



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Jacirene Vasconcelos de Albuquerque

**PROGRAMA DE INTERIORIZAÇÃO DO CURSO DE FORMAÇÃO DE
PROFESSORES PARA PRÉ-ESCOLAR E 1ª A 4ª SÉRIE DO ENSINO
FUNDAMENTAL DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ EM MEIO ÀS
POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS)**

Belém

2007

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Jacirene Vasconcelos de Albuquerque

**PROGRAMA DE INTERIORIZAÇÃO DO CURSO DE FORMAÇÃO DE
PROFESSORES PARA PRÉ-ESCOLAR E 1ª A 4ª SÉRIE DO ENSINO
FUNDAMENTAL DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ EM MEIO ÀS
POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS)**

Dissertação apresentada como requisito parcial para
obtenção do Título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Olgaíses Cabral Maués

Belém

2007

Albuquerque, Jacirene Vasconcelos de.

Programa de Interiorização do Curso de Formação de Professores para Pré-Escolar e 1ª a 4ª Série do Ensino Fundamental da Universidade do Estado do Pará em meio às Políticas de Formação de Professores/Jacirene Vasconcelos Albuquerque – Belém, 2007. 161 f. Il.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará. Centro de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação.

Bibliografias: f. 146-153

1. Professores – Formação – Belém (PA). 2. Professores de ensino fundamental – Belém (PA). 3. Política e educação – Pará. 4. Universidade do Estado do Pará. 5. Educação e estado – Pará. I. Título

CDD: 371.12098115

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Jacirene Vasconcelos de Albuquerque

PROGRAMA DE INTERIORIZAÇÃO DO CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
PARA PRÉ-ESCOLAR E 1ª A 4ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL DA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ EM MEIO ÀS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO
DE PROFESSORES(AS)

Dissertação apresentada como requisito parcial para
obtenção do Título de Mestre em Educação.

Defesa: Belém (PA), 28 de abril de 2007

Banca Examinadora

Profª. Dra. Olgaíses Cabral Maués - UFPA
(Presidente – orientadora)

Profª. Dra. Cely do Socorro Costa Nunes - UEPA
(Examinadora)

Prof. Dr. João dos Reis Silva Júnior - UFSCAR
(Examinador)

Prof. Dr. Salomão Antonio Mufarrej Hage - UFPA
(Examinador)

A formação de professores é um desafio que tem a ver com o futuro da educação básica, está por sua vez, intimamente vinculada com o futuro de nosso povo e a formação de nossas crianças, jovens e adultos. No entanto, as perspectivas de que essa formação se faça em bases teoricamente sólidas e fundadas nos princípios de uma formação de qualidade e relevância social são cada vez mais remotas, se não conseguirmos reverter o rumo das políticas educacionais implementadas. [...] A consciência dessa situação por parte dos educadores exige o desvelamento dos reais fundamentos das propostas de formação de professores em curso em nosso país. Assumir com radicalidade as propostas de profissionalização do magistério, dando-lhe o conteúdo que o movimento dos educadores vem construindo ao longo de sua história, parece ser o desafio atual (ANFOPE, 2000, p. 8).

As soluções educacionais formais, mesmo algumas das maiores, e mesmo quando são sacramentadas pela lei, podem ser completamente invertidas, desde que a lógica do capital permaneça intacta como quadro de referências orientador da sociedade [...]. Apenas a mais ampla das concepções de educação nos pode ajudar a perseguir o objetivo de uma mudança verdadeiramente radical, proporcionando instrumentos de pressão que rompam a lógica mistificadora do capital (MÉSZÁROS, 2005, p. 48).

A meu pai, Mario Albuquerque.

A minha mãe, Consuleza Albuquerque.

A meus irmãos e irmãs, Antonio Augusto, Jaciane, Anderson e Jaciara.

AGRADECIMENTOS

A todos e a todas que compartilham os meus ideais e os alimentam, incentivando-me a prosseguir nessa jornada, quaisquer que sejam os obstáculos, em particular as pessoas e instituições que contribuíram para realização desta dissertação, porque sem a colaboração delas, seria impossível concluir esta etapa de minha formação profissional e pessoal.

A Deus, que é o meu refúgio e apoio em todas as horas de minha vida.

Ao meu namorado e amigo, Davi Alves, que compartilhou minhas angústias, recuos apontados e avanços comemorados, mas principalmente pela paciência com que me espera.

A todos os meus amigos e amigas, em especial, Amélia, Anderson, Edna, Edilene, Lucélia, João, Rosana, Sol e Vanja, por estarem sempre presentes.

A todos os meus professores e professoras, particularmente os do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará que socializaram comigo seus conhecimentos e experiências, abrindo novos horizontes rumo à satisfação plena de meus ideais profissionais e humanos.

À professora Olgaíses Maués, minha orientadora, que compartilhou comigo a verdadeira relação educativa ao se mostrar companheira e solidária nos recuos apontados, pelas críticas e contribuições que resultaram em avanços e, principalmente, por proporcionar o desenvolvimento de um trabalho conjunto, nascido de diversos diálogos sobre a temática das políticas de formação de professores(as). Essa relação resultou no crescimento de ambas.

À Universidade do Estado do Pará, por meio do Programa de Interiorização do Curso de Formação de Professores para Pré-Escolar e 1ª a 4ª Séries do Ensino Fundamental, objeto de estudo e aos sujeitos da pesquisa que contribuíram com informações significativas, possibilitando a realização deste trabalho.

Aos membros da Banca de Qualificação, professoras Arlete Camargo e Cely Nunes.

A CAPES pelo apoio financeiro em forma de bolsa de estudo.

Aos funcionários e funcionárias do Centro de Educação da UFPA, em particular, os membros da Secretaria Acadêmica do Programa de Pós-Graduação que sempre me atenderam com educação e profissionalismo em todos os momentos que precisei.

RESUMO

Estuda a relação entre o Programa de Interiorização do Curso de Formação de Professores para Pré-Escolar e 1ª a 4ª do Ensino Fundamental, da Universidade do Estado do Pará e as políticas oficiais de formação de professores(as) desencadeadas no Brasil no período de 1999 a 2004. O objetivo é analisar a política de interiorização desenvolvida pela Universidade do Estado do Pará (UEPA) nesse Programa e sua relação com as políticas oficiais de formação de professores(as) implementadas no Brasil, a partir da década de 1990. A hipótese inicial era de que a política de formação de professores(as) adotada pela UEPA, no referido Programa, favoreceu a ampliação do mercado formativo no estado do Pará e, com isso, ocasionou uma corrida de professores(as) e de prefeituras àquela instituição, para a realização de processos de qualificação em nível superior. Para constatar essa hipótese, fez-se uma investigação do problema, orientada por pressupostos da abordagem qualitativa. Para coleta dos dados, realizou-se uma pesquisa bibliográfica, tendo como fonte: literatura especializada e documental; na pesquisa de campo, utilizou-se de entrevistas com os(as) alunos(as), professores(as), gestores(as) e os(as) secretários(as) de educação dos municípios atendidos pelo programa. Para análise dos dados, utilizou-se o critério de categorização temática para perceber e identificar as informações manifestadas nos enunciados dos conteúdos. A análise dos dados confirmou a relação do Programa de Interiorização do CFP com as políticas oficiais de formação de professores(as), especialmente, quando o Estado se desresponsabilizou dessa formação em nível superior, ao tornar a educação uma atividade não-exclusiva do Estado, o que favoreceu a ampliação do mercado formativo no Pará. A UEPA, sem apoio do Governo Estadual, oferta o Programa de Interiorização do CFP por meio de contrato de prestação de serviços educacionais.

Palavras-chave: Formação de Professores, Universitarização, Poder Público, Mercado Formativo

ABSTRACT

Study of the relation between the Programa de Interiorização do Curso de Formação de Professores para Pré-Escolar e 1^a a 4^a Série do Ensino Fundamental, da UEPA and the official politics for formation of teachers unchained in Brazil, from 1999 up to 2004. The objective is to analyze the politics for formation of the teachers in interior of the state developed by Universidade do Estado do Pará (UEPA) in such Program, and its relation with the official politics for formation of teachers implemented in Brazil to start from the decade of 1990. The initial hypothesis was that the politics for formation of the teachers adopted by the UEPA, in the related Program, favored the magnifying of the formative market in the state of Pará and, by this, caused a race of teachers and city halls to that institution, for the accomplishment of processes of qualification in superior level. To evidence this hypothesis, it was made an inquiry of the problem, guided for estimated of the qualitative boarding. To collect the data, it was carried through a bibliographical research, having as source specialized and documentary literature; in the field research, I made interviews with the pupils, teachers, managers and the secretaries of education of the cities taken care for the program. For analysis of the data, it was used the criterion of thematic classification, to perceive and to identify the information revealed in the statements of the contents. The analysis of the data confirmed the relation between the Programa de Interiorização do CFP and the official politics for formation of the teachers, especially, when the State gave up the responsibility for this formation in superior level, by becoming the education a not-exclusive activity of the State. This action favored the magnifying of the formative market in Pará. The UEPA, without support of the State Government, offers such Program contracting rendering educational services.

Key-words: Formation of Teachers, Public Authority, Formative Market

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Mapa de localização e hino do estado do Pará	53
Figura 2 -	Mapa de distribuição das instituições de ensino superior por regiões geográficas/2005	71
Figura 3 -	Mapa de distribuição por mesorregião da área de atuação em percentual do Programa de Interiorização do CFP	83

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Demonstrativo da organização acadêmica no estado do Pará (1999/2006)	72
Tabela 2 -	Demonstrativo do número de IES e da ofertas de cursos de licenciaturas no estado do Pará (1990/2006)	73
Tabela 3 -	Demonstrativo de municípios conveniados	82
Tabela 4 -	Discriminação de convênios e valores por alunos (as)	87
Tabela 5 -	Discriminação por mesorregiões dos municípios atendidos pelo Programa de Interiorização do Curso de Formação de Professores em Núcleo da UEPA ou não	89
Tabela 6 -	Demonstrativo da estrutura curricular do Programa de Interiorização do Curso de Formação de Professores	96
Tabela 7 -	Demonstrativo de professores(as) efetivos e substitutos, por titulação	103

LISTA DE SIGLAS

ABEP	Associação Brasileira de Ensino de Psicologia
AFRJ	Atividade Física, Recreação e Jogos
Andes-SN	Associação Nacional dos Docentes da Educação Superior-Sindicato Nacional
Andifes	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Educação Superior
Anfope	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
Anpae	Associação Nacional de Políticas e Administração Escolar
Anped	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
Asplan	Assessoria de Planejamento
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CB	Ciências Biológicas
CCFP	Coordenação do Curso de Formação de Professores
CCSE	Centro de Ciências Sociais e Educação
CE	Ciências Exatas
Cedes	Centro de Estudos Educação & Sociedade
CEE	Conselho Estadual de Educação
Cefet	Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará
Cepal	Comissão Econômica para América Latina e Caribe
Cesupa	Centro de Educação Superior do Estado do Pará
CFP	Curso de Formação de Professores
CH	Ciências Humanas
CPM	Convênio com as Prefeituras Municipais
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
Concen	Conselho de Centro
Consun	Conselho Universitário
CTRH	Centro de Treinamento de Recursos Humanos Arthur Porto
DART	Departamento de Artes
DCNA	Departamento de Ciências Naturais
DEDG	Departamento de Educação Geral
DEES	Departamento de Educação Especializada
DFCS	Departamento de Filosofia e Ciências Sociais
DGAC	Departamento de Ginástica e Arte Corporal
DIEPI	Diretoria de Estudos, Pesquisas e Informações Socioeconômicas
DLLT	Departamento de Língua e Literatura
DMEI	Departamento de Matemática e Informática
DPSI	Departamento de Psicologia

Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
Esamaz	Escola Superior da Amazônia
Esmac	Escola Superior Madre Celeste
Fabel	Faculdade de Belém
FACI	Faculdade Ideal
FAED	Faculdade Estadual de Educação
FAI	Faculdade de Itaituba
FAMA	Faculdade da Amazônia
FAP	Faculdade do Pará
Fasubra-Sindical	Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública
FAT	Faculdade do Tapajós
Fatebe	Faculdade Teológica Batista Equatorial
Fatefig	Faculdade de Teologia, Filosofia e Ciências Humanas Gamaliel
FAZ	Faculdade de Tecnologia da Amazônia
Feapa	Faculdade de Estudos Avançados do Pará
FECH	Formas de Expressão e Comunicação Humana
FEP	Fundação Educacional do Estado do Pará
FEST	Faculdade de Educação Santa Terezinha
FPA	Faculdade Pan Americana
Fesar	Faculdade de Ensino Superior da Amazônia Reunida
Fibra	Faculdade Integrada Brasil Amazônia
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
Forumdir	Fórum de Diretores das Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
Fundef	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
Fundescola	Fundo de Fortalecimento da Escola
GATT	Acordo Geral sobre Tarifas e Comércio
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBPEX	Instituto Brasileiro de Pós-Graduação e Extensão
IES	Instituto de Educação Superior
IESP	Instituto de Ensino Superior do Pará
Iesam	Instituto de Estudos Superiores da Amazônia
Iespes	Instituto Esperança de Ensino Superior
ILES	Instituto Luterano de Ensino Superior de Santarém
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISEI	Instituto Superior de Educação Ideal
ISEP	Instituto Superior de Educação do Pará
ISE	Institutos Superiores de Educação
ISES	Faculdades Integradas do Tapajós
ISSET	Instituto de Educação Superior de Itaituba

LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MARE	Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MHF	Movimento Homogêneo de Formação
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
OMC	Organização Mundial do Comércio
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PD	Prática Docente
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PNAD	Pesquisa Nacional de Amostra Domiciliar
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
Preal	Programa de Promoção das Reformas Educativas da América Latina e Caribe
Prise	Processo Seriado
Proad	Pró-Reitoria de Administração
Proex	Pró-Reitoria de Extensão
Prograd	Pró-Reitoria de Graduação
Prosel	Processo Seletivo
Prouni	Programa Universidade para Todos
RIT	Relatório Individual de Trabalho
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
Sepof	Secretaria Executiva de Planejamento, Orçamento e Finanças
Semed	Secretaria Municipal de Educação
Seduc	Secretaria Estadual de Educação
SOME	Sistema de Organização Modular de Ensino
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFRA	Universidade Rural da Amazônia
Unama	Universidade da Amazônia
Undime	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UNE	União Nacional dos Estudantes
Unemat	Universidade do Estado do Mato Grosso
Unesco	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
Unicef	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UVA	Universidade Vale do Acaraú

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO I: AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS E AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES(A)	28
1.1 A REFORMA DO ESTADO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS NA DÉCADA DE 1990	28
1.2 AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) NO BRASIL	33
1.3 A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS)	38
CAPÍTULO II: AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO PARÁ E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) NA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ	53
2.1 SITUANDO O ESTADO DO PARÁ: PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS DEMOGRÁFICAS, POLÍTICAS, SOCIOECONÔMICAS	53
2.2 SITUAÇÃO EDUCACIONAL NO ESTADO DO PARÁ	58
2.3 PANORAMA DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) EM NÍVEL SUPERIOR NA REDE ESTADUAL PÚBLICA DE ENSINO DO PARÁ	61
2.4 AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) EM NÍVEL SUPERIOR NO ESTADO DO PARÁ	66
2.4.1 Expansão da educação superior no estado do Pará, privatização e seus impactos na política de formação de professores(as) efetivada pela Universidade do Estado do Pará	69
CAPÍTULO III: UM POUCO DE HISTÓRIA: A TRAJETÓRIA DO PROGRAMA DE INTERIORIZAÇÃO DO CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA PRÉ-ESCOLAR E 1ª A 4ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ	76
3.1 O CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA PRÉ-ESCOLAR E 1ª A 4ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL	76
3.2 O PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DO PROGRAMA DE INTERIORIZAÇÃO DO CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA PRÉ-ESCOLAR E 1ª A 4ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL	80
3.3 CARACTERÍSTICAS DO PROGRAMA DE INTERIORIZAÇÃO DO CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA PRÉ-ESCOLAR E 1ª A 4ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL	84
3.3.1 Estrutura organizacional	84
3.3.2 Estrutura pedagógica	91
3.3.2.1 Atendimento	91
3.3.2.2 Organização curricular	93
3.3.3 Bases filosóficas e metodológicas	98

3.3.3.1 A pesquisa como eixo da formação	98
3.3.4 Avaliação do rendimento escolar	102
3.3.5 Perfil do corpo docente	103
CAPÍTULO IV: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) NA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ: CAMINHOS E DESCAMINHOS DO PROGRAMA DE INTERIORIZAÇÃO DO CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA PRÉ-ESCOLAR E 1ª A 4ª SÉRIES DO ENSINO FUNDAMENTAL	105
4.1 O PROGRAMA DE INTERIORIZAÇÃO DO CURSO SOB OS OLHARES DOS(AS) ALUNOS(AS), PROFESSORES(AS) E GESTORES(AS): LIMITES, POSSIBILIDADES E IMPLICAÇÕES	107
4.1.1 Primeiros olhares: acertos e limitações na estruturação do Programa de Interiorização do Curso de Formação de Professores para Pré-Escolar e 1ª a 4ª Série do Ensino Fundamental	107
4.1.1.1 Finalidade, princípios e objetivo do Programa de Interiorização do Curso de Formação de Professores para Pré-Escolar e 1ª a 4ª Série do Ensino Fundamental	108
4.1.1.2 O perfil de professor(a) construído no Programa de Interiorização do Curso de Formação de Professores para Pré-Escolar e 1ª a 4ª Série do Ensino Fundamental	114
4.1.1.3 A organização do curso do Programa de Interiorização do Curso de Formação de Professores para Pré-Escolar e 1ª a 4ª Série do Ensino Fundamental	120
4.2 O OLHAR CRÍTICO: O CARÁTER POLÍTICO DA FORMAÇÃO DOCENTE E SUA RELAÇÃO COM O PROGRAMA DE INTERIORIZAÇÃO DO CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA PRÉ-ESCOLAR E 1ª A 4ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL	122
4.3 O OLHAR DIRECIONADO: O MERCADO FORMATIVO NO ESTADO DO PARÁ E A FORMAÇÃO DOCENTE NA UEPA	130
PARA NÃO CONCLUIR A VIAGEM: OS DESAFIOS PARA O PROGRAMA DE INTERIORIZAÇÃO DO CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES	138
REFERÊNCIAS	145
APÊNDICES	153
ANEXOS	158

INTRODUÇÃO

A GRANDE JORNADA: O INÍCIO DA CAMINHADA

As políticas públicas emanadas do cenário político-econômico a partir da década de 1990 refletiram diretamente no setor social, tendo com uma de suas principais conseqüências a perda gradativa de nossos direitos, dentre eles os relativos à segurança, à previdência social, à saúde e à educação. Essa década, caracterizada pelo intenso debate acerca da situação educacional vivenciada no país, em especial o tema da reforma educativa, trouxe novos horizontes para a linha de investigação sobre a política de formação de professores(as).

Ao vivenciar um universo acadêmico de debates, reflexões e análises das políticas de formação de professores(as), percebeu-se que essa temática tem sido abordada de diferentes formas, critérios e objetivos. Ora a observamos enfocando uma política de profissionalização utilitarista do(a) professor(a), ora as discussões do *lócus* de sua formação, ora as lutas para valorização profissional e pelas melhorias de condições de trabalho (salário, plano de carreira, políticas concretas de formação inicial e continuada).

Com o avançar dos estudos e das reflexões teóricas, optou-se pelo tema: Programa de Interiorização do Curso de Formação de Professores para Pré-Escolar e 1ª a 4ª Série do Ensino Fundamental da Universidade do Estado do Pará (que doravante será tratado de Programa de Interiorização do CFP). Foi realizada uma pesquisa bibliográfica e de campo com base na experiência da autora na função de assessora pedagógica, na UEPA.

O Programa de Interiorização do CFP foi elaborado por um grupo de técnicos(as) e professores(as) da UEPA com o objetivo de proporcionar a formação em nível superior para os(as) professores(as) que já estavam no exercício do magistério nos municípios do estado do Pará, sem a devida formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96.

O Programa, implantado desde 1999, é gerido, planejado, organizado e avaliado por uma universidade pública, porém ofertado nos municípios do estado do Pará por meio de “Contratos de Prestação de Serviço” entre a instituição pública UEPA e as prefeituras, sendo mantido, principalmente, com recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef)¹.

Por ser um programa de formação de professores(as) mantido com recursos do Fundef por meio de contrato, o curso depende do repasse de verbas para sua realização nos municípios conveniados. Essa especificidade se reflete em suas condições estruturais e

¹ O Fundef foi criado pela Emenda Constitucional n. 14, de 12 de setembro de 1996, regulamentada pela Lei n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996.

pedagógicas, com as quais as atividades acadêmicas se desenvolvem em escolas de Ensino Fundamental e Médio. Há por isso muita carência nessas instituições. Entre elas se pode citar a falta de: bibliotecas, laboratórios de informática, materiais didáticos e, particularmente, suporte pedagógico para alunos(as) e professores(as), mesmo quando realizado em municípios em que há núcleos da UEPA.

Nesta pesquisa, faz-se uma análise do Programa, situando-o no âmbito das políticas de formação de professores(as) implementadas no país, a partir da década de 1990, em decorrência do confronto e associação do discurso oficial com a sua realidade concreta. Essa análise resultou em diversos questionamentos relacionados ao caráter político, organizacional, estrutural e pedagógico do curso, por exemplo: I) a respeito da política de formação de professores(as) da UEPA naquilo em que se aproxima com as políticas globais e nacionais de formação de professores(as); II) do programa de interiorização do curso, na política institucional da UEPA; III) da natureza da formação oferecida pelo curso; IV) das condições estruturais e pedagógicas do Curso nos municípios que possibilitem a formação do professor(a) pesquisador(a).

Procurou-se compreender a importância e o papel estratégico da formação do(a) professor(a), particularmente, na manutenção da lógica mercantil na atual configuração das políticas educacionais implementadas no estado do Pará e no país como um todo.

Sentiu-se a necessidade de compreender, primeiramente, o processo e as conseqüências das transformações político-econômicas geradas pela nova organização da economia mundial na medida em que elas se refletem diretamente nas políticas sociais, especialmente, no campo educacional. Um exemplo desse fato é a implantação dos modelos de formação de professores(as) desenvolvidos no país, dentre eles, o da formação em serviço, de caráter aligeirado, e a utilização da educação à distância para formação inicial no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998/1999-2002) e, com ampliação, na gestão Lula da Silva (2003-2006), época em que governaram o Pará, Almir Gabriel (1995-1998/1999-2002) e Simão Jatene (2003-2006).

