “histórico sociais” capazes de refletir seu próprio trabalho com objetivos próprios com posturas do que Gramsci chama de intelectuais orgânicos que intervém de forma efetiva em seus lócus de vida e trabalho.

3.2.4. As condições de oferta do PARFOR: Questões infraestruturais, pedagógicas e políticas.

Na efetivação de um Plano da natureza do PARFOR são vários os fatores que interferem para que, de fato, ele ocorra com sucesso ou que atinja seus objetivos. No caso do PARFOR/UFPA, que atende uma demanda especial, dado que se trata de um número considerado de professores-alunos a Universidade não estava com sua infraestrutura preparada para atendê-los, sobretudo o Campus Universitário de Cametá cuja sede é a cidade de Cametá, mas o Campus está presente nos municípios de Baião, Oeiras do Pará, Limoeiro do Ajuru, Mocajuba, onde funcionam cursos de licenciatura em turmas intervalares sem as devidas condições. Para atender o PARFOR foram feitas parcerias com as Prefeituras a fim de que essas pudessem estar disponibilizando os prédios escolares, considerando que o PARFOR, ofertado pela UFPA, ocorre nos períodos de férias escolares, fato digno de análise, uma vez que a Universidade tenta desta forma se adequar ao período disponível dos professores para melhor atendê-los.

A infraestrutura física do local e funcionamento do curso é regular, pois funciona em uma escola municipal, onde a sala é pouco climatizada, devido ser apenas uma central de ar para atender 28 alunos e luminosidade fraca. Em relação ao material pedagógico, o curso oferece bons materiais, o qual é possível atingir as expectativas que se espera de um curso nessa dimensão. Apenas o tempo que é pouco, em alguns casos, para explorar o material. Vale ressaltar, que também não estamos em um curso regular, mas é suficiente para o objetivo do curso. A metodologia utilizada é excelente, devido já termos experiências e vivência, o que contribui para uma aprendizagem mais significativa, visto que, os seminários nos dão uma visão mais detalhada do tema em questão, outro que as discussões em sala de aula propõem uma troca de experiência riquíssima, algo não visto em um curso regular (SDA 02, 2017).

Do ponto de vista arquitetônico, na época em que cursei, as condições não favoreciam subsídios para melhores rendimentos da turma, pois chegamos a estudar em vários locais diferentes muitas vezes em péssimas condições. Porém, aos poucos esses problemas foram sendo amenizados. Se tratando de material e do fator tempo, apesar de serem bastante delimitados, as metodologias usadas pelos professores que ministravam as disciplinas supriam, de certa forma, esses problemas (SDE 05, 2017).

A infraestrutura se adequou no decorrer do curso. Quanto aos materiais e as metodologias utilizadas foram excelentes e o tempo foi satisfatório (SDE 02, 2017).

Os depoimentos revelam o quanto é relevante a infraestrutura física para que ocorra de forma adequada um curso e, sobretudo, um curso de formação de professores, pois, muitas vezes as discussões das políticas educacionais giram em torno de problemas estruturais na oferta da educação básica e o mesmo problema também está na universidade no formato da interiorização e em particular “interiorização da interiorização” que são os polos dos Campi.

Nessas condições é que os alunos–professores do PARFOR sentem na “pele” o que é estudar em condições inadequadas, embora esteja enfatizado também na fala dos informantes que esses problemas foram solucionados no decorrer do curso.

Fato importante está relacionado às metodologias adotadas pelos professores formadores. Na percepção dos alunos–professores esse fato suavizava a falta de uma estrutura adequada no início do curso, essa constatação nos reporta a Freire (1995) quando afirma:

Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção ou sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, as suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não transferir conhecimento (FREIRE, 1995, p. 52).

As considerações de Freire são importantes para repensarmos os tempos e espaços em que ocorrem as aprendizagens. Para o autor, os professores devem sempre ter a convicção de que ele é o mediador entre as teorias apresentadas nos conteúdos das disciplinas e seus alunos o que se revela nas características dos alunos do PARFOR, por terem um diferencial e um potencial relativo às suas experiências, por já atuarem em sala de aula, cabendo aos professores–formadores essa tarefa da possibilidade da construção e produção dos conhecimentos necessários à docência.

. Ainda a respeito desses espaços e tempos de ensino e aprendizagem dialogamos com os alunos–professores acerca do que percebem sobre a atuação dos professores-formadores em relação ao PARFOR. A esse respeito eles disseram que no geral esses profissionais respeitam os interesses de seus alunos, respeitam também seus conhecimentos e experiências, não importa o nível em que o professor vai ministrar suas aulas.

Os fatos relatados pelos alunos–professores em relação ao tempo das disciplinas, as condições de oferta do curso, é também relatada nas falas dos professores formadores, coordenadores do PARFOR, coordenador da Faculdade de Educação do Campus Universitário/CUNTINS e coordenador do Campus Universitário /CUNTINS, os quais relacionam o Projeto Pedagógico do Curso com a Política de Formação que se exige na conjuntura atual.

Em termos de componentes curriculares percebo que ele [PPC] contempla em grande parte no que diz respeito a educação inclusiva, a cultura afro-brasileira, a educação ambiental, interdisciplinaridade a carga horária prática. Essas têm sido as inovações nas exigências do MEC e, tem importância nas demandas atuais [...] estão nas diretrizes curriculares para o curso de pedagogia, embora estejam presentes também em outros cursos de formação de professores [...] o PARFOR contempla a política de formação porque trata de uma política de formação ela visa fazer com que o professor que estava em sala de aula, tivesse naquele âmbito desenvolve-se melhor aquele âmbito da sala de aula [...] não é só para ele ter o título e isso exige

outro tipo de organização, por exemplo, pro professor que trabalham na zona rural o PARFOR deveria ter uma especificação melhor pro professor que trabalha em escola multisserida, que trabalha na área rural, quando você ver os limites da formação do curso (SUJEITO GESTOR 04, 2016).

Considerando os objetivos do Plano Nacional de Formação de Professores de Educação Básica eu diria que sim. Na carga horária do curso do PARFOR pedagogia considera-se as oficinas pedagógicas para atender atividades do curso e atividades para além deste que estão denominadas de atividades complementares ou independentes. Sabemos que ainda falta mais, no entanto vamos melhorando (SUJEITO GESTOR 01, 2017).

Eu acredito que os cursos intervalares foi uma das grandes invenções dessa universidade, eu não estou dizendo que pode ter sido ela que tenha criado, mas pode ser que de repente a universidade reconfigurou dentro das suas necessidades. Ele oportuniza com que um conjunto de trabalhadores e trabalhadoras possa fazer curso superior no período das férias, então nesse sentido o PARFOR, se enquadrou e se ajustou perfeitamente [...] o que nós da Universidade Federal já fazíamos porque houve universidades por aí, que implantaram o PARFOR como se os mesmos sujeitos, muitas vezes, pensando em um sujeito que tem tempo pra estudar, colocaram algumas universidades aulas a noite, de segunda a sexta- feira, não intervalares, não blocadas, aulas em que o “menino” tem que ir lá, menino que eu falo o professor da educação básica (SUJEITO GESTOR 02, 2017).

A fala do entrevistado faz uma importante consideração que o formato do PARFOR assumia na oferta de seus cursos no âmbito da UFPA. Na mesma modalidade dos cursos intervalares, já decorrente da interiorização, o PARFOR vai ser viável para um conjunto de professores que trabalham na zona rural e nas turmas consideradas de multisserie ou multietapas, cuja realidade não é específica de Cametá, mas como parte da Amazônia, essa é uma realidade de muitas diversidades. Esse formato de oferta, ainda que tenha limitações em vários aspectos, propicia que os profissionais em tempo de férias escolares possam se qualificar.

Do mesmo modo o Sujeito Gestor 04 traz uma alerta para a importância da reorganização “e isso exige outro tipo de organização curricular”, mostrando que os componentes curriculares “(...) Diz respeito à educação inclusiva, à cultura afro-brasileira, à educação ambiental, interdisciplinaridade” essas temáticas que fazem parte do currículo de Pedagogia/PARFOR, podem ser trabalhados, relacionados à realidades da zona rural e urbana bem como ser trabalhados em turmas seriadas, em ciclos e multisséries ou multietapas.

O sujeito Gestor 01, por sua vez, aponta na estrutura da carga horária do curso de pedagogia disciplinas trabalhadas em sala de aula, é o momento dos alunos–professores exporem suas realidades, momentos de relacionar as atividades práticas, fazendo interlocução com os autores mediados pelos professores-formadores. Neste sentido, os alunos podem, juntamente com os professores – formadores, pensar e repensar formas de atividades e projetos pedagógicos a fim de melhor intervir em turmas multisséries, ribeirinhas e outras. De acordo com Pimenta (2012):

O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os (PIMENTA, 2012, p. 31).