A busca por compreender as transformações político-econômicas conduziu às discussões acerca das mudanças nos modos de produção capitalista e das conseqüências sociais resultantes do processo de mundialização do capital.

Ao fazer uma incursão na produção acadêmica literária do cenário, a partir da década de 1990, deparou-se com a influência dos organismos internacionais, como o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI) no gerenciamento de programas para reformas estruturais da América Latina e do Caribe.

Ao analisar o pacote de reformas educacionais, percebeu-se a influência do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID); do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD); do Programa de Promoção das Reformas Educativas da América Latina e Caribe (Preal) e, em especial, do Banco Mundial (BM) nas bases das orientações, elaborações e implementações das políticas de formação de professores(as).

Para a Anfope (2004), no contexto das políticas norteadas pelo ideário neoliberal, a formação de professores(as) tem sido considerada estratégica para a sedimentação de uma lógica mercantilista que passa a predominar no campo educacional, submetendo o profissional da educação às contingências do capital.

Para Freitas (1999), as concepções que orientam as mudanças nas políticas educacionais neoliberais e as reformas educacionais vêm sendo questionadas ao serem confrontadas com a produção teórica e prática da área educacional e do movimento dos(as) educadores(as) para melhoria da escola básica e para formação de professores(as). Esses movimentos têm defendido, em discussões coletivas, uma concepção sócio-histórica de educador(a) em contraposição ao caráter tecnicista e conteudista que tem caracterizado as políticas de formação de professores(as) no país.

A ESCOLHA DO ROTEIRO DE VIAGEM: O OBJETO, O OBJETIVO E O PROBLEMA

Neste estudo, parte-se da hipótese de que a política de formação de professores(as) adotada pela UEPA/Programa de Interiorização do Curso de Formação de Professores para Pré-Escolar e 1ª a 4ª Série do Ensino Fundamental favoreceu a ampliação do mercado formativo no estado do Pará, ocasionando uma corrida de professores(as) e de prefeituras à instituição para a realização de processos de qualificação em nível superior.

No estado do Pará, o processo de formação docente em nível superior foi desencadeado, fundamentalmente, pelas universidades locais e de outros estados, como, a Universidade Federal do Pará (UFPA); Universidade do Estado do Pará (UEPA); Universidade da Amazônia (Unama); Universidade Vale do Acaraí (UVA); Universidade do Estado do Maranhão (UEMA), entre outras.

Portanto, a realização de investigações acerca das políticas de formação docente implementadas no país, por meio de estudos sobre os cursos de formação de professores(as) e, em especial, o Programa de Interiorização do CFP da UEPA, numa perspectiva crítica, nos mais diversos espaços de atuação, poderá contribuir para construção do panorama do impacto

da formação de professores(as) em nível superior, para qualidade desse curso e para o seu processo de expansão.

A postura de conivência dos órgãos representativos do governo brasileiro, por exemplo, a do Ministério da Educação e Cultura (MEC), às orientações do Banco Mundial serviu e ainda serve de subterfúgio para respaldar legalmente a criação de cursos de certificação, ao invés de cursos de qualificação em universidades, para os(as) professores(as) leigos(as) atuantes na educação básica, especialmente, nas regiões norte e nordeste do Brasil.

Vale ressaltar, ainda, que não são apenas as regiões Norte e Nordeste que organizaram cursos de certificação de professores(as) em nível superior no país. A Universidade do Estado do Mato Grosso (Unemat), para atender às crescentes demandas de qualificação docente da região, criou o “Projeto de Formação em Rede Serviço e Continuada: Licenciaturas Plenas”, mais conhecido como “Projeto Parceladas”.

O Projeto Parceladas oferece cursos de licenciatura plena para o interior do estado, exclusivamente, para professores(as) no exercício do magistério e que ainda não tiveram a oportunidade de se qualificar em nível superior. Como o título está indicando, os tempos curriculares são distribuídos de forma intensiva nos meses de janeiro e julho, no período de férias e recessos dos(as) professores(as), monitores(as) e coordenadores(as) de curso e de forma continuada (etapas intermediárias) abrangendo o período de trabalho escolar.

Outro exemplo de curso de formação de professores(as) é a proposta da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), denominada de “Convênio com as Prefeituras Municipais (CPM)”, por meio do Curso de Pedagogia: Magistério. Esse curso é o resultado de uma parceria estabelecida entre a UERJ, por intermédio da Faculdade de Educação e a Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro, tendo como mediadora a Secretaria Municipal de Educação, para qualificar exclusivamente o professorando da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental.

A relevância deste estudo está na possibilidade de se adquirir novos conhecimentos científicos, ao buscar elementos para o debate e análise da formação do(a) professor(a) e do seu processo de “universitarização/profissionalização”, objetivando o desenvolvimento de políticas públicas educacionais capazes de contribuir para transformação do atual quadro de desigualdades vivenciadas no estado do Pará e no país.

Na investigação da política de formação de professores(as) da UEPA/Programa de Interiorização do CPF, procuro identificar singularidades, convergências e divergências existentes nessa proposta de formação, em relação às políticas globais e nacionais de

formação docente, do Brasil, no período de 1999 a 2004, de modo a evidenciar seus limites, implicações, possibilidades e avanços.

Objetivando aprofundar as discussões em torno do problema busca-se responder às seguintes questões:

a) Quais os nexos e sintonias entre a política de interiorização do Curso de Formação de Professores para Pré-Escolar e 1ª a 4ª Série do Ensino Fundamental da UEPA e as políticas oficiais de formação de professores(as) implementadas no Brasil, a partir da década de 1990?

b) Qual a relação do Programa de Interiorização do Curso de Formação de Professores para Pré-Escolar e 1ª a 4ª Série do Ensino Fundamental da UEPA com o fenômeno da formação do professor(a) em nível superior no país e, mais especificamente, no estado do Pará, sobretudo, a partir da LDB 9.394/96?

c) Quais os desafios atuais para o Programa de Interiorização do Curso de Formação de Professores para Pré-Escolar e 1ª a 4ª Série do Ensino Fundamental da UEPA?

Nesse sentido, o objetivo geral desta pesquisa é analisar a política de interiorização desenvolvida pela Universidade do Estado do Pará por meio do Programa de Interiorização do Curso de Formação de Professores para Pré-Escolar e 1ª a 4ª Série do Ensino Fundamental, verificando as relações com as políticas oficiais de formação de professores(as) implementadas no Brasil a partir da década de 1990.

De forma mais específica, busca-se:

a) Analisar as mediações existentes entre as políticas oficiais de formação de professores(as) desenvolvidas no Brasil a partir da década de 1990 e o Programa de Interiorização do Curso de Formação de Professores para Pré-Escolar e 1ª a 4ª Série do Ensino Fundamental da UEPA;

b) Refletir sobre os impactos do Programa de Interiorização do Curso de Formação de Professores para Pré-Escolar e 1ª a 4ª Série do Ensino Fundamental da UEPA no estado do Pará;

c) Identificar os desafios atuais para o Programa de Interiorização do Curso de Formação de Professores para Pré-Escolar e 1ª a 4ª Série do Ensino Fundamental da UEPA.

OS CAMINHOS DA VIAGEM: O PERCURSO METODOLÓGICO

Para atingir os objetivos propostos optou-se por desenvolver a pesquisa sob pressupostos qualitativos, por considerar que a sua abordagem parte do fundamento de que o conhecimento não se reduz a um conjunto de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa, mas que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, sendo o sujeito observador parte integrante do processo de conhecimento que interpreta os fenômenos e que lhes atribui um significado.

Esta pesquisa segue a orientação do materialismo histórico e dialético, uma vez que este, como afirma Mazzotti (1998), consiste na relação dinâmica entre o sujeito e o objeto no processo do conhecimento; valoriza a contradição dinâmica do fato observado e a atividade criadora do sujeito que observa as oposições entre o todo e a parte e os vínculos do saber e do agir com a vida social do homem. Além disso, essa abordagem permite uma leitura científica da sociedade na qual o fenômeno estudado está inserido.

A pesquisa foi desenvolvida em fases distintas e complementares. Na fase inicial da pesquisa realizou-se uma revisão bibliográfica, para contextualizar a formação de professores(as), relacionando-a a questões como: políticas públicas educacionais no estado do Pará, Brasil e no mundo; a influência dos organismos internacionais, em particular, o Banco Mundial (BM) nas políticas de formação de professores(as) e as concepções de formação difundidas no Brasil.

Nessa fase, reportou-se também aos resultados de discussões, de processos e de pesquisas sobre a temática em foco. A consulta e a análise do material sistematizado acompanharam todo o processo de investigação.

O recurso da técnica da Análise Documental acompanhou a fase inicial da pesquisa visando “[...] representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar num estado anterior, a sua consulta ou referência” (BARDIN, 2002, p. 45).

No início da segunda fase realizou-se uma análise na legislação em nível nacional e estadual e nos documentos pertinentes à temática elaborados pelos Conselhos Nacional e Estadual de Educação, para obter documentos referentes às propostas educacionais das gestões de 1995-1998, 1999-2002 e da gestão de 2003-2006 que contemplassem a formação de professores(as), para identificar como elas estão sendo desenvolvidas no estado do Pará.

Na UEPA, por meio de sua Pró-Reitoria de Graduação (Prograd/UEPA), Pró-Reitoria de Administração (Proad/UEPA) e na Coordenação do Curso de Formação de Professores, foram recolhidos os documentos oficiais buscando conhecer sua concepção de formação

docente, seus objetivos, suas atividades diversas (práticas didático-pedagógicas, eventos, projetos etc.), sua estrutura curricular, as trajetórias do Curso, entre outros elementos evidenciados no desenvolvimento dessa pesquisa. Os documentos analisados foram os seguintes:

- Seduc: Plano Decenal de Educação Para Todos do Estado do Pará (1993-2003).
- Plano Estadual de Educação (1995-1999/1999-2003).
- Plano Estadual de Educação (2003-2006).
- Programa de Interiorização do CFP: os documentos oficiais de implantação e reconhecimento do Programa; o Projeto Político Pedagógico do Curso Regular (1989), do Programa de Interiorização (1999) e o Processo 3.041/CCSE, que tratava de seu redirecionamento nos anos de 2000 (desenho curricular e carga horária) e 2003 (organização da Prática Docente e Trabalho de Conclusão de Curso), os relatórios de avaliação dos anos de 2000 a 2004, os tipos de contratos celebrados entre UEPA e prefeituras para oferta do curso, os Relatórios Individuais de Trabalho (RIT) dos professores(as) do Programa.

Esses documentos foram analisados a partir das discussões e análises teóricas de dois campos importantes da investigação educacional: as *políticas públicas educacionais* e a *formação de professor(a)*. No primeiro campo, *políticas públicas educacionais*, mais especificamente, no caso brasileiro, utilizou-se como base teórica as análises de Dourado (2001), Silva (2002), Soares (2002), Maués (2003), Peroni (2003) e Melo (2004). No segundo campo, *formação de professores (as)* tomou-se como base os estudos de autores como: Brzezinski (1999), Freitas (1999), Maués (2001; 2003; 2005), Linhares (2003) e nos documentos finais do X (2000), XI (2002) e XII (2004) Encontros Nacionais da Anfope e os documentos da legislação nacional.

Considerando que o objeto desta pesquisa centra-se no Programa de Interiorização do CFP da UEPA e que este alcança vários municípios do estado do Pará, optou-se por realizar o levantamento da documentação existente na Coordenação Geral do Curso, localizada no Centro de Ciências Sociais e Educação (CCSE), em Belém, por possibilitar de forma mais abrangente a seleção desses materiais.

Tendo em vista a melhor compreensão do objeto de estudo utilizou-se a entrevista como instrumento de coleta de informações. As entrevistas foram aplicadas com o intuito de abrir o campo analítico e de significação da temática em estudo, como forma de obter respostas às questões propostas na pesquisa e para possibilitar o alcance dos objetivos.

As entrevistas foram organizadas de forma semi-estruturadas individuais dirigidas a três secretários(as) de educação, dois gestores(as) do Programa e sete professores(as), e entrevistas coletivas aplicadas a dez alunos(as).

As informações obtidas por meio dos sujeitos entrevistados foram coletadas mediante entrevistas semi-estruturadas individuais dirigidas a três secretários(as) de educação, dois gestores(as) do Programa e sete professores(as), e entrevistas coletivas aplicadas a dez alunos(as).

As entrevistas foram norteadas por cinco eixos: 1) dados de identificação e de formação dos sujeitos da pesquisa; 2) entendimentos dos sujeitos sobre a relação do Programa de Interiorização do CFP da UEPA com as políticas oficiais de formação de professores(as) efetuadas no estado do Pará e no Brasil; 3) as condições estruturais e pedagógicas para a formação docente oferecida pelo Programa; 4) a percepção dos sujeitos sobre o papel do Programa de Interiorização do CFP no processo de formação de professores(as) em nível superior no estado do Pará; 5) visão dos sujeitos sobre os desafios atuais para o Programa de Interiorização do Curso de Formação de Professores para Pré-Escolar e 1ª a 4ª Série do Ensino Fundamental.

Os dados coletados foram organizados, classificados e analisados por meio da técnica da “Análise de Conteúdo”. Nessa fase, foram realizadas contínuas leituras dos documentos e das entrevistas transcritas, com a finalidade de compreender as inferências, contradições e os sentidos contidos nas falas dos sujeitos sobre o objeto em investigação.

A opção pela técnica da Análise de Conteúdo se deu pelo fato de esta permitir ao pesquisador fazer inferências sobre qualquer um dos elementos da comunicação (FRANCO, 2003, p. 20), possibilitando com isso, direcionar a indagação sobre as causas e os efeitos da mensagem. Bardin (2002, p. 31) caracteriza a análise de conteúdo como um conjunto de técnicas de análises das comunicações, e afirma também, que a intenção dessa técnica “[...] é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)” (BARDIN, 2002, p. 38).

Utilizou-se a técnica categorial temática para perceber e identificar as informações manifestadas nos enunciados dos conteúdos o que possibilitou a elaboração de quatro eixos principais de análises:

- 1 Políticas públicas de formação de professores (a) no Brasil.
- 2 Acertos e limitações na estruturação do Programa de Interiorização do CFP.

3 Caráter político da formação docente.

4 Mercado formativo no estado do Pará

Nesses eixos surgiram as categorias principais desta pesquisa. Em primeiro lugar, a *formação do professor(a)* por meio da percepção dos determinantes político-econômicos, socioculturais e científico-acadêmicos que mais influenciam o referido Programa. Em segundo, o processo de formação de professores(as) em nível superior, representado pela “*universitarização*”. Em terceiro, o *poder público*, por meio da relação dos órgãos municipais, mais especificamente, das Secretarias Municipais de Educação com a UEPA na implementação e permanência do Programa de Interiorização do CFP no estado do Pará. Por último, o *mercado formativo*, desvelado a partir do processo de expansão da UEPA e demais instituições de ensino superior no Estado.

Os conhecimentos construídos com os resultados da investigação, associados à leitura do material bibliográfico disponível, subsidiaram a construção dos argumentos da dissertação de mestrado, na qual buscou-se demonstrar os desdobramentos concretos da política de formação de professores(as) efetivada no Programa de Interiorização do CFP da UEPA, ao inferir seus limites teóricos, implicações, possibilidades e avanços.

De posse desses conhecimentos, almeja-se contribuir para a transformação do processo de gestão, do currículo e das políticas de formação de professores(as); pesquisa e extensão do Programa de Interiorização do CFP do Centro de Ciências Sociais e Educação/UEPA, com vistas a orientá-lo para responder aos desafios que a sociedade impõe e servir de espaço de discussão e debate para o exercício do olhar crítico sobre o projeto de desenvolvimento social do país.

OS COMPANHEIROS DE VIAGEM: OS SUJEITOS DA PESQUISA

Os sujeitos desse processo foram os(as) alunos(as), os professores(as), alguns gestores(as) do Programa de Interiorização do CFP e das Secretarias Municipais de Educação.

Das 22 (vinte e duas) entrevistas realizadas, 45,5% foram feitas com alunos (as). Do total de 45,5% dos(as) alunos(as) entrevistados(as), 18,2% foram da Área Metropolitana de Belém; 27,4% da região do Baixo Tocantins (ilhas); 18,2% do Baixo Amazonas; 27,1% do Nordeste e 9,1% do Sudeste do Pará. A escolha dos(as) alunos(as) se deu com o intuito de analisar o processo de formação de professores(as) em nível superior nas regiões do estado do

Pará, nas fases de implantação (1999), reformulação (2000-2003) e expansão (2000-2002) do Programa de Interiorização do CFP.

É válido ressaltar que não foi possível entrevistar alunos(as) dos convênios de 1999 referentes ao sul do Pará. Esse fato se deu pela dificuldade de contato com os alunos(as) dessa região.

As entrevistas com os(as) professores(as) se realizaram em um universo de 78 professores(as). Trabalhou-se com sete, totalizando 9 % do corpo docente do Curso e 31,8 % dos entrevistados na pesquisa. Os(as) professores(as) entrevistados(as) pertencem aos Departamentos de Educação Geral (DEDG), de Matemática e Informática (DMEI), de Psicologia (DPSI), de Língua e Literatura (DLLT), de Ginástica e Arte Corporal (DGAC), de Filosofia e Ciências Sociais (DFCS) e de Educação Especializada (DEES).

Dos(as) sete professores(as) entrevistados(as), 2,6% foram do momento de implantação do Programa (1999); 3,9%, professores(as) da fase de redirecionamento do desenho curricular do Programa (2000) e 2,6%, professores(as) da fase atual do Programa (2005). A escolha dos(as) professores(as) se deu, em primeiro lugar, pela possibilidade de analisar a formação docente em todas as fases do Programa de Interiorização do CFP e, em segundo lugar, pela disponibilidade dos mesmos em contribuir com a pesquisa.

Com os(as) professores(as) contatados(as) dos departamentos de Ciências Naturais (DCNA) e de Artes (DART), que ministraram aulas no Programa de Interiorização do CFP, não foi possível realizar as entrevistas devido aos compromissos assumidos anteriormente pelos(as) mesmos(as).

Entrevistou-se os(as) secretários(as) de educação das regiões do Baixo Tocantins e nordeste do Pará, estes representam 13,6 % das entrevistas. Essa escolha se deu, primeiramente, pela situação econômica do município e seu reflexo nas condições estruturais para receber um curso de nível superior e, depois, pela disponibilidade dos(as) gestores(as) em participarem da pesquisa.

Foram entrevistados(as), ainda, 40% dos(as) gestores(as) do Programa de Interiorização do CFP, o que representa 9,1% do total de entrevistados(as) na pesquisa. O(A) primeiro(a) gestor(a) entrevistado(a) foi o(a) Coordenador(a) do Curso de Formação de Professores para Pré-Escolar e 1ª a 4ª Série do Ensino Fundamental, do ano de 1999, momento de elaboração e implementação do Programa; o(a) segundo(a) foi o(a) Coordenador(a) nos anos entre 2004 e 2006. A escolha se deu pela possibilidade de perceber a concepção de formação de professores(as) adotada pela instituição.

Além das informações obtidas com os(as) companheiros(as) de viagem, destaca-se o fato da utilização das memórias da autora em relação a situações vivenciadas como assessora pedagógica do Programa de Interiorização do CFP como subsídio para a análise do material coletado na pesquisa de campo.

O CAMINHO PERCORRIDO NA VIAGEM: O DESENVOLVIMENTO DA DISSERTAÇÃO

O percurso realizado nesta pesquisa permitiu a organização deste trabalho em quatro capítulos:

No Capítulo I, **As políticas públicas educacionais brasileiras e as políticas de formação de professores(as)**, analisa-se as políticas de formação de professores(as) no Brasil, por meio das reformas implementadas a partir da década de 1990. O principal enfoque se dá no processo de formação inicial de professores(as), considerando as orientações dos organismos internacionais, especialmente, do Banco Mundial (BM), e os posicionamentos dos movimentos contra-hegemônicos sobre as políticas de formação de professores(as) em nível superior, buscando elementos para a sustentação teórica do tema.

No Capítulo II, que tem como título **As políticas públicas educacionais no Pará e a formação de professores(as) na Universidade do Estado do Pará**, por meio das análises sobre as políticas de formação de professores(as) que o Brasil vem vivendo a partir da década de 1990, apresentadas no primeiro capítulo, discute-se seus reflexos na realidade do estado do Pará. Assim sendo, apresenta-se as características gerais do Pará nos aspectos mais relevantes para as discussões sobre a situação educacional da rede estadual pública de ensino para então analisar as políticas de formação de professores(as) no estado.

No Capítulo III, **Um pouco de história: a trajetória do Programa de Interiorização do Curso de Formação de Professores para Pré-Escolar e 1ª a 4ª Série do Ensino Fundamental da Universidade do Estado do Pará**, apreende-se a trajetória histórica do Programa de Interiorização do CFP por meio de sua gênese, de seu processo de elaboração e implantação, assim como de suas características peculiares. Ao mesmo tempo, faz-se uma análise de sua caminhada na busca de uma política de formação de professores(as) em nível superior coerentes com as reais necessidades da profissão no estado do Pará.

No Capítulo IV, **A formação de professores(as) na Universidade do Estado do Pará: caminhos e descaminhos do Programa de Interiorização do Curso de Formação de Professores para Pré-Escolar e 1ª a 4ª Série do Ensino Fundamental**, a partir das

categorias identificadas nas falas dos(as) alunos(as), professores(as) e gestores(as), por meio das análises dos dados, desvenda-se os olhares dos sujeitos sobre a formação de professores(as) no estado do Pará e na UEPA, como forma de compreender os caminhos e descaminhos do Programa de Interiorização do CFP frente às políticas de formação dos profissionais da educação adotadas no país.

Enfim, para não **concluir** a viagem e dar continuidade na busca de novos horizontes investigativos sobre as políticas de formação de professores(as), aponta-se para os desafios do Programa de Interiorização do Curso de Formação de Professores para Pré-Escolar e 1ª a 4ª Série do Ensino Fundamental da UEPA.

CAPÍTULO I

AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS E AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS)

Nos tempos de mundialização do capital, podemos considerar o neoliberalismo como uma estratégia de organização da produção e da vida social, particularmente, em razão do esgotamento do modelo fordista/keynesiano. Nessa lógica, historicamente, as políticas emanadas da ideologia neoliberal utilizam a educação como modo de conformar² os países periféricos à nova ordem econômica, política e social.