Entendemos que os alunos-professores no Curso de Pedagogia articulam uma reflexão teórico-prática. Talvez, em alguns momentos, oscilando entre o teórico e prático de forma bem dialética. A viveência na academia proporciona aos alunos-professores uma vivência teórica e isso contribui com o professor da educação básica, posto que já realizasse suas práticas, suas metodologias, mas não amparados em uma teoria com responsabilidades científica. Faziam motivados por uma necessidade da prática, da teoria dar sentido, objetivar a prática dos alunos-professores, ou melhor, dos professores.

Outras contribuições do PARFOR são destacadas nas falas dos Coordenadores, tanto do Campus Universitário quanto na fala da Coordenadora do Curso de Pedagogia / UFPA, quanto aos objetivos do Plano a nível nacional. A oferta de atividades complementares bem como ao formato intervalar a fim de ampliar e garantir a participação efetiva dos professores, embora tenham sacrificadas as suas férias, terão sua formação garantida e, dessa forma, podem melhorar a educação básica e ter o reconhecimento quanto a titulação bem como a melhoria salarial.

A resolução de nº 4477 CONSEPE, de 22.1.2014, que aprova o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia, no que se refere à carga horária do Curso bem como sua organização, faz as seguintes orientações normativas:

Art. 5º O Curso de Licenciatura em Pedagogia – PARFOR, com uma carga horária total de 3.200 horas, será desenvolvido na modalidade presencial (tempo – universidade) em 80% da carga horária total do Curso e na modalidade a distância (tempo- trabalho educativo) em 20%.

§ 1º O tempo trabalho – educativo poderá ser realizado a distância a partir de planejamento prévio entre docentes e discentes do Curso cujas atividades, às vezes, estão inclusas na carga horária de extensão prevista nos componentes curriculares.

§ 2º A modalidade presencial será desenvolvida no 1º período (janeiro e fevereiro) e 3º período (julho e agosto) letivos previstos no calendário acadêmico da UFPA.

A organização de funcionamento do PARFOR assemelha-se ao que a Universidade Federal do Pará implementou na década de 1980, a interiorização, a qual, possibilitou a inserção de muitos professores que atuavam no antigo 1º e 2º graus. A esse respeito vale observar as falas dos professores-formadores e alunos-professores sobre essa organização, tendo em vista o tempo, o currículo e o espaço.

Não considero muito pouco o tempo destinado para as disciplinas, pois não dava pra nos aprofundar nos teóricos e não tínhamos tempo suficiente para a prática (SDE 06, 2017).

Não, uma vez que cada disciplina tem sua particularidade, por isso acho que pra algumas disciplinas tinha que haver mais tempo, ou seja, não é o tempo que cada disciplina oferece e sim a qualidade em que o formador repassa a disciplina (SDE 03, 2017).

O tempo para se discutir os temas trabalhados é curto, mas a proposta de trabalho em grupo para a discussão, bem como o seminário, que requer entendimento do assunto em questão faz com que o tempo curto se torne essencial para a nossa formação, uma vez que, os professores tiram tempo para orientar, tirar dúvidas, o que torna significativa a aula (SDA 02, 2017).

[...] o curso de Pedagogia/ PARFOR apresenta uma diferença em relação ao curso de Pedagogia regular ofertado pela UFPA, as disciplinas do PARFOR, tem uma única carga horária, as disciplinas de 60 horas trabalham 50 e as disciplinas de 75 trabalham 60 então há uma redução de carga horária, pois deveria haver uma atividade em forma de oficinas entre etapas para compensar essa carga horária, ela aconteceu, inicialmente faziam disciplinas em março e abril, depois outubro e novembro nos finais de semana, mas nunca completou essa carga horária (SUJEITO GESTOR 04/ 2016).

A ênfase sobre o fator tempo foi bastante evidenciada na fala dos alunos–professores. Fazendo comparação às metodologias desenvolvidas na sala de aula, observa-se que tanto o tempo como a metodologia está concomitante no trabalho pedagógico e dessa forma pode comprometer a qualidade do curso. No entanto na fala do informante 02 Ped./ 2014 “(...) os professores tiram tempo para orientar, tirar dúvidas, o que torna significativa a aula”. Verifica-se que há ou houve, uma compensação ou administração exequível em relação ao tempo contribuindo para efetiva qualidade do curso, um esforço por parte dos alunos–professores e professores–formadores no que se refere ao tempo em sala de aula.

Ainda em relação ao tempo estudo o depoimento do Coordenador da Faculdade de Educação evidencia diferenças entre os dois cursos: Pedagogia regular e Pedagogia/PARFOR. Fato que denota uma precarização do curso, em relação à efetivação do mesmo. Por outro lado, há de se considerar o esforço e a ousadia de enfrentar até mesmo condições adversas que podem ser sanadas no decorrer da execução do programa, uma vez que o mesmo ainda não concluiu suas metas propostas enquanto um Plano de Formação de Professores para a Educação Básica.

Nesse sentido é importante a análise realizada por Camargo e Freires (2016), que afirmam:

A implementação do PARFOR vem enfrentando muitos desafios para atender os princípios inicialmente pensados, apesar dos esforços empreendidos (...) a avaliação desse programa é de extrema importância, pois é uma forma de analisar se o mesmo

realmente está adequado as especificidades do seu público e cumpre os objetivos a que se propõe (CAMARGO e FREIRES, 2016, p. 429).

A avaliação das autoras mencionadas e a avaliação do professor-formador entrevistado apontam para uma análise minuciosa da forma como está ocorrendo o curso, nesse caso estudado, o Curso de Pedagogia/UFPA/CUNTINS, para que o Curso possa realizar uma avaliação contínua com o objetivo de garantir uma formação de qualidade e melhorar a educação básica do Pará e no caso específico, do município de Cametá e dos municípios que compõem a jurisdição do Campus Universitário do Tocantins.

O PARFOR, desde sua implementação, foi organizado no sentido de ser ofertado sob o Regime de Colaboração entre os entes federados Municípios, Estados e a União que através dessa organização, cada ente federado possui suas responsabilidades para que o programa seja realizado. Sem essas parcerias ficaria inviável a consolidação de um programa de tamanha relevância social, pedagógica, política e profissional como o PARFOR, acontecer.

Para efetivação do PARFOR é necessário a mobilização de todos os sujeitos que desejam melhorar a educação de seus municípios, em investir na formação dos professores que atuam na Educação Básica e assim garantir um ensino de melhor qualidade às crianças que compõem tanto o Ensino Fundamental e Educação Infantil quanto os que compõem a Educação de jovens e Adultos. É imprescindível reconhecer a necessidade em formar os professores. No entanto esse fato muitas vezes não tem ocorrido de forma satisfatória por vários fatores que passam pelas questões de ordem de Gestão, de Financiamento, logística e, sobretudo, de uma política pública comprometida efetivamente com a Educação de forma integral. Os depoimentos que se seguem vão nos dar pistas acerca do que pensam os informantes em relação a esses fatores.

[...] é uma política reconhecida em termos nacionais e a relação pra viabilizar essa política tem que ter essa parceria no espaço local, que são as prefeituras, sem o qual ela pode desandar ou pode também não ser implementada de uma forma mais qualitativa e satisfatória. Em se tratando dos cursos ofertados no Campus do Tocantins/Cametá as experiências que tive nos municípios, por haver uma conversa e uma negociação, talvez anterior ao funcionamento do curso, houve poucos transtornos em termos dessas relações dessas parcerias, aqui ali havia momentos de tensionamento, em que as prefeituras queriam negociar a questão de alojamento, de alimentação, mas isso de um modo geral foi viabilizado de um ponto de vista que não causou tantos transtornos ou inviabilizou a própria oferta. Eu percebo nessas relações, é que ao mesmo tempo são relações de parcerias dessas instâncias do federal do municipal, que ora tem momentos de tensionamento, e o que se percebe é que quando se planeja um programa como o do PARFOR, essas amarrações, essas divisões de responsabilidades, elas devem ser amarradas de uma forma que não fique a cada semestre, ou a cada ano, dependendo de uma espontaneidade de cada gestor que estar. Então quando se pensa em uma política pública educacional deve se pensar em um regime de parceria que permita que algumas amarrações internas dessas parcerias garantam a viabilidade desse programa (...) (SDF 03, 2016).

Ainda muito frágil. O entendimento precisa ser aprofundado e precisamos, enquanto gestores, alinhar os objetivos, dialogar mais com os dirigentes municipais. Às vezes, há troca de gestores e eles não se preocupam em dialogar. A vaidade individual se

sobrepõe ao coletivo, impedem esse repasse de informações dos planos em execução (SUJEITO GESTOR 01, 2017).