A nova configuração da estrutura social, resultado da flexibilização dos processos de trabalho, exige trabalhadores(as) capazes de atender às exigências do mercado. A escola, um dos instrumentos essenciais, por ser responsável por proporcionar as competências e as habilidades necessárias ao(a) novo(a) trabalhador(a), nos tempos das “sociedades informacionais”, não consegue formar indivíduos que atendam a essa demanda do capital, passando a ser criticada e responsabilizada pelas mazelas da educação. Os(As) professores(as) também passaram a ser apontados(as) como responsáveis diretos pelo fracasso escolar. Tal perspectiva trouxe para o cenário da década de 1980 e, especialmente, da década de 1990, a questão das políticas de formação desses profissionais.

Para entender o papel da formação do(a) professor(a) na nova ordem econômica e social, discuto, neste capítulo, a consolidação das políticas de formação dos(as) profissionais da educação no Brasil.

1.1 A REFORMA DO ESTADO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS NA DÉCADA DE 1990

As novas funções do Estado se identificam com as propostas do Banco Mundial para as novas reformas do Estado e também para as reformas das políticas educacionais no fim do século passado (MELO, 2004, p. 151).

Os anos de 1990, no Brasil, são caracterizados por intensos debates acerca do processo de reforma educacional promovida pelo governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), manifestado por meio de um conjunto de leis e normalizações que ocasionaram mudanças no sistema educacional, por exemplo: 1) da implantação dos Parâmetros

² Utilizamos o termo conformar no sentido de aceitar a todas as orientações da ideologia neoliberal sem questioná-las, independente de suas conseqüências sociais.

Curriculares Nacionais (aspectos pedagógicos); 2) do processo de municipalização (gestão); 3) da criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e o Exame Nacional de Cursos (Avaliação); 4) da criação dos programas: Dinheiro Direto na Escola, Fundo de Fortalecimento da Escola (Fundescola) e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef) (financiamento da educação); 5) das políticas de formação de professores(as).

Esse pacote de leis e normalizações promovidas pelo governo de Fernando Henrique Cardoso é um dos resultados da reforma do Estado Brasileiro que se deu por meio do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado. No Plano surge a concepção de educação superior como serviço não-exclusivo do Estado, o que corresponde ao setor onde:

O Estado atua simultaneamente com outras organizações públicas não-estatais e privadas. As instituições desse setor não possuem o poder de Estado. Este, entretanto, está presente porque os serviços envolvem direitos humanos fundamentais, como os da educação e da saúde, ou porque possuem “economias externas” relevantes, na medida em que produzem ganhos que podem ser apropriados por esses serviços através do mercado. As economias produzidas imediatamente se espalham para o resto da sociedade, não podendo ser transformadas em lucros. São exemplos desse setor: as universidades, os hospitais, os centros de pesquisa e os museus (BRASIL, 1995, p. 27).

Ao discutir a reforma do Estado, Bresser Pereira (1997, p. 18) argumenta que ela ocorreu nos países em desenvolvimento, e mesmo nos países desenvolvidos para diminuir seu papel, direcionando suas ações para atividades que lhes são específicas, objetivando com isso maior governabilidade e maior governança, aumentando sua capacidade de promover e financiar, “[...] de fomentar a educação e a saúde, o desenvolvimento tecnológico e científico [...] ao invés de simplesmente proteger suas economias nacionais, estimulá-las a serem competitivas internacionalmente”. Para tal sinaliza para:

- a) a delimitação das funções do Estado, reduzindo seu tamanho em termos principalmente de pessoal através de programas de privatização, terceirização e “publicizando” (este último processo implicando na transferência para o setor público não-estatal dos serviços sociais e científicos que hoje o Estado presta);
- b) a redução do grau de interferência do Estado ao efetivamente necessário através de programas de desregulação que aumentam o recurso aos mecanismos de controle via mercado, transformando o Estado em um promotor da capacidade de competição do país a nível internacional ao invés de protetor da economia nacional contra a competição internacional;

- c) o aumento da governança do Estado, ou seja, da sua capacidade de tornar efetivas as decisões do governo, através do ajuste fiscal, que devolve a autonomia financeira ao Estado, da reforma administrativa rumo a uma administração pública gerencial (ao invés de burocrática), e a separação, dentro do Estado, ao nível das atividades exclusivas de Estado, entre a formulação de políticas públicas e a sua execução, e, finalidade;
- d) o aumento da governabilidade, ou seja, do poder do governo, graças à existência de instituições políticas que garantam uma melhor intermediação de interesses e tornem mais legítimos e democráticos os governos, aperfeiçoando a democracia representativa e abrindo espaço para o controle social ou democracia direta. (BRESSER PEREIRA, 1997, p. 19).

Peroni (2003), ao analisar o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, destaca que a sua base reflete três tipos de administrações públicas, a *patrimonialista*, a *burocrática* e a *gerencial*. Na administração pública patrimonialista, a vontade do soberano, aí englobada à vontade do Estado, é que define e determina as regras, sem qualquer preocupação com o bem-estar social. Na administração pública burocrática, na tentativa de coibir os abusos da Patrimonialista, criam-se regras rígidas para o funcionamento da máquina estatal e o Estado torna-se fim em si mesmo. As necessidades públicas continuam relegadas a segundo plano e a ênfase é dada ao controle administrativo, visando a evitar o nepotismo e a corrupção. Na administração pública gerencial preocupa-se mais com a sua eficiência na redução de custos, na qualidade dos serviços prestados e nas necessidades vitais da coletividade. Nela o cidadão é visto como um contribuinte de impostos e um cliente dos seus serviços.

Peroni (2003) ressalta, ainda, que o objetivo do Plano é reforçar a governabilidade do Estado, alterando o eixo da administração pública que se realiza de forma burocrática, rígida e ineficiente para um eixo mais flexível e eficiente, em que a cidadania é o objetivo principal.

No Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, observa-se que a diferença entre a administração pública gerencial e a burocrática, expressada no documento, está na “forma de controle, que deixa de se basear nos processos para se concentrar nos resultados, e não na rigorosa profissionalização da administração pública, que se constituiria em princípio fundamental” (BRASIL, 1995, p. 15). Já a administração pública gerencial evidencia a necessidade de reduzir os custos (cultura gerencial nas organizações) para a melhoria dos serviços públicos (valores de eficiência e qualidade).

Essas novas funções do Estado resultaram na transferência das atividades que podem ser controladas pelo mercado para o setor privado. Assim, o Brasil passou a vivenciar um intenso processo de privatização de empresas estatais e uma constante desresponsabilização

do Estado com os serviços públicos básicos: educação, saúde, saneamento, cultura e pesquisa científica.

Para Melo (2004) as prioridades governamentais das últimas décadas têm sido para estabilidade econômica, sem considerar os graves problemas sociais gerados com as políticas de ajuste estrutural, principalmente, os ocasionados pelos cortes nos gastos públicos, agravando, ainda mais, a situação de exclusão social e desigualdade existentes no país.

As reformas educacionais orientadas pelo Banco Mundial para América Latina e Caribe evidenciam o redirecionamento ideológico do projeto neoliberal por meio de suas propostas para construção de uma nova relação entre o Estado e a Sociedade, com a restrição de suas ações e gastos públicos. Daí porque o Estado é orientado a focalizar suas ações em atividades “prioritárias”, de acordo com as “capacidades reais”; dentre elas, a prestação de serviços sociais essenciais para seu projeto de hegemonia do capital, como a educação básica (MELO, 2004). Nesse sentido,

a febre das reformas em educação, que se vive a partir dos anos 1990, não é uma mera coincidência, ou um súbito desejo de todos os governos, dos países desenvolvidos ou não, de modificarem seus sistemas educacionais. Essas reformas têm, de forma muito explícita, um objetivo político que vem modificando o papel da educação e, conseqüentemente, de todos os profissionais envolvidos com ela (MAUÉS, 2003a, p. 2).

Essa reforma do Estado, que mudou suas funções e papel e colocou a educação superior como serviço não-exclusivo, impactou a educação e, conseqüentemente, a formação dos profissionais que nela atuam.

Com o governo Lula, são criadas novas expectativas de mudanças estruturais na sociedade e na educação. Contudo, isso não ocorreu, é evidente a implementação, por parte do Governo Federal de ações que dão continuidade ao “projeto neoliberal de educação” iniciada no governo FHC. Essas ações podem ser caracterizadas pela ampliação da massificação do ensino fundamental e, principalmente, pela privatização da educação superior mediante a diversificação das fontes de financiamento e de medidas, como o estabelecimento de parcerias público privadas, do Programa Universidade para Todos (Prouni), do Projeto da Lei de Inovação Tecnológica.

Em relação à formação de professores(as), o governo Lula também dá seqüência às políticas do governo FHC de subordinação do país às orientações das agências internacionais do capital, agravando, com isso, o processo de “universitarização” da formação,

desprofissionalização do magistério e o aprofundamento do processo de flexibilização, controle e regulação do trabalho docente.

Destaca-se, ainda, nesse processo, a continuação das políticas de formação de professores(as), pelo governo Lula; a utilização de mecanismos de controle, por exemplo, os Exames de Certificação de Professores – Portaria n. 1.403, de 9 de junho de 2003, que instituiu o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores, e a ampliação dos programas de educação à distância e material didático para a formação continuada de professores(as) da educação básica. A Portaria n. 1.403/2003 não chegou a entrar em vigor em função de um movimento organizado pelas entidades educacionais. Contudo, a mesma não foi suprimida, podendo entrar em vigor a qualquer momento.

Para Maués (2005), as mudanças econômicas e sociais ocasionadas pelos avanços científicos e tecnológicos exigiram que os indivíduos desenvolvessem competências, habilidades e disposições de condutas adequadas à lógica do mercado.

Para desenvolver no indivíduo o perfil adequado a essa nova sociedade, é dada centralidade à educação fundamental. Nesse sentido, as reformas educacionais seguiram as orientações dos organismos internacionais de financiamento, particularmente, as do Banco Mundial (BM), a partir dos direcionamentos indicados nas recomendações da Conferência Mundial de Educação para Todos³ (1990), organizada com o intuito de definir políticas para assegurar uma educação básica de qualidade a crianças, jovens e adultos.

Hobsbawm (1995), ao analisar a Revolução Social (1945-1990) ocorrida com as transformações no modo de produção – em particular com o declínio e queda do campesinato –, destaca o crescimento de ocupações que exigiam educação secundária e superior. Suas análises evidenciam que, nos anos de 1980, a educação primária universal, em especial a alfabetização básica, tornou-se a aspiração dos governos “[...] só os Estados mais honestos e desvalidos admitiam ter até metade de sua população analfabeta, e só dez – todos, com exceção do Afeganistão, na África – estavam dispostos a admitir que menos de 20% de sua população sabia ler e escrever [...]” (p. 289 e 290).

No Brasil, as orientações de fóruns, como o de Jomtien (1990) e Dakar (2000), foram implementadas na reforma educacional. Uma dessas orientações é a priorização dada a educação básica (ensino fundamental) e nas políticas de formação dos profissionais da educação. Não se pode esquecer que também foram seguidas, no projeto educacional

³ Conferência realizada em Jomtien (Tailândia), financiada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), Fundo das Nações Unidas, pela Infância (Unicef), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial (BM).

brasileiro, as recomendações da Comissão Econômica para América Latina e Caribe (Cepal) na reforma do sistema educacional por meio dos objetivos (cidadania e competitividade), critérios inspiradores de políticas (equidade e eficiência) e diretrizes de reforma institucional (integração nacional e descentralização).

Para Shiroma (2002), as recomendações da Cepal para educação, contidas no documento “Transformación productiva con equidad” (1990), são de promoção da cidadania e da competitividade, propícia para a empregabilidade, numa sociedade baseada na inteligência e no conhecimento, ou seja, para atender às necessidades surgidas com a globalização mundial da economia.

Essas orientações levam os indivíduos a desenvolverem a capacidade de adaptação à realidade científica e tecnológica da atualidade, para isso, o “aprender a aprender” assume maior significado que o processo de construção do “saber”.

A qualificação dos recursos humanos visando somente a empregabilidade sofre a influência dos princípios e ideais do pensamento neoliberal, como o de transferência de responsabilidade do Estado para a sociedade. Essa proposta, difundida pelos(as) seguidores(as) das políticas de desenvolvimento econômico foi construída sem considerar as *causas* dos problemas da educação pública brasileira, mas, baseada nas orientações dos organismos internacionais para as políticas educacionais.

Para Melo (2004), as orientações das políticas econômicas, expressas no documento da Cepal (1990), são para uma reforma educacional centrada nas idéias e percepções neoliberais de educação para competitividade e cidadania, que têm por finalidade vincular o Brasil ao contexto da mundialização do capital, na esfera da competição internacional, que prima pela revalorização da formação individual e da responsabilidade do indivíduo com sua própria formação e com suas escolhas em relação às habilidades e competências que possam inseri-lo no mundo do trabalho.

Esse cenário de globalização, de mundialização, de Reforma do Estado para adequação ao capital exige outros modelos de formação de professores(as).

1.2 AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) NO BRASIL

A situação docente, no Brasil, caracteriza-se, historicamente, por insuficiente formação inicial, baixos salários e precárias condições de trabalho, o que tem aberto caminho, dentre outros, para um processo de aguda proletarização docente (DOURADO, 2001, p. 51).

A necessidade de desenvolver nos indivíduos capacidades e habilidades necessárias para inserção do(a) trabalhador(a) no mundo do trabalho é uma das exigências da mundialização do capital. Essa formação evidencia a importância de trazer para o centro das reformas educacionais as políticas de formação de professores(as).

Ramalho (2003) menciona a existência de um “modelo formativo” identificado como Movimento Hegemônico da Formação (MHF), no qual se misturam tendências próprias do racionalismo técnico e da formação acadêmica. Ramalho (2003) argumenta e afirma que

nesse modelo, o professor é reconhecido como um executor/reprodutor e consumidor de saberes profissionais produzidos pelos especialistas das áreas científicas, sendo, portanto, o seu papel no processo de construção da profissão minimizado, uma vez que ele ocupa um nível inferior na hierarquia que estratifica a profissão docente (p. 21).

Ramalho (2003) afirma, ainda, que dessa concepção de professor(a) emerge um “modelo formativo” baseado em determinadas características como: a) treinamento de habilidades (identificadas como competências); b) conteúdos descontextualizados da realidade profissional, fragmentados, reveladores de uma formação acadêmica fragilizada; c) distância do objeto da profissão (do processo educativo da escola), com uma evidente dicotomia entre teoria e prática, com o criticado estágio terminal e com escassos momentos para mobilizar saberes da profissão na prática real.

Essas características do modelo indicado pelo MHF distanciam o(a) professor(a) de atitudes importantes no seu processo de aprendizagem, como a reflexão, a crítica e a pesquisa.

A formação centrada na reflexão, na crítica e na pesquisa

[...] possibilitaria o professor participar da construção de sua profissão e no desenvolvimento da inovação educativa, norteia a formação de um profissional não só para compreender e explicar os processos educativos dos quais participa, como também para contribuir na transformação da realidade educacional no âmbito de seus projetos pessoais e coletivos (RAMALHO, 2003, p. 23).

No contexto de políticas norteadas pelo ideário neoliberal, as políticas de formação de professores(as) priorizam a formação inicial como capacitação pedagógica de cunho estritamente técnico. Portanto, distante da reflexão, da crítica e da pesquisa.

Brzezinski (1996) apresenta, em seus estudos, princípios que vêm sendo reafirmados pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) no decorrer de sua história, na tentativa de superar as fragmentações no processo de formação de professores(as) expressas no modelo da racionalidade técnica; alguns desses princípios são:

- a) a formação do educador deve ser examinada de forma contextualizada;
- b) a valorização dos profissionais da educação, em decorrência da valorização social da educação, é fator extremamente importante para viabilizar o compromisso com a qualidade do ensino;
- c) todos os professores deverão ter uma base comum: formar professor. A docência constitui a base da identidade profissional do educador;
- d) quanto aos cursos de formação de educador, as instituições deverão ter liberdade para propor e desenvolver experiências pedagógicas, de acordo com uma base comum nacional;
- e) a teoria e a prática devem ser consideradas o núcleo integral da formação do educador, posto que precisam ser trabalhadas de forma a construírem unidades indissociáveis, sem perder de vista o contexto social brasileiro;
- f) os cursos de formação do educador deverão ser estruturados de forma a propiciar o trabalho interdisciplinar e a iniciação científica no campo da pesquisa em educação;
- g) a aprovação de cursos e de experiências deve ser assegurada, mediante a sistemática de credenciamento periódico, visando ao estímulo a um processo avaliativo permanente dessas experiências e desses cursos.

No Brasil, as reformas das políticas de formação de professores(as) seguem um fenômeno, de dimensão mundial, caracterizado pela exigência da formação em nível superior, num processo denominado de “universitarização” (BOURDONCLE apud MAUÉS, 2003a).

Maués (2005), ao analisar esse fenômeno, entende que nos países europeus, como França e Inglaterra, o processo de formação de professores(as) nas estruturas habituais das universidades contribui para melhor qualificação desses profissionais e da profissionalização do magistério:

Alguns países, ao passarem a formação para o nível superior, o fizeram de uma forma aligeirada. A “universitarização”, para esses países, se passa fora da Universidade, o que, a primeira vista, parece um contra-senso. Mas, o que se quer exprimir com essa afirmação é que a formação se dá na realidade em nível pós-médio, isto é, em instituição de nível superior, mas sem obedecer, necessariamente, aos princípios básicos da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, que caracterizam a instituição Universidade, desde o seu surgimento, pelos menos na qualidade de Universidade Moderna, no início do século XIX (MAUÉS, 2005, p. 155).

Uma outra discussão de Maués (2005) nos chama a atenção para o papel de organismos internacionais, como o Banco Mundial (BM), e suas influências no processo de flexibilização da formação do(a) professor(a), que a torna mais aligeirada em relação à duração dos cursos; aos conteúdos ministrados; à formação teórica e sua relação com a prática; à ausência de pesquisa e ao *locus* dessa formação.

No Brasil, a formação de professores(as) em nível superior assume papel estratégico nas propostas das reformas educativas desenvolvidas no país. Desse modo, o professor(a) “precisa ser preparado para contribuir com o ajuste da educação às exigências do capital, devendo, para tanto, ser formado de acordo com o pensamento único desse receituário ideológico” (MAUÉS, 2003, p. 99). Apesar desse papel estratégico, o Banco Mundial, sobre o tema docente, “mantém posições ambíguas, inconsistentes e inclusive contraditórias” (TORRES, 1996, p. 160).

As políticas de formação docente sugeridas nos documentos organizados por autores(as) brasileiros, a pedido dos organismos multilaterais, como: “Formação de Professores na América Latina e Caribe: a busca por inovação e eficiência” (2002), elaborado por Guiomar Namó de Mello e Tereza Cristina Rego, privilegiam a preparação e o desempenho dos(as) professores(as) para atender as demandas do mundo contemporâneo.

Esses documentos apresentam contradições, uma vez que “o ideário da reforma educacional atribuiu ao(a) professor(a) um protagonismo fundamental. Paradoxalmente, nele identifica a responsabilidade pelas mazelas do sistema público de ensino e o mágico poder de extirpá-las” (SHIROMA, 2002, p. 98).

O papel do(a) professor(a), para o Banco Mundial (1994), está relacionado à melhoria da qualidade e da eficiência da educação, um dos objetivos principais da reforma educativa. Para alcançar esses objetivos o BM, dentre outras ações, recomenda: 1) políticas para desenvolver o conhecimento do(a) professor(a), privilegiando a capacitação em serviço sobre a formação inicial e estimulando as modalidades a distância, 2) valorização das experiências do professor(as) no processo de formação e 3) melhoria do salário do professor(a) por meio de políticas de desempenho docente.

No caso brasileiro e de outros países da América Latina e do Caribe, essas medidas são adotadas para a melhoria do ensino em sala de aula, além de outras ações, como a padronização do currículo, o fornecimento de livros didáticos etc. No Brasil, em particular, reforçando essa tendência de políticas para o desenvolvimento do conhecimento do(a) professor(a) e visando melhorar a qualidade do ensino, o Banco Mundial sugeriu a adoção de dois modelos de reforma pedagógica. De um lado, as abordagens com ênfase na escola,

citando os bons resultados alcançados por Índia, Nova Zelândia e Reino Unido. Por outro lado,

[...] as iniciativas de abrangência nacional visando o aperfeiçoamento de especialização de professores, por meio de ensino a distância, cursos superiores em educação e padrões de qualificação profissional, como as que são adotadas no Chile, China e França (BANCO MUNDIAL, 2002, p. 39).

Sobre o modelo de reforma pedagógica com ênfase na utilização da Educação à Distância (EAD), não podemos deixar de considerar a posição defendida pela Anfope, no XI Encontro:

[...] que os programas de educação à distância para a formação de professores deverão, sempre que possível, ser suplementares e antecedidos pela formação inicial presencial, além de estar vinculados a instituições que tenham experiência comprovada em formação inicial de professores e no uso de novas tecnologias de comunicação e informação (ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO, 2002, p. 21).

No Brasil, a EAD em programas de formação de professores(as) proporciona uma formação deficiente, uma vez que, dentre outros fatores, está sendo utilizada como recurso para formação inicial. Para utilização da EAD na formação de professores(as), a Anfope (2002) avalia que se faz necessária uma infra-estrutura tecnológica adequada, além de profissionais com formação pedagógica capazes de lidar com os recursos e as ferramentas tecnológicas. Ressalta, também, que para a adoção de uma política que incentive a EAD é necessário um grande investimento, seja em relação à formação de professores(as), seja no tocante aos equipamentos e materiais.

Ainda segundo a avaliação feita pela Anfope (2002), a maioria dos cursos de formação na modalidade EAD, no Brasil, contraria todos esses requisitos e se apresenta como uma forma de aligeirar e diminuir o custo do governo com a formação dos(as) professores(as). Nesse sentido, a educação à distância, no Brasil, tende a ser pensada mais como uma política compensatória, para suprir a dívida histórica do Estado com a oferta de cursos regulares de formação de professores(as) nas universidades.