E cheio de contradições, tem suas negatividades e positivities é dialético (...) quando o professor vai e entra na plataforma freire e marca lá o desejo de fazer um curso pelo PARFOR, e a Prefeitura por meio da secretaria de educação, vai lá e homologa a inscrição dele, homologa a solicitação dele, (...) no meu entendimento a Prefeitura independente do governo que esteja, está aceitando as regras do jogo, está aceitando que esse professor no mês de janeiro e fevereiro, julho e agosto terá aula e haverá necessidade desse professor ficar estudando então a Prefeitura terá de ver formas pra que esse professor não fique prejudicado no seu salário, então coloque alguém pra trabalhar no lugar dele sem que esse professor não tenha que pagar do seu salário (...), pra que ele possa estudar com tranquilidade (...), muitas prefeituras fizeram isso, Tailândia fez isso, Cametá aqui houve um momento que liberou os professores pra eles estarem lá nas aulas seja segurando um pouco pra que as aulas só começassem quando encerrassem as aulas do PARFOR, e as aulas do PARFOR foi criado um cronograma de disciplinas pra nunca ultrapassar o mês de fevereiro, e houve prefeituras que não deram as condições, teve muitos professores que tiveram de pagar do seu dinheiro professores pra ficar lá, as Prefeituras de Cametá, Oeiras do Pará, que estou me lembrando nesse momento eles criavam as condições pra que as aulas na educação básica comessem tão logo as aulas do PARFOR, terminassem, teve alunos de Baião que a Prefeitura dava uma ajuda, entenderam esse processo, é houve outras que não queriam que os professores voltassem logo [...] é dialético, houve contribuições, posso dizer assim que só sabe as dificuldades quem está na gestão [...] então de repente algumas Prefeituras não puderam viabilizar isso, e essas que não conseguiram viabilizar na sua totalidade em algum momento viabilizaram parte do acordo e assim por diante (SUJEITO GESTOR 02, 2017).

Os depoimentos enfatizam as dificuldades institucionais para a oferta do PARFOR incluindo os acordos sem o qual se torna até inviável para muitos professores cursarem o mesmo. A oferta do curso nas férias é uma alternativa viável e consideravelmente um sacrifício necessário. A falta de diálogo entre a instituição formadora que gera a reposição de aulas para os alunos quando o cronograma oferta do PARFOR não está de acordo com o calendário das Secretarias municipais de educação é um fator que desmotiva a continuidade do processo formativo por muitos alunos em formação. Do mesmo modo o deslocamento dos alunos-professores e as condições econômicas para que se mantenham nas cidades/polos onde os cursos ocorrem são situações que demandam atenção, organização, que sugerem implementação de políticas educacionais mais comprometidas por parte dos entes envolvidos na formação de professores dado que se trata de um Plano Nacional de Formação de Professores.

Estudos de Foerste (2005), na obra “Parcerias na Formação de Professores”, mostram alguns aspectos preponderantes sobre as parcerias realizadas no contexto brasileiro atual. Conforme o autor;

[...] Parceria ou colaboração interinstitucional referem-se a relações entre diferentes sujeitos e instituições (governo, escolas, sindicatos, profissionais do ensino em geral etc.), que passam a estabelecer interações para tratar de interesses comuns, construindo e implementando programas a partir de objetivos compartilhados, com a definição de atribuições ou competências institucionais (FOERSTE, 2005, p.37,38).

Trata-se de uma organização a nível macro por ser uma política desenvolvida em termos nacionais envolvendo a parceria local para viabilizar essa política. As prefeituras e estados onde mantém o ensino fundamental nos anos iniciais são peças fundamentais para a qualidade dos cursos e satisfação dos participantes. É essencial que haja uma negociação, uma conversa anterior ao funcionamento do curso, a fim de minimizar os transtornos recorrentes em termos dessas relações entre os parceiros. Não basta o que prevê a legislação. É preciso um planejamento coletivo.

O Programa já prevê as divisões de responsabilidades entre os entes que vão demandar das parcerias um maior envolvimento permitindo as legitimações dessas parcerias alicerçadas no compromisso político educacional. Pensamos que o grande desafio, em linhas gerais, é sensibilizar e conseguir comprometer os entes federados de forma que os mesmos institucionalizem as ações, tornando-as mais democráticas. Pensamos que a Universidade Federal do Pará pode ser mentora desses diálogos tendo em vista possibilitar a efetivação qualitativa dos cursos oferecidos pelo PARFOR.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entender uma política educacional, ou melhor, as políticas educacionais no contexto brasileiro não é tarefa fácil. Elas incluem diferentes matizes e conformam diferentes objetivos dependendo dos contornos sociais, das normas regulamentares e dos projetos sociais da fração de classe de poder nessa ou naquela conjuntura. Portanto, o desafio foi grande. Mas a tarefa de busca foi ainda maior para a construção deste estudo, uma vez que uma política educacional, e nesse caso, uma política de formação de professores, não ocorre de forma linear, mas em um contexto social, político e econômico que deve ser considerado.

As considerações acerca deste estudo não estão completas e nem esperamos que assim as estejam, pois um trabalho científico estará sempre inconcluso diante daquilo a que se propõe. Inclusão esta que não pode caracterizar como incompletude, mas como espaços que serão repostos por outras pesquisas sobre o tema num futuro, talvez, muito breve.

Para apresentar os resultados deste estudo recuperemos aqui o objeto de pesquisa a partir do título do qual nos ocupamos durante os dois anos de busca: “Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR: Concepções Diretrizes e Princípios Formativos”, para situar o objetivo - analisar a concepção de formação docente do Plano de Formação de Professores da Educação Básica nos documentos que o normatiza bem como sob o “olhar” de professores – formadores, alunos – professores, professores egressos e gestores do referido programa.

Inicialmente situamos um pouco da origem do PARFOR como decorrência das Reformas da educação dos anos de 1990, no que se refere aos paradigmas de formação de docente para atuar na Educação Básica. Nesse contexto a educação superior passou a ter uma nova configuração, deixando de ser uma atividade exclusiva do Estado para ser um serviço que, como tal, poderia ser privatizada ou ofertada por outras estratégias. Nota-se ainda que a LDB 9.394/96 em um de seus capítulos, mais precisamente no capítulo IV, traz como destaque a Educação Superior e preceitua em seu art. 44 que este abrangerá os cursos ditos sequenciais por campo de saber, de graduação, de pós-graduação e também de extensão. A LDB 9.394/96 ao subdividir a educação em dois níveis: educação básica e superior também diversificou a oferta de cursos superiores, criando os cursos sequencias já que anteriormente oferecia as licenciaturas e os bacharelados.

No caso da formação inicial que é a exigência legal para ingresso na carreira do magistério a Lei de Diretrizes e Bases – LDB nº 9.394/96 ao instituir a “Década da Educação”, que determinou um período de dez anos após o início de sua vigência para a formação dos professores em nível superior como exigência mínima, suscita um “olhar” que problematiza esse campo. As licenciaturas não só ganham visibilidade no fluxo da oferta, mas são repensadas em termos de currículo e projetos pedagógicos devendo oferecer competências especificamente destinados à formação de professores.

Embora nesse momento histórico a redefinição das políticas orientadas por organismos internacionais tivesse se subsumido sob o desenvolvimento traduzido na capacidade técnica e científica dos indivíduos para ajustar-se a economia mundial o PARFOR tem o seu diferencial porque também é resultante de apelo da sociedade civil por políticas mais consistentes, é baseado na instituição de um Sistema Nacional Público de Formação dos Profissionais do Magistério, proposto pelo MEC com base no diagnóstico feito pela Capes/EB da situação da formação docente em nosso país.

Como iniciativa do governo de Luís Inácio Lula da Silva o Plano de Formação Docente na Educação Básica (PARFOR) foi regulamentado pelo Decreto 6.755/09. Por meio dele o governo brasileiro definiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica implementando Cursos de Formação inicial e continuada para os professores. O mesmo Decreto, ainda, definiu a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que passou a ter função de fomentar programas de formação de formação inicial e continuada.

O PARFOR ainda que tenha como finalidade possibilitar aos professores, da primeira, da segunda ou da terceira licenciatura, maior habilidade e competência para o exercício do magistério é preciso repensá-lo a partir das condições em que ele ocorre, tendo em vista seus desenhos curriculares, projetos pedagógicos, de forma a oferecer maior aprofundamento teórico e prático e atender alguns princípios enquanto política de formação.

De acordo com a literatura estudada a pesquisa mostrou que, a nível nacional, há contradições ao que se propõe o PARFOR, tanto na concepção quanto na execução desse programa. Há autores que vêem a formação ofertada pelo PARFOR numa perspectiva eminentemente técnica, relacionada a um “saber fazer” e outros que o compreendem numa perspectiva histórico-social. O ponto em que os autores concordam é o reconhecimento desse programa como uma política de formação que tem matriz definida nacionalmente e conforma

compromisso dos entes federados, sendo, portanto, um curso consistente em termos de formação dos professores.

As reflexões sobre os dados do campo empírico suscitam novos “olhares” a partir de elementos que contam como parte desse processo, dentre eles, o interesse dos professores na busca pelos cursos e também a possibilidade de fazer do PARFOR a garantia da qualificação de professores, reduzindo uma desigualdade que é histórica entre as regiões e estados brasileiros e elevando a qualidade do ensino na Amazônia. De acordo com os documentos analisados percebemos que o PARFOR é uma política significativa e que sanado algumas dificuldades que já ousamos elucidar, tais como, diversidades geográficas e culturais que devem ser consideradas na elaboração dos Projetos Pedagógicos do PARFOR, e ainda, que se efetive a participação dos entes envolvidos para a execução do PARFOR, como, por exemplo, as Secretarias de Educação que, dentre as suas atribuições, deve garantir a participação dos alunos-professores. Pensamos que, para isso, devem-se planejar as atividades escolares considerando a programação das aulas do PARFOR. Pode ser que um planejamento juntamente com os coordenadores dos cursos seja uma alternativa.

Nessa direção acreditamos que é possível um Programa de Formação Docente capaz de promover uma formação reflexiva onde o professor se sinta protagonista de sua ação e, sobretudo, do seu pensamento pedagógico. Não um tarefeiro, mas um professor que perceba seu trabalho docente como princípio educativo.

Referente ao Projeto Pedagógico do Curso–PPC/ PEDAGOGIA/ UFPA/ PARFOR este delineia um profissional reflexivo, cujas habilidades e competências possibilitem que o egresso do curso de pedagogia atue além da sala de aula.

Os dados empíricos mostraram que o PARFOR é uma política de Estado haja vista sua institucionalidade materializada através dos processos normativos tais como: o Decreto que o implementou, o Plano ter característica Nacional, os PPC’s que orientam os cursos. No entanto, observam-se algumas fragilidades na efetivação dessa política quanto ao espaço físico, ao acervo bibliográfico, a formação dos professores-formadores e as perspectivas de gestão. Estes são fatores determinantes para a condução e efetivação de uma política de formação docente a exemplo do PARFOR, o qual, ao nosso ver, constitui-se como um programa de extrema importância para a melhoria da qualidade da educação básica.

Um dos fatos extremamente importante a ser considerado é que os alunos do PARFOR jamais são os mesmos quando retornam para suas salas de aula. As experiências que possuem somadas a de seus colegas, ainda socializadas em sala de aula com os professores-formadores,

e as contribuições teóricas e metodológicas das diferentes disciplinas corroboram para que estes alunos-professores ressignifiquem sua práxis pedagógica e conseqüentemente sua formação profissional.

O PARFOR não é simplesmente uma oportunidade que apareceu como uma “luz no fim do túnel” e na vida do professor que estava carente de uma qualificação, titulação para o exercício da docência. Sabemos que aqueles que almejam o magistério, sejam em qualquer nível, devem estar conscientes do inacabamento da profissão. Portanto, a busca por ampliar conhecimentos é uma constante, tendo em vista atender as expectativas pessoais, sociais, políticas e pedagógicas.

Neste sentido o PARFOR constitui-se como um direito jurídico, um direito humano, social e educacional, o qual, para sua materialidade precisou de muita luta e reivindicação da sociedade civil organizada.

A formação docente por meio do PARFOR deixou de ser uma responsabilidade pessoal do professor e passou a ser um objetivo e uma conquista coletiva. Fato que não se deu como uma mágica. Resulta de uma luta histórica e reivindicações de movimentos sociais, sindicatos de professores, associações de educadores e pesquisadores e ainda uma exigência legal a exemplo da LDB 9394/96 e organismo internacionais (Banco Mundial).

O PARFOR se insere em uma política nacional de formações de professores emergencial que se materializa como um curso de qualidade, não uma mera certificação. Um curso que alcançou o maior número de professores que estavam sem formação necessária para atuar na educação básica. E ainda, o PARFOR aproximou as universidades dos alunos-professores que não haviam cursado o ensino superior pelo fato de não terem tido oportunidade de adentrar em um curso superior por várias razões, as quais, não foram analisadas nesse estudo.

Outro fato constatado através da fala dos sujeitos da pesquisa é que o PARFOR contribuiu na elevação da autoestima do professor, uma vez que este, durante muito tempo, era denominado. Identificado como professor “leigo” cujo termo, para um professor que está na sala de aula, traduz um sentimento de inferioridade de natureza moral, social, financeira e, sobretudo de desvalorização profissional.

O PARFOR representa também a oportunidade dos professores partilharem e registrarem seus saberes e práticas que até então se mantinham anônimas. Com a inserção dos alunos-professores no programa, estes passaram a ter oportunidade de socializar suas práticas com seus pares e ainda com os professores-formadores.

As várias discussões realizadas nas disciplinas possibilitaram aos alunos-professores conhecimentos de autores relevantes que contribuíram com o seu fazer pedagógico, com as suas subjetividades e com suas realidades sociais política educacionais.

A formação realizada pelo PARFOR representou aos alunos-professores a valorização profissional e envolve aspecto cognitivo, pedagógico e ainda, no aspecto da titularidade. Os alunos-professores receberam, ou receberão após a conclusão do curso, o reconhecimento salarial, mas, sobretudo o fato de poder contribuir com a melhoria da qualidade da educação básica.

Ponderamos, entretanto, que o PARFOR constitui-se, em linhas gerais, como um programa que tem uma base filosófica que integra os diferentes saberes. Mas, como toda política educacional, apresenta desafios em seu processo formativo que perpassam pelos contextos locais onde se implementa, pelo regime de colaboração entre os entes federados e as instituições formadoras.

Ressalta-se que quando falamos em contextos locais estamos pensando nos programas de partido que ao assumirem as gestões municipais, estaduais nem sempre continuam os devidos projetos sociais e educacionais já existentes. Ratifica-se que o PARFOR é uma política de Estado e não de governo; outro fator preponderante recai nas instituições formadoras, pois irão receber alunos que já possuem uma vivência e experiência e que, portanto, necessitam de metodologias e organizações curriculares capazes de atender cada um e cada uma de forma específica, considerando seus saberes; todos esses fatores tornam o programa desafiante.

Diante da pesquisa presumimos ser o PARFOR um programa que tem sua importância, mas precisa ser aperfeiçoado para, de fato, trazer as contribuições que almejamos para construirmos uma educação pública justa e de qualidade para todos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Janes Soares. Vestígios para uma reinterpretação do magistério feminino em Portugal e no Brasil a partir do século XIX. In SAVIANI Dermeval... [et al.]. **O Legado Educacional do século XIX** – 3ª ed. – Campinas, SP.: Autores Associados, 2014. – (Coleção educação contemporânea)

ARAUJO, Ronaldo Marcos Lima. Estratégias de formação inicial e continuada de servidores públicos. In: **Projeto Político Pedagógico – PPP / Escola de Governo do Estado do Pará – Belém**. EGPA, 2007.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima e RODRIGUES, Doriedson do Socorro. Referências sobre práticas formativas em educação profissional: o velho travestido de novo ante o efetivamente novo In: ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima e Rodrigues, Doriedson do Socorro (Orgs). **Filosofia da práxis e didática da educação profissional**. Campinas, S.P.:Autores Associados, 2011.

AZEVEDO, M. L. **A educação como política pública**. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2004. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo -56).

BARLETA, Ilma de Andrade. As diretrizes do acordo de metas compromisso todos pela educação e trabalho docente. 2012, p10. <<http://www.sabec.org.br/evt2012/trcb.24.pdf>> acessado em novembro de 2015.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Lisboa: Difel , 1989.

BRITO, Vera Lúcia Alves de. O Plano Nacional de Educação e o Ingresso dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Educ. Soc, Campinas, v.34, n125-1267, out. 2013.

Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> acessado em 18/04/2016.

BRASIL. Constituição (1988). Emenda Constitucional nº 19, de 04 de junho de 1998. Modifica o regime e dispõe sobre princípios e normas da Administração Pública, servidores e agentes políticos, controle de despesas e finanças públicas e custeio de atividades a cargo do Distrito Federal, e dá outras providências. Publicada no D.O.U. de 15.6.1998.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <www.ufrpe.br/download.php?Endarquivo=noticias/4248_LDB.pdf>. Acesso em: 20. Set. 2015.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 10 jul. 2015.

BRASIL. **Decreto nº 6.755, de 29 de Janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da coordenação de aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências, Brasil 2009.

BRASIL. Resolução CNE / CP nº2, de 1 de julho de 2015. Define as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior (curso de licenciatura, curso de formação

pedagógica para graduado e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da União, Brasília, 2 de julho de 2015 – Seção 1 – p.8-12.