Em se tratando desses modelos de reformas pedagógicas, devemos considerar, ainda, a relação que o Banco Mundial (2003) estabelece entre a formação docente e a qualidade do ensino, ou seja, sua utilização como estratégia para que mais pessoas terminem o ensino médio, visando a melhorar o desempenho do(a) trabalhador(a). As principais reformas políticas indicadas nesse sentido são:

a) a renovação do mecanismo de financiamento do Fundef (ensino básico) e sua expansão para o ensino médio; b) a melhoria na capacitação dos professores e reformas pedagógicas para aperfeiçoar o ensino nas salas de aula; c) a avaliação da qualidade das escolas em relação aos padrões educacionais, com vistas a ajudar no monitoramento de ensino, destinando as despesas e o treinamento de professores às escolas mais carentes; d) a expansão dos programas pré-escolares subsidiados, dirigindo-os às famílias de baixa renda; e) um maior acesso dos estudantes rurais e urbanos ao ensino médio (9 a 11 séries) (BANCO MUNDIAL, 2003). (grifos da autora)

O caráter salvacionista atribuído ao(a) professor(a) consiste na melhoria da qualidade do ensino básico para formar nos indivíduos valores, habilidades e competências demandadas pelo mercado. Por não serem considerados profissionais, dentro da óptica neoliberal, pela perda de sua identidade e status social no decorrer da história, os(as) professores(as) são submetidos a processos de formação de caráter profissionalizante, competitivo e individualista, por excelência.

Segundo Brzezinski (1999), para satisfazer as exigências do Banco Mundial, o Brasil tem, condicionalmente, adotado um “modelo” de formação de professor(a) que consiste em conceder uma certificação, em detrimento de uma boa qualificação, aos leigos atuantes no sistema educacional e aos(as) futuros(as) professores(as). Portanto, o processo de apreensão destes, resulta em dados quantitativos, com o intuito de causar impacto nos financiadores internacionais das políticas educacionais. Isto provoca insatisfação e repúdio ao mundo real dos(as) professores(as), representados(as), dentre outras, pela ANFOPE, que almeja uma política global de formação e profissionalização para o magistério.

1.3 A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS)

A tendência da “universitarização”, isto é, a formação do docente em nível superior, mas fora das universidades, consolidou-se no Brasil, nos anos de 1990, no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), com o processo de reforma educacional, particularmente, com a elaboração do Plano Decenal de Educação Para Todos; da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96; da Emenda Constitucional n. 14, que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) e com a sua regulamentação pela Lei n. 9.424/1996. Essas medidas basearam seus conteúdos nas diretrizes deliberadas na Conferência Mundial sobre a Educação Para Todos e em outras orientações emanadas de organismos internacionais, já citadas, não sem a devida mediação do Governo Federal.

O Plano Decenal de Educação Para Todos (1993) demonstra que, embora venha crescendo o número de professores(as) habilitados(as) para o ensino, verifica-se, ainda, um comprometimento da qualidade de seu desempenho, em decorrência tanto do esgotamento dos sistemas de formação inicial e da escassez de formação continuada dos(as) educadores(as) quanto da precariedade das práticas de seleção; de admissão, de lotação e, fundamentalmente, da política salarial e de carreira.

De um modo geral, a partir do Plano, várias ações foram realizadas, dentre elas, o Programa de Capacitação de Professores, Dirigentes e Especialistas. A implantação dessa linha de ação resultou em programas como Um Salto para o Futuro⁴, elaborados pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC).

Ainda nos anos de 1990, o MEC, consoante com as reformas educacionais para os países da América Latina e Caribe, conduziu as políticas de formação de professores(as) de forma autoritária e arbitrária, desconsiderando anos de estudos e pesquisas e se apresentando contrário às lutas coletivas dos(as) educadores(as), às mudanças no processo de formação de professores(as) pela implementação de planos setoriais, leis, pareceres, resoluções, portarias ministeriais e decretos do Poder Executivo, dentre os quais destacamos:

- Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
- Resolução CNE/CP n. 3, de 8 de outubro de 1997, que fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos estados, do Distrito Federal e dos municípios;
- Parecer CNE/CEB n. 01, de 29 de janeiro de 1999, que apresenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores na modalidade normal em nível médio;
- Resolução CNE/CEB n. 2, de 19 de abril de 1999, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de docentes da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, em nível médio, na modalidade normal;
- Parecer CNE/CP n.115, de 10 de agosto de 1999, que dispõe sobre os institutos superiores de Educação;
- Resolução CNE/CP n. 01, de 30 de setembro de 1999, que dispõe sobre os institutos superiores de Educação, considerando os art. 62 e 63 da Lei n 9.394/96;

⁴ O Programa Um Salto para o Futuro é dirigido a professores(as) das quatro séries iniciais. O Programa é produzido pela Fundação Roquette Pinto e transmitida pela Televisão Educativa, via satélite, contando com uma rede de telepostos equipados com telefones e fac-símile.

- Decreto n. 3.276, de 06 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica;
- Decreto n. 3.554, de 07 de agosto de 2000, que dá nova redação ao § 2º do art. 3º do Decreto n. 3.276, de 6 de dezembro de 1999;
- Parecer CNE/CP n. 09, de 8 de maio de 2001, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
- Resolução CNE/CP n. 01, de 18 de fevereiro de 2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores de Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena;
- Resolução CNE/CP n. 02, de 19 de fevereiro de 2002, que institui a duração e carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior;
- Portaria n. 1.403, de 09 de junho de 2003, que institui o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de professores.

Além desse conjunto normativo, observam-se, claramente, nos discursos oficiais do governo, políticas de desvalorização do papel social e cultural dos profissionais da educação, por meio de várias medidas que responsabilizam o(a) professor(a), por considerá-lo(a) despreparado(a) para o exercício da docência. Para Linhares (2003), essa idéia de “despreparo dos docentes” é repassada pelo governo para sociedade enfatizando o baixo desempenho dos estudantes, revelado nos programas de avaliação implementados pelo governo, por exemplo, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB)⁵, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), que é considerado como um dos principais responsáveis pelo descrédito social do sistema público da educação brasileira.

É importante ressaltar que a proposta do MEC para formação apresenta um objetivo político bem definido, o aligeiramento dado ao processo de formação do(a) professor(a), com o enxugamento teórico das disciplinas e a ausência da pesquisa. O aligeiramento da formação pode ser classificado como uma das conseqüências das estratégias de reforma propostas pelo

⁵ O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) coleta informações sobre alunos(as), professores(as), diretores(as) e escolas públicas e privadas, em todo o Brasil, é realizado, a cada dois anos, pelo INEP/MEC. Ele foi aplicado pela primeira vez em 1990. Contudo, devemos considerar que o SAEB não avalia, ainda, a totalidade dos estudantes do país, a pesquisa é feita em uma amostra que representa o universo das matrículas, por meio de um padrão de avaliação utilizado para todas as regiões do país, sem levar em consideração suas especificidades, o que torna os baixos resultados questionáveis pelos(as) educadores(as).

Banco Mundial, a partir das “lições derivadas da experiência (1994)”, para superar a crise do ensino superior. As estratégias indicam quatro caminhos para superação da crise:

- a) formentar la mayor diferenciación de las instituciones, incluyendo el desarrollo de instituciones privadas;
- b) proporcionar incentivos para que las instituciones públicas diversifiquen las fuentes de financiamiento, por ejemplo, la participación de los estudiantes en los gastos y la estrecha vinculación entre el estudiantes financiamiento fiscal y los resultados;
- c) redefinir la función del gobierno en la enseñanza superior;
- d) adoptar políticas que estén destinadas a otorgar prioridad a los objetivos de calidad y equidad (BANCO MUNDIAL, 1994, p. 5).

Nas universidades brasileiras, a crise institucional foi agravada quando os recursos destinados à educação foram reduzidos e se priorizou a educação básica, em especial o ensino fundamental. As universidades como centros produtores e socializadores de conhecimentos deixaram de receber incentivo para pesquisa e qualificação de professores(as), ficando num estado de abandono e sucateamento, propício às políticas de privatização desenvolvidas no país.

Com a redução dos recursos públicos para as universidades, na América Latina e Caribe e, em particular, no Brasil, registrou-se o crescimento do ensino superior privado. Essas medidas foram difundidas pelo Banco Mundial, para garantir a formação de uma sociedade mais produtiva. As generalizações da educação superior⁶ têm relação direta com as propostas de liberação de recursos do BID para o setor público, pois sua distribuição é feita segundo o desempenho funcional das IES. Essa medida, além de garantir o desenvolvimento econômico, tem o objetivo de disseminar a posição dos organismos multilaterais de que a universalização do acesso à educação superior não depende exclusivamente de recursos públicos (BANCO MUNDIAL, 1998).

Com essas estratégias, o processo de formação de professores(as) sob as orientações do BM vem criando forma definida, no Brasil, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n 9.394/96, ao dar ênfase às políticas de formação em serviço e ao aligeiramento da formação inicial por meio da capacitação pedagógica de cunho estritamente técnico. A partir da Lei, pareceres e decretos confirmam essa tendência, como por exemplo, o

⁶ Segundo as determinações do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) (1998), os recursos para as IES serão liberados de acordo com a função exercida, classificadas em liderança acadêmica, educação profissional, educação técnica e educação superior geral.

Parecer n. 776/97, que contém as orientações para a elaboração das diretrizes curriculares dos cursos de graduação.

Valle (2000) considera que, desde a divulgação do Parecer n. 776/97, a postura adotada pelo MEC é de controle sobre esse processo, fato confirmado, no ano 1998, com a indicação de especialistas pelo próprio órgão, para comporem as comissões que elaborariam as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Em 1999, as comissões concluíram seus trabalhos, inclusive a de Pedagogia, que indica a possibilidade de incluir na universidade a formação de professores(as) para educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Esse trabalho da comissão do Curso de Pedagogia não foi considerado pelos órgãos competentes.

Em dezembro de 2005, foi aprovado pelo CNE o Parecer 05 do CNE/CP sobre as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia. Essas diretrizes determinavam que este também formasse professores para a educação infantil e séries iniciais e para a gestão. Em maio de 2006, foi aprovada a Resolução n. 01, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura.

É válido destacar que tínhamos duas discussões distintas, porém, complementares, nesse período. A primeira aborda a formação de professores(as) para Educação Básica, em nível superior (Parecer CNE/CP n. 09/2001, Resolução CNE/CP 01/2002 e Resolução CNE/CP 02/2002). Por outro lado, a discussão tratava do Curso de Pedagogia, considerando a luta em defesa da docência como base da formação dos (as) professores (as). Nessas discussões enfatizava-se que o curso de Pedagogia deveria formar o(a) professor(a), qualificando-o(a) para atuar, também, em outros trabalhos pedagógicos, como a gestão.

Cabe salientar que as Diretrizes Nacionais dos Cursos de Pedagogia são resultantes de uma longa caminhada, iniciada na década de 1980, que foi e está sendo marcada por um processo de discussões e polêmicas no campo acadêmico-educacional, no seio das organizações científicas e sindicais educacionais que se contrapõem às intervenções impostas pelo Governo Federal.

Nessa trajetória, destaco: a) a elaboração do Documento das Diretrizes, pelas entidades da área – Anfope, Forumdir, Anpae, Anped, Cedes, Executiva Nacional dos Estudantes de Pedagogia e Fórum Nacional em Defesa da Formação de Professores – e seu encaminhamento ao CNE, em 1999. Salienta-se ainda que a proposta dessas entidades, segundo o CNE, não foi encaminhada para discussão e aprovação, por estarem aguardando a definição e regulamentação de outros pontos ainda polêmicos em relação à formação, como o

Curso Normal Superior, que naquele momento de encaminhamento da proposta, ainda não possuía suas próprias diretrizes;

b) as discussões acerca do Parecer CNE/CP n. 05, de 13 de dezembro de 2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia e Licenciatura e sua alteração pelo Parecer CNE/CP n. 03, de 21 de fevereiro de 2006. Esse fato ocorreu devido ao questionamento das entidades da área – Anfope, Forumdir, Anpae, Anped, Cedes, Executiva Nacional dos Estudantes de Pedagogia – quanto a um possível conflito entre o artigo 14 do Parecer CNE/CP n. 05/2005 e o artigo 64 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96.