BRASIL. Presidência da República, Câmara da Reforma do Estado. Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, Brasília, 1995

BRASIL. Resolução CNE/CP n.01/2002, de 18 de fevereiro de 2002. Estabelece Diretrizes para a Formação Inicial dos Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 27/02/2016

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia Estatística – IBGE. Disponível em <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=150210>> acesso em 15 de fevereiro de 2014.

BRASIL. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências, Brasil, 2009.
<<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Decreto-6755-2009.pdf>> acessado em 13/04/2016.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação- PNE e da outras providências.

Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acessado em 02/05/2017.

PEREIRA, Bresser Luiz Carlos. **Crise Econômica e Reforma do Estado**. São Paulo: editora 34, 1996. Disponível em <http://w.w.w.bresserpereira.org.br>. Acessado em 28/10/2015.

BRZEZINSKI, Iria. **Política de Formação de Professores na América Latina: INTENÇÕES, Tensões e Realidade na Formação Emergencial de Professores no Brasil**. In SILVA, Marcelo Donizete et al (Orgs). **Formação e Políticas Públicas na Educação**. Jundiaí, Paco Editorial, 2014.

CAMETÁ/PA, Lei nº 0212/2012. Dispões sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação. Documento publicado no painel da Prefeitura Municipal de Cametá em 2012.

CAMETÁ/PA, **Entrevista** realizada como informante denominado de Sujeito Gestor 1, no dia 24/01/2017

CAMETÁ/PA, **Entrevista** realizada como informante denominado de Sujeito Gestor 2, no dia 03/01/2017

CAMETÁ/PA, **Entrevista** realizada como informante denominado de Sujeito Gestor 3, no dia 30/12/2016

CAMETÁ/PA, **Entrevista** realizada como informante denominado de Sujeito Gestor 4, no dia 10/11/2016

CAMETÁ/PA, **Entrevista** realizada como informante denominado de Sujeito Docente Formador 1, no dia 09/12/2016

CAMETÁ/PA, **Entrevista** realizada com o informante denominado de Sujeito Docente Formador 02, no dia 09/12/2016.

CAMETÁ/PA , Entrevista realizada com o informante denominado de Sujeito Docente Formador05, no dia 05/12/2016

CAMETÁ/PA, Entrevista realizada com o informante denominado de Sujeito Docente Formador 04, no dia 21/12/2016.

CAMETÁ/PA, Entrevista realizada com o informante denominado de Sujeito Docente Formador 03, no dia 13/12/2016

CAMETÁ/PA, **Entrevista** realizada com o informante denominado de Sujeito Docente Aluno 01 , no dia 03/0/2017

CAMETÁ/PA, **Entrevista** realizada com o informante denominado de Sujeito Docente Egresso 01, no dia 02/ 01/ 2017

CAMETÁ/ PA , Entrevista realizada com o informante denominado Sujeito Docente Egresso 07, no dia 03/12/2016.

CAMETÁ/ PA, Entrevista realizada com o informante denominado Sujeito Docente Egresso 05, no dia 02/01/2017.

CAMETÁ/ PA , Entrevista realizada com o informante denominado Sujeito Docente Egresso 03, no dia 15/12/2016.

CAMETÁ/ PA , Entrevista realizada com o informante denominado Sujeito Docente Aluno 02, no dia 17/02/2017.

CAMETÁ/PA , Entrevista realizada com o informante denominado Sujeito Docente Egresso 02, no dia 02/01/2017

CAMETÁ/ PA , Entrevista realizada com o informante denominado Sujeito Docente Egresso 06, no dia 05/01/2017

CAMINI, Lúcia. A gestão educacional e a relação entre entes federados na política educacional do PDE/Plano de Metas compromisso todos pela educação [manuscritos] 294 f. Tese (Doutorado)- Universidade Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós- Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2009.

Disponível em <https://www.google.com.br/search?q=l%C3%BAcia+camini+tese+de+doutorado&oq=l%C3%BAcia+camini+tese+de+doutorado&aqs=chrome..69i57.17414j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8> . Acessado em 29/04/2017.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. Insumos para o debate: financiamento da educação no governo Lula. – São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2009

CAPES, Relatório de gestão PARFOR (2009-2013). **Diretoria de formação de professores da educação básica** – DEB, Brasília, 2013.

CARNEIRO, Moacir Alves. LDB fácil: **Leitura Crítica – compreensiva artigo a artigo.** – Petrópolis, Vozes, 2003.

CASTRO, Alda Maria D. A.; Lauande, Maria de Fátima R. Formação de professores da educação básica em nível superior: Uma exigência da sociedade da comunicação e da informação. In CHAVES, Vera L. Jacob; CABRAL, Antônio Neto e VIEIRA, Ilma

Nascimento (Orgs.). **Políticas para a educação superior no Brasil: velhos temas e novos desafios**, Alda Maria D. A. Castro ... [et al]. – São Paulo: Xamã, 2009 271

CONTRERAS, José. **Autonomia de Professores**; Tradução Sandra Trabucco Valenzuela; revisão técnica, apresentação e notas à edição brasileira Selma Garrido Pimenta. 2. ed- São Paulo, Cortez, 2012.

CHAVES, Vera L. Jacob. **O Público e o Privado na Educação Superior Brasileira: A Privatização da Universidade Pública**. In SILVA, Ronalda Barreto; Silva, Maria Abadia da. (Org.). **A idéia de Universidade: rumos e desafios**. Brasília: Líber Livro Editora. 2006. 240p.

CHAVES, Vera L. Jacob; CABRAL, Antônio Neto e VIEIRA, Ilma Nascimento (Orgs.). **Políticas para a educação superior no Brasil: velhos temas e novos desafios**, Alda Maria D. A. Castro ... [et al]. – São Paulo: Xamã, 2009 271p; 23cm.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

DELORS, Jacques. **Educação Um Tesouro a Descobrir. Relatório para Unesco da Comissão Internacional Sobre Educação para o século XXI**. Disponível em [www. Unb.br](http://www.unb.br). Acessado em 01 de novembro de 2015.

DUARTE, Newton. **Arte Conhecimento e Paixão na Formação Humana: sete ensaios de pedagogia histórico – crítica** .Campinas, São Paulo, Autores Associados,2010.

Disponível em <<http://www.bresserpereira.org.ler>>. A reforma gerencial do estado. Acessado em 29/02/2016.

ESPINOZA, O. **Reflexiones sobre los conceptos de política, políticas públicas y políticas educacional**. Archivos Analí..2009.

FIDALGO, Fernando e MACHADO, Lucília. **Dicionário da Educação Profissional**. Belo Horizonte, Núcleo de Estudo sobre trabalho e educação, 2000.

FOERSTE, Irineu. **Parceria na formação de professores**. São Paulo, Cortez, 2005.

FONTANA, Maire Josiane , FAVERO, Altair Alberto. Professor Reflexivo: Uma Integração entre Teoria e Prática. In Revista educação do Ideauvol 8- Nº 17- janeiro – junho 2013. Disponível em www.ideau.com.br/getulio/restrito/upload/revistasartigos/30_1.pdf. Acessado em 22/01/2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2002.

FREIRES, Amanda SoaresC. ,CAMARGO, Arlete Maria.M. O PARFOR/UFPA e Suas Implicações Para o Estado do Pará. In Ver.Educ. Cult. Soc., Sinop/MT/Brasil, v.6, n.2, p. 424-438, jul/dez.2016.

FREITAS, H.C.L. **A nova Política de Formação de Professores: a prioridade postergada**. Educ., Soc., Campinas, v. 28. Nº 100- especial, p. 1203-1230, out. 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 5ª ed. - São Paulo: Ed. Cortez, 2003.

_____. Educação Omnilateral. In. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

_____. **A produtividade da escola improdutiva: um real exame das relações entre educação e estrutura econômica, social e capitalista**. 4ª ed., São Paulo, Cortez, 1993.

PIMENTA, Selma Garrido, GHEDIN Evandro (orgs). **Professor reflexivo no Brasil: Gênese e Críticas de um conceito**. São Paulo, Cortez, 2012.

GATTI, Bernadete Angelina, BARRETO, Siqueira de Sá e ANDRE, Marli Elza Damalzo de Afonso. **Políticas Docente no Brasil: Um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da Cultura**; Tradução de Carlos Nelson Coutinho, Rio de Janeiro, Editora Civilização Brasileira 6ª ed., 1988.

GÓMEZ, Angel Péres . **O Pensamento Prático Do Professor: A Formação do Professor como Profissional Reflexivo**. In Nóvoa , Antônio (org). **Os Professores e a sua Formação**. 2ª. Lisboa Codex – Portugal: Publicações Dom Quixote, Lda, 1995.https:

www.capes.gov.br/imagens/stories/download/bolsas/2562014- relatorio-DEB- 2013-Web/pdf. Acessado em 04/01/2017.

<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Decreto-6755-2009.pdf>. Acessado em 18/04/2017.

<http://portal.mec.gov.br/plano-nacional-de-formacao-de-professores> Acessado em 20/04/2017.

<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Decreto-6755-2009.pdf> Acessado em 21/04/2017.

KOSIC, Karel. *Dialética do concreto*; tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio, 2ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2002.

KOPNIN, Pavel Vassílyevitch. **A dialética como lógica a teoria do conhecimento**. Editora Civilização Brasileira S. A., RJ, 1978

KUENZER, A. Z. Desafios teóricos – metodológicos da relação trabalho educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, G. (org.) **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes, 1998.

LIMA, Rosangela N.; MEDEIROS, Luciene M. REFORMA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA – DE FERNANDO HENRIQUE A LUIS INÁCIO LULA DA SILVA: Políticas de Expansão, diversificação e privatização da educação superior brasileira.2008. Disponível em http://gepes.belemvirtual.com.br/documento/artigo/artigovera_lucieneerosangela .pdf. Acessado em novembro de 2015.

LIMA, Kátia. As Novas faces da instituição do trabalho docente no Brasil. V Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo, educação e emancipação humana. Abril de 2011. – UFSC – Florianópolis – SC – Brasil. Disponível em <http://www.5ebem.ufsc.br/trabalho/eixo09/e09dto02.>>pdf. Acessado em novembro de 2015.

LUDKE, Marli E. D. A. André. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAUÉS, Olgaíses; Segenreich, Stella; OTRANTO, Célia. **As Políticas de Formação de Professores a Expansão Comprometida**. In: Revista Educação em Questão. Natal, v.51, nº 37, p 42-72. Jan/abril 2015.

MAUÉS, Josenilda. O trabalho em Narrativas: Perspectiva Metodológica para o Ensino Superior. 2004 <www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/...1/GT1_12_2004.pdf>. Acesso em 19 de fevereiro de 2014.

MAUÉS, Josenilda. **Avançar na construção da profissionalidade docente**. In: Boletim Informativo PAFOR/UFPA. UFPA. Belém. Ed XVIII – Janeiro/Fevereiro, 2014.

MAUÉS, Ronaldo Lima (Orgs). *A Lógica das competências na formação docente*. Belém : Edufpa, 2005.

MENDES, Danielle Cristina de Brito; GEMAQUE, Rosana Maria Oliveira. **O Plano de Ações Articuladas (PAR) e sua implementação no contexto federativo brasileiro**. In: Roteiro, Joaçaba, v. 36, n. 2, 293-308, jul./dez, 2011. Disponível em: <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/roteiro/article/viewFile/1081/pdf_176> Acessado em 30 de out 2015.

MENDES, Odete da Cruz. **REUNI: O Contrato de Gestão na Reforma da Educação Superior Pública**. In CHAVES, Vera L. Jacob; NETO, Antônio Cabral; NASCIMENTO, Ilma Vieira. *Políticas para a educação superior no Brasil: Velhos Temas e Novos Desafios*. São Paulo: Xama, 2009.

MENDES, Odete da Cruz; CAMARGO, Arlete Maria Monte. *Formação continuada e profissionalização docente nos municípios de Belém e Cametá*. In: CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo; CHAVES, Vera Lúcia Jacob; SILVA, Marcelo Soares Pereira da (Orgs). **Plano de Ações Articuladas: Propostas, cenários e desafios**. São Paulo: Mercado das Letras, 2016.

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 (PAFOR) na UFPA**. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2012

NETTO, Paulo José. **Introdução ao estudo de Marx**. 1ª ed . São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NÓVOA, Antônio. **Os Professores e sua Formação**. 2ª. Lisboa Codex – Portugal: Publicações Dom Quixote, Lda, 1995.

_____ (org.). **Profissão Professor**. Tradutores: Irene Lima Mendes, Regina Correia, Luísa Santos Gil. Ed Porto Editora, LDA, 2 ed., Portugal, 1999.

_____ (org.). **Vida de professores**. Ponto: Porto Editora, 1995.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. *Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes*. – Belo Horizonte: Autêntica, 2003 .

OLIVEIRA, Dalila Andrade e FERREIRA , Eliza Bartolozzi. *Políticas sociais e democratização da educação: novas fronteiras entre o público e privado* In AZEVEDO ,Mário Luiz Neves de (org). *Políticas Públicas Debates Contemporâneos e Educação*. Maringá, PR : Eduem, 2008.

PERONI, Vera Maria Vidal. *A gestão democrática da educação em tempos de parceria entre o público e o privado*. **Revista Pro-Posições, campinas, Vol. 23, nº2 (68), maio/ago, 2012**.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PARÁ, PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA/PARFOR, Campus Tocantins. Cametá: UFPA, 2014.

MINUTA DE TERMO DE COMPROMISSO <www.aedi.ufpa.br/PARFOR/arquivos/legislacao/MINUTA.pdf> Acessado em 10/03/2017.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes Pedagógicos e atividades docente**. São Paulo: Cortez, 2002.

POPKEWITZ, Thomas S. **Reforma Educacional: Uma Política sociológica – poder e conhecimento em educação** – Tradução Beatriz Affonso Neves – Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SAVIANI, Dermeval. – O Legado educacional do século XIX. Dermeval Saviani... [et al]. – 3ª ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2014. - (Coleção contemporânea).

SAVIANI, Dermeval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: Análise do Projeto do MEC. *revist. educ. soc.*, Campinas, vol. 28, nº100 – Especial, p. 1231 – 1255, out. 2007. Disponível em <<http://w.w.w.cedes.unicamp.br>> Acessado em 12/04/2016.

SILVA JUNIOR, João dos Reis. **Reforma do estado e da educação no Brasil de FHC**, São Paulo: Xamã, 2002.

SILVA, João Batista do Carmo. Financiamento da Educação Superior no Pará: Uma Análise dos Cursos de Contrato na Universidade Federal do Pará no período de 2000 a 2008. 215 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Pará. Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós- Graduação em Educação, Belém, 2009.

SHIROMA, Eneida Oto. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP & A, 2002. 2ªed.

SCHÖN, Donald A. Formar Professores como Profissionais Reflexivos In: NÓVOA, António (Coord) Os Professores e a sua Formação. Lisboa Codex – Portugal, Publicações Dom Quixote, 1995.

SOUZA, C. **Políticas públicas: uma revisão da leitura**. Sociologia, Porto Alegre, n.16, p.20-45, jul./dez. 2006.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

UFPA. Resolução nº 4.477, de 22 de janeiro de 2014. Aprova o Projeto Pedagógico do curso de licenciatura em Pedagogia, adaptado para o PARFOR, de interesse do Campus Universitário Cametá. Final 4 anos.pdf >. Acesso em 03/01/2017.

UFPA, Relatório de Gestão PARFOR/UFPA 2009-2013. Disponível em :http://www.aedi.ufpa.br/PARFOR/arquivos/legislacao/Relatório_Final_14_anos.pdf. Acesso em 03/01/2017.

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/resolucoes/consepe/2009>>. Acesso em: 10/01/2017

VÁZQUEZ, Adolfo Sánches. Filosofia da práxis. – 1ª ed.- Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales – CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2007.

APÊNDICES

**APÊNDICE 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA
PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA**

TITULO DA PESQUISA:

**PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA-PARFOR:
CONCEPÇÕES, DIRETRIZES E PRINCÍPIOS FORMATIVOS.**

Caro (a) Informante

Venho por meio deste documento, convidá-lo (a) a participar como voluntário (a) da pesquisa supracitada, que está sendo desenvolvida por Jaqueline Mendes Bastos. A pesquisa é vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura- PPGEDUC/ Universidade Federal do Pará sob minha orientação – Odete da Cruz Mendes. O objetivo da pesquisa é Analisar a concepção de formação docente do Plano de Formação de Professores da Ed. Básica- PARFOR, tendo em vista as orientações oficiais e as condições de oferta do curso de Pedagogia /CUNTINS/CAMETÁ. No caso de alunos e professores, asseguro ao (à) senhor (a) que sua identidade será mantida sob sigilo e anonimato e as informações colhidas serão usadas, exclusivamente, na pesquisa supracitada. Utilizarei nomes fictícios para preservar sua identidade ou ainda apenas a indicação genérica de “entrevistado”, “aluno/professor 1, 2, 3”, Professor Formador do PARFOR1, 2, 3. No caso de gestor geral do PARFOR Pedagogia, Gestor do Campus de Cametá e Gestor da FAED/Cametá gostaria que autorizassem a pesquisadora em tela a utilizar além dos dados os seus nomes reais haja vista que a vida pública de cada um dos senhores por si já denunciam de forma reconhecida, mas teremos o cuidado para utilizar as informações na estreiteza dos objetivos do trabalho, de cauteloso e ético. Desde já agradeço sua valiosa contribuição para a pesquisa, disponibilizando sua atenção e tempo, posto que se sabe dos inúmeros compromissos diários assumidos. A equipe do Programa, por meio da UFPA se coloca à disposição para as possíveis dúvidas ou informações necessárias.


Prof. Dra. Odete da Cruz Mendes

E-mail: ocm@ufpa.br
Telefone (91) 92760364

APÊNDICE 2 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, declaro que li as informações sobre a pesquisa e me sinto perfeitamente esclarecido (a) sobre o conteúdo da mesma. Declaro ainda que, por minha livre vontade, aceito participar cooperando com a coleta de informações para a mesma e, autorizo a utilização das informações por mim fornecidas para a finalidade explicitada acima.

Cametá, _____ de _____ de _____

Assinatura: _____

**APÊNDICE 3 - ROTEIRO DE ENTREVISTA (GESTOR PARFOR/UFPA
PEDAGOGIA, DIRETOR DE FACULDADE E PROFESSORES FORMADORES-
FAED CAMETÁ)**

1. Formação/Titulação:
2. Instituição ou órgão de lotação:
3. Cargo/função que ocupa na gestão do PARFOR:
4. Tempo de experiência no Programa de Formação:

QUESTÕES PARA PROFESSORES/FORMADORES E GESTORES DO PARFOR

O Plano de Formação de Professores de Educação Básica- PARFOR tem sido um dos objetos de estudo nas pesquisas atuais sob diferente perspectiva. No entanto, o que mais se enfatiza nessas pesquisas é o formato dessa política de formação de professores sob-regime de colaboração entre os entes federados, considerando os acordos entre eles, a metodologia de execução do programa, perspectiva formativa a partir das orientações das instituições formadoras, dentre outros. Considerando essas premissas gostaria da sua participação como informante da minha Dissertação de Mestrado que estou realizando no PPGEDUC/UFPA. As informações a respeito das questões que seguem são fundamentais para a realização do estudo que tem o PARFOR como objeto.

1. Você como gestor/professor que conhece o PARFOR como é sua avaliação desse Projeto de Formação Docente?
2. Em sua opinião, existe(m) diferença(s) em relação ao curso de Pedagogia/PARFOR que a UFPA oferta e o já existente na mesma instituição? Quais?
3. Que princípios norteiam o Curso de Pedagogia/PARFOR segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC)?
4. O curso oferece consistência formativa na relação teoria e prática? Como?
5. Para atender as características dos alunos/professores com experiências na área que componentes formativos você destacaria mais relevante do PARFOR?
6. O Projeto Pedagógico do Curso, o qual está sendo efetivado nas turmas corresponde aos Princípios recomendados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais de pedagogia?

7. Em sua opinião o Projeto Pedagógico do Curso está adequado com uma política de formação que se exige na conjuntura atual e com as condições de oferta do curso?
Comente
8. Qual a avaliação que você enquanto gestor ou professor faz da Parceria entre Universidade e Secretarias Municipais de Educação para efetivação do PARFOR?

QUESTÕES PARA ALUNOS/PROFESSORES

- 1) Você conhece o Projeto Pedagógico do Curso (PPC PARFOR/ PEDAGOGIA/ UFPA/ CUNTINS)?
- 2) Em que condições (infraestrutura física, material pedagógico, tempo, metodologia) ocorrem às atividades didáticas do curso PARFOR Pedagogia/ CUNTINS/ CAMETÁ?
- 3) Como se realiza a prática de avaliação das disciplinas ofertadas? É possível falar de um curso que tem qualidade?
- 4) O desenho curricular do curso é composto por disciplinas do núcleo básico específico. Indique as mais importantes para o processo de sua formação em pedagogia e justifique sua escolha.
- 5) Referente ao Estágio Supervisionado que é o momento de relacionar Teoria e Prática da docência a experiência que você já possui conta para a avaliação dessa disciplina? Qual sua opinião sobre isso?
- 6) A formação em universidade se caracteriza pelo tripé ensino, pesquisa e extensão. Como você percebe a efetivação destes elementos na materialidade das ações formativas no PARFOR/Pedagogia?
- 7) Considerando os conceitos entre excelente, bom, regular a péssimo. Como você avalia a atuação pedagógica dos professores formadores. Por quê?
- 8) Como você avalia a gestão do PARFOR/Pedagogia/CAMETÁ?
- 9) Como você percebe a Parceria Universidade e Secretarias Municipais de Educação para efetivação do PARFOR? A liberação para o tempo de estudo é respeitada?
- 10) Você considera o tempo destinado a cada disciplina ofertada suficiente para uma formação com qualidade? Faça seus comentários

ANEXOS

ANEXO I – DECRETO Nº 6.755 DE JANEIRO DE 2009**Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos****DECRETO Nº 6.755, DE 29 DE JANEIRO DE 2009.**

Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso IV, da Constituição, e tendo em vista o disposto no art. 211, **caput** e § 1º, ambos da Constituição, nos arts. 3º, incisos VII e IX, e 8º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, na Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, e no art. 2º da Lei nº 8.405 de 9 de janeiro de 1992,

DECRETA:

Art. 1º Fica instituída a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, com a finalidade de organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica.

Parágrafo único. O disposto no caput será na forma dos [arts.61 a 67 da Lei nº realizado 9.394, de 20 de dezembro de 1996](#), e diferentes modalidades da educação abrangerá as básicas.

Art. 2º São princípios da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica:

I - a formação docente para todas as etapas da educação básica como compromisso público de Estado, buscando assegurar o direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade, construída em bases científicas e técnicas sólidas;

II - a formação dos profissionais do magistério como compromisso com um projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais;

III - a colaboração constante entre os entes federados na consecução dos objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, articulada entre o Ministério da Educação, as instituições formadoras e os sistemas e redes de ensino;

IV - a garantia de padrão de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras nas modalidades presencial e à distância;

V - a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio de conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;

VI - o reconhecimento da escola e demais instituições de educação básica como espaços necessários à formação inicial dos profissionais do magistério;

VII - a importância do projeto formativo nas instituições de ensino superior que reflita a especificidade da formação docente, assegurando organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorrem para essa formação e garantindo sólida base teórica e interdisciplinar;

VIII - a importância do docente no processo educativo da escola e de sua valorização profissional, traduzida em políticas permanentes de estímulo à profissionalização, à jornada única, à progressão na carreira, à formação continuada, à dedicação exclusiva ao magistério, à melhoria das condições de remuneração e à garantia de condições dignas de trabalho;

IX - a equidade no acesso à formação inicial e continuada, buscando a redução das desigualdades sociais e regionais;

X - a articulação entre formação inicial e formação continuada, bem como entre os diferentes níveis e modalidades de ensino;

XI - a formação continuada entendida como componente essencial da profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da escola e considerar os diferentes saberes e a experiência docente; e

XII - a compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a informações, vivência e atualização culturais.

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 a expansão de cursos de formação inicial e continuada a profissionais do magistério pelas instituições públicas de educação superior;

III - promover a equalização nacional das oportunidades de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério em instituições públicas de educação superior;

IV - identificar e suprir a necessidade das redes e sistemas públicos de ensino por formação inicial e continuada de profissionais do magistério;

V - promover a valorização do docente, mediante ações de formação inicial e continuada que estimulem o ingresso, a permanência e a progressão na carreira;

VI - ampliar o número de docentes atuantes na educação básica pública que tenham sido licenciados em instituições públicas de ensino superior, preferencialmente na modalidade presencial;

VII - ampliar as oportunidades de formação para o atendimento das políticas de educação especial, alfabetização e educação de jovens e adultos, educação indígena, educação do campo e de populações em situação de risco e vulnerabilidade social;

VIII - promover a formação de professores na perspectiva da educação integral, dos direitos humanos, da sustentabilidade ambiental e das relações étnico-raciais, com vistas à construção de ambiente escolar inclusivo e cooperativo;

IX - promover a atualização teórico-metodológica nos processos de formação dos profissionais do magistério, inclusive no que se refere ao uso das tecnologias de comunicação e informação nos processos educativos; e

X - promover a integração da educação básica com a formação inicial docente, assim como reforçar a formação continuada como prática escolar regular que responda às características culturais e sociais regionais.

Art. 4º A Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica cumprirá seus objetivos por meio da criação dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, e por meio de ações e programas específicos do Ministério da Educação.

§ 1º O regime de colaboração será concretizado por meio de planos estratégicos formulados pelos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, a serem instituídos em cada Estado e no Distrito Federal, e neles terão assento garantido:

I - o Secretário de Educação do Estado ou do Distrito Federal e mais um membro indicado pelo Governo do Estado ou do Distrito Federal;

II - um representante do Ministério da Educação;

III - dois representantes dos Secretários Municipais de Educação indicados pela respectiva seção regional da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME;

IV - o dirigente máximo de cada instituição pública de educação superior com sede no Estado ou no Distrito Federal, ou seu representante;

V - um representante dos profissionais do magistério indicado pela seccional da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação - CNTE;

VI - um representante do Conselho Estadual de Educação;

VII - um representante da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação - UNCME; e

VIII - um representante do Fórum das Licenciaturas das Instituições de Educação Superior Públicas, quando houver.

§ 2º A participação nos Fóruns dar-se-á por adesão dos órgãos, instituições ou entidades referidos no § 1º.

§ 3º A falta da adesão a que refere o § 2º não impede o funcionamento dos fóruns.

§ 4º Poderão integrar os fóruns representantes de outros órgãos, instituições ou entidades locais que solicitarem formalmente sua adesão.

§ 5º Os Fóruns serão presididos pelos Secretários de Educação dos Estados ou do Distrito Federal, cabendo ao plenário dos colegiados indicar substitutos, no caso de ausência ou na falta de adesão de ente da federação.

§ 6º O Fórum acompanhará a execução do plano estratégico e promoverá sua revisão periódica.

§ 7º O Fórum deverá elaborar suas normas internas de funcionamento, conforme diretrizes nacionais a serem fixados pelo Ministério da Educação, e reunir-se-á, no mínimo semestralmente,

em sessões ordinárias, e sempre que necessário, em sessões extraordinárias, mediante convocação do presidente.

Art. 5º O plano estratégico a que se refere o § 1º do art. 4º deverá contemplar:

I - diagnóstico e identificação das necessidades de formação de profissionais do magistério e da capacidade de atendimento das instituições públicas de educação superior envolvidas;

II - definição de ações a serem desenvolvidas para o atendimento das necessidades de formação inicial e continuada nos diferentes níveis e modalidades de ensino; e

III - atribuições e responsabilidades de cada partícipe, com especificação dos compromissos assumidos, inclusive financeiros.

§ 1º O diagnóstico das necessidades de profissionais do magistério basear-se-á nos dados do censo escolar da educação básica, de que trata o [art. 2º do Decreto nº 6.425, de 4 de abril de 2008](#), e discriminará:

I - os cursos de formação inicial;

II - os cursos e atividades de formação continuada;

III - a quantidade, o regime de trabalho, o campo ou a área de atuação dos profissionais do magistério a serem atendidos; e

IV - outros dados relevantes que complementem a demanda formulada.

§ 2º O planejamento e a organização do atendimento das necessidades de formação de profissionais do magistério deverão considerar os dados do censo da educação superior, de que trata o [art. 3º do Decreto nº 6.425, de 2008](#), de forma a promover a plena utilização da capacidade instalada das instituições públicas de educação superior.

Art. 6º O Ministério da Educação analisará e aprovará os planos estratégicos apresentados e atuará na forma do art. 9º, considerando as etapas, modalidades, tipo de estabelecimento de ensino, bem como a distribuição regional e demográfica do contingente de profissionais do magistério a ser atendido.

Art. 7º O atendimento à necessidade por formação inicial de profissionais do magistério, na forma do art. 9º, dar-se-á:

I - pela ampliação das matrículas oferecidas em cursos de licenciatura e pedagogia pelas instituições públicas de educação superior; e

II - por meio de apoio técnico ou financeiro para atendimento das necessidades específicas, identificadas na forma dos art. 5º.

Parágrafo único. A formação inicial de profissionais do magistério dará preferência à modalidade presencial.

Art. 8º O atendimento às necessidades de formação continuada de profissionais do magistério dar-se-á pela indução da oferta de cursos e atividades formativas por instituições públicas de educação, cultura e pesquisa, em consonância com os projetos das unidades escolares e das redes e sistemas de ensino.

§ 1º A formação continuada dos profissionais do magistério dar-se-á por meio de cursos presenciais ou cursos à distância.

§ 2º As necessidades de formação continuada de profissionais do magistério serão atendidas por atividades formativas e cursos de atualização, aperfeiçoamento, especialização, mestrado ou

doutorado.

§ 3º Os cursos de atualização, aperfeiçoamento e especialização serão fomentados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, deverão ser homologados por seu Conselho Técnico-Científico da Educação Básica e serão ofertados por instituições públicas de educação superior, preferencialmente por aquelas envolvidas no plano estratégico de que tratam os arts. 4º e 5º.

§ 4º Os cursos de formação continuada homologados pelo Conselho Técnico-Científico da Educação Básica da CAPES integrarão o acervo de cursos e tecnologias educacionais do Ministério da Educação.

§ 5º Caso a necessidade por formação continuada não possa ser atendida por cursos já homologados na forma do § 4º, a CAPES deverá promover o desenvolvimento de projetos político-pedagógicos específicos, em articulação com as instituições públicas de educação superior.

§ 6º A CAPES disporá sobre requisitos, condições de participação e critérios de seleção de instituições e de projetos pedagógicos específicos a serem apoiados.

Art. 9º O Ministério da Educação apoiará as ações de formação inicial e continuada de profissionais do magistério ofertadas ao amparo deste Decreto, mediante:

I - concessão de bolsas de estudo e bolsas de pesquisa para professores, na forma da [Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006](#), bem como auxílio a projetos relativos às ações referidas no caput; e

II - apoio financeiro aos Estados, Distrito Federal, Municípios e às instituições públicas para implementação de programas, projetos e cursos de formação.

Art. 10. A CAPES incentivará a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica, mediante fomento a programas de iniciação à docência e concessão de bolsas a estudantes matriculados em cursos de licenciatura de graduação plena nas instituições de educação superior.

§ 1º Os programas de iniciação à docência deverão prever:

I - a articulação entre as instituições de educação superior e os sistemas e as redes de educação básica; e

II - a colaboração dos estudantes nas atividades de ensino-aprendizagem da escola pública.

§ 2º Os programas de iniciação à docência somente poderão contemplar cursos de licenciatura com avaliação positiva conduzida pelo Ministério da Educação, nos termos da [Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004](#).

Art. 11. A CAPES fomentará, ainda:

I - projetos pedagógicos que visem a promover novos desenhos curriculares ou percursos formativos destinados aos profissionais do magistério;

II - projetos pedagógicos que visem a promover desenhos curriculares próprios à formação de profissionais do magistério para atendimento da educação do campo, dos povos indígenas e de comunidades remanescentes de quilombos;

III - oferta emergencial de cursos de licenciaturas e de cursos ou programas especiais dirigidos aos docentes em exercício há pelo menos três anos na rede pública de educação básica, que sejam:

a) graduados não licenciados;

b) licenciados em área diversa da atuação docente; e

c) de nível médio, na modalidade Normal;

IV - projetos de revisão da estrutura acadêmica e curricular dos cursos de licenciatura;

V - pesquisas destinadas ao mapeamento, aprofundamento e consolidação dos estudos sobre perfil, demanda e processos de formação de profissionais do magistério;

VI - programas de apoio a projetos educacionais e de pesquisa propostos por instituições e por profissionais do magistério das escolas públicas que contribuam para sua formação continuada e para a melhoria da escola; e

VII - programas que promovam a articulação das ações de formação continuada com espaços de educação não-formal e com outras iniciativas educacionais e culturais.

Art. 12. O Ministério da Educação, ao implementar a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, deverá assegurar sua coerência com os processos de avaliação da educação básica e superior, os programas de livro didático, os programas de desenvolvimento da educação, além dos currículos da educação básica e as diretrizes curriculares nacionais dos cursos de licenciatura e pedagogia.

Art. 13. As despesas decorrentes deste Decreto correrão à conta das dotações orçamentárias anualmente consignadas ao Ministério da Educação, a CAPES e ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, devendo o Poder Executivo compatibilizar o apoio financeiro da União com as dotações orçamentárias existentes, observados os limites de movimentação e empenho, bem como os limites de pagamento da programação orçamentária e financeira.

Art. 14. Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 29 de janeiro de 2009; 188^º da Independência e 121^º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Fernando Haddad

Este texto não substitui o publicado no DOU de 30, 01, 2009.

**ANEXO II – RESOLUÇÃO QUE APROVA E CRIA OFERTA DE CURSOS DO PAFOR
NA UFPA.**



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CONSELHO SUPERIOR DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO.**

RESOLUÇÃO Nº 3.921, DE DEZEMBRO DE 2009.

Aprova a criação e a oferta de cursos de graduação para o cumprimento do Plano Nacional de Formação de Professores de Educação Básica.

O REITOR DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, no uso das atribuições que lhe conferem o Estatuto e o Regime 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 nº 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 Secretária do Estado de Educação do Pará, ocorrido 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.

Resolução nº 3.921 CONSEPE, de 27/12/2009

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

Reitor

Presidente do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão.

Resolução nº 3.921 CONSEPE, de 27/12/2009**ANEXO III**

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 IV - MINUTA DE TERMO DE COMPROMISSO DOS MUNICÍPIOS

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 **Pólo 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;
 - laboratórios 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 04 (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