Diante das discussões e das polêmicas causadas pelo parecer, o MEC, por intermédio da Comissão Bicameral do CNE, convocou as entidades do campo educacional, para que seus representantes examinassem o referido documento. A contribuição das representações educacionais resultou na emenda retificativa ao art. 14 do Projeto de Resolução contido no Parecer CNE/CP n. 5/2005.

Por outro lado, sabe-se que as políticas de formação que definiram a formação de professores(as) para educação básica de 2002 a 2006 foram a Resolução CNE/CP 01, de 18 de fevereiro de 2002, que “institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em cursos de licenciatura, de graduação plena” e a Resolução CNE/CP 02, de 19 de fevereiro de 2002, que “institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação Básica em nível superior”. Essa legislação servirá de base às análises das políticas de formação, realizadas nesta pesquisa.

As diretrizes norteadoras dos cursos de formação dos(as) professores(as) da educação básica refletem a demanda da centralidade da universalização do ensino, frente às profundas mudanças nas expectativas educacionais da sociedade brasileira.

Com essa expectativa da sociedade, mais uma vez destaca-se a necessidade do preparo dos(as) professores(as), pois, predominantemente, a história da formação, no país, está enraizada em um formato tradicional, que não desenvolve os conhecimentos necessários para a atividade docente.

As Diretrizes Curriculares Nacionais apresentam o perfil, as competências, as habilidades, os conteúdos curriculares, a duração e a estruturação dos cursos de formação de professores(as) da educação Básica. Daí a necessidade de analisar o papel das Diretrizes Curriculares Nacionais no cenário da política educacional que se configurou no Brasil. Para Dourado (2001, p. 15),

o mundo do trabalho e da produção expressa as significativas transformações, originadas pelo incremento das relações sociais capitalistas e traduzidas, nesta virada de século, pelo avanço tecnológico e pela globalização do capital e do trabalho. Essas transformações sociais redimensionam o papel da educação e da escola. As agências educacionais passam a ser vislumbradas como um dos elos de socialização dos conhecimentos técnico-científicos historicamente produzidos pelo desenvolvimento de habilidades, capacidades e competências sociais requeridas, predominantemente, em sintonia com o setor produtivo, no qual educação formal e a qualificação formal são situadas como elementos de competitividade, reestruturação produtiva e da empregabilidade.

Dentro desse enfoque de educação para produtividade, no qual se priorizam as habilidades básicas para o trabalho, é que se definem as Diretrizes Curriculares Nacionais. Esse enfoque secundariza outras habilidades necessárias à formação mais global do(a) professor(a), como as que lhe possibilitam conhecer e compreender os fundamentos do fazer educacional.

A formação que não oferece ao(a) professor(a) o conhecimento do fazer educacional torna-o um mero repetidor(a) de conhecimentos prontos, nas suas aulas, descomprometido com as questões político-sociais, por não compreender a educação como parte do desenvolvimento histórico da humanidade.

Maués (2001), em suas análises das Diretrizes Nacionais para a formação inicial de professores da Educação Básica, propostas pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), em nível superior, argumenta que:

As referidas diretrizes estão assentadas em uma formação técnico-profissionalizante, que tem como princípio a concepção de competência como eixo definidor tanto da proposta pedagógica quanto da organização institucional, o que reforça a formação tecnicista e a criação de um sistema de avaliação, certificação de cursos, diplomas e competências como regulador dessa formação, sem considerar que, para o pleno exercício profissional e bom desempenho, é preciso que sejam dadas algumas condições objetivas, tais como formação inicial e continuada, condições de trabalho e salários (MAUÉS, 2001, p. 148). (grifos no original)

A formação de caráter técnico-profissionalizante expresso nas Diretrizes Curriculares Nacionais apresenta, como uma de suas conseqüências, o tão criticado enxugamento das disciplinas teóricas dos currículos dos cursos de graduação. As práticas são desqualificadas, por não apresentarem qualquer conteúdo de formação qualitativa superior. Por isto é que os(as) professores(as) vêm perdendo, gradativamente, o domínio sobre o processo de

produção dos conhecimentos que selecionam os conteúdos que devem ser ensinados aos(as) alunos(as).

A Resolução CNE/CP 01, no art. 1º, ao afirmar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, “[...] constituem-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica”, impõem a racionalidade técnica e a eficiência mercadológica, referendada nas propostas do BM, para formação de professores(as).

Dentre os princípios, fundamentos e procedimentos explicitados nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), destaca-se, em primeiro lugar, o Art. 3º, inciso III, o qual se refere à “pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento”.

A pesquisa centralizada no processo ensino-aprendizagem limita a formação dos(as) professores(as) à pesquisa básica, ao restringir a investigação ao âmbito do cotidiano escolar. Novamente, observa-se que a concepção de formação nas DCN expressa o desenvolvimento de habilidades, capacidades e competências sintonizadas com o setor produtivo, ao delimitar o conhecimento do(a) professor(a); ou seja, é uma formação que lhe proporciona um conhecimento um pouco mais amplo do que o ensinado ao(a) aluno(a).

A LDBEN 9.394/96 apresenta os tipos e as modalidades dos cursos de formação de professores(as) e sua localização institucional. Os artigos 62 e 63 destacam a figura dos institutos superiores de educação como um novo espaço de formação de professores(as) que atuarão na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental.

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, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996).

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 programa de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

O segundo aspecto a ser discutido sobre a Resolução CNE/CP 01 é a organização institucional dos(as) professores(as) (Art. 7º) numa estrutura com identidade própria, ou seja, as escolas de formação (Inciso III), mais especificamente,

Nas instituições de ensino superior não detentoras de autonomia universitária serão criados institutos superiores de Educação, para congregar os cursos de formação de professores que ofereçam licenciaturas em curso Normal Superior para docência multidisciplinar na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental ou licenciatura para docência nas etapas subseqüentes da educação básica (Inciso VIII).

Sobre esse aspecto, cabe resgatar uma discussão anterior, ocorrida no ano de 1999, quando o MEC aprovou o Parecer n. 115/99, que “dispõe sobre as Diretrizes Gerais para os institutos superiores de educação”, estabelecendo 3.200 horas como duração mínima para os cursos de licenciatura, formadores de professores(as) para as séries finais do ensino fundamental e para o ensino médio, e para os cursos normais superiores, formadores de professores(as) para educação infantil e séries do ensino fundamental. As diretrizes determinavam 800 horas de prática docente, no mínimo, para todos os cursos. Essas diretrizes possibilitam aos(as) alunos(as) que exercem atividade docente regular na educação básica reduzir a carga horária do estágio supervisionado.

Em relação à duração e a carga horária dos cursos de formação de professores(as) para educação básica, em nível superior, as análises de Maués (2001, p. 148) já evidenciavam que a proposta das DCN para a formação

[...] incorpora parte da Resolução 01/99, no que diz respeito às 800 horas de prática, destacando que **todas as disciplinas que constituem o currículo têm uma dimensão prática**, diluindo, assim, a prática de ensino no todo – o que poderia redundar numa banalização para simples efeito de cumprimento da carga horária – e instituindo **300h de estágio**. (grifo no original)

A Resolução n. 02/2002 institui 2800 horas como o mínimo para formação; sendo: 400 horas de prática como componente curricular, vivenciado ao longo do curso; 400 horas de estágio curricular supervisionado, a partir do início da segunda metade do curso; 1800 horas de aula para os conteúdos curriculares de natureza científica e cultural; 200 horas para outras formas de atividades acadêmicas, científicas e culturais. Os(as) alunos(as) que exercessem atividades docentes regulares, na educação básica, poderiam ter redução da carga horária do estágio curricular supervisionado, até o máximo de 200 horas.

Os institutos superiores estão incluídos nas propostas do Banco Mundial para o desenvolvimento de instituições de ensino não universitárias; por exemplo, os “politécnicos, institutos profesionales y técnicos de ciclos cortos, community colleges (institutos públicos de estudios postsecundarios que ofrecen dos años de enseñanza académica o profesional) y programas de enseñanza a distancia” (BANCO MUNDIAL, 1994, p. 5).

Para o Banco Mundial (1994), as instituições não universitárias ajudaram a satisfazer a maior procura de acesso ao ensino pós-secundário dos grupos de estudantes economicamente desfavorecidos. Cita, como exemplo, os resultados:

[...] los institutos de estudios superiores y los politécnicos para mujeres, como los establecidos en Bangladesh y la India, responden a las necesidades educacionales de las niñas de ciudades pequeñas y zonas rurales [...]. Los institutos pedagógicos y las instituciones de formación técnica, que son los más importantes en cuanto a zonas de captación de estudiantes y a objetivos, han logrado aumentar efectivamente la participación de los grupos educacional y económicamente desfavorecidos en muchos países (BANCO MUNDIAL, 1994, p. 35).

Um outro entendimento do Banco Mundial é de que a educação à distância pode favorecer o acesso dos grupos desfavorecidos ao ensino superior a baixo custo, por meio de universidades abertas e outros programas que trabalhem com essa modalidade de ensino. Portanto, “[...] la educación a distancia puede ser una forma eficaz de promover también la educación permanente y de mejorar los conocimientos, por ejemplo, cuando se usa para la formación de maestros en el servicio” (BANCO MUNDIAL, 1994, p. 37).

Ainda no ano de 1999, o MEC divulgou o documento “Referências para Formação dos Professores” juntamente com a criação de uma “Comissão Nacional de Formação de Professores”. Essa Comissão esteve sob a coordenação da Secretaria de Educação Fundamental e contou com a participação de representantes de cada secretaria ministerial do MEC, das instituições de ensino superior, das associações de educadores(as) e de sindicatos de professores(as), entre outros. A Comissão se reuniria em Brasília para discutir no Conselho Nacional de Educação (CNE) o Parecer n. 970/99, que “Dispõe sobre o Curso Normal Superior e da Habilitação para Magistério em Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental nos cursos de Pedagogia”.

O Parecer 970/99 teve um único voto contrário, o do Prof. Jacques Velloso, que registrou sua indignação contra a tendência de separação das licenciaturas dos bacharelados, por acreditar que o Curso de Pedagogia deveria continuar formando professores(as) de Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental.

Descartando o argumento da tradição, poder-se-ia então imaginar que a *partir de agora* os cursos de pedagogia *deveriam* ser de bacharelado, inclusive porque não caberia a convivência, num mesmo sistema de ensino, de cursos com nomenclatura diversa, porém tendo um deles – o de Pedagogia –, entre *algumas* de suas finalidades, as mesmas que caracterizam o outro – o curso Normal Superior. Uma solução que vem sendo aventada é a de restringir os cursos de pedagogia ao bacharelado. Mas esta seguramente é uma indesejável limitação à flexibilidade que no espírito da LDB deve caracterizar a organização de todos os cursos, de bacharelado ou de licenciatura, respeitadas as respectivas diretrizes curriculares. Tal limitação, ademais, pode impedir que tenham continuidade várias experiências de êxito na formação de docentes para a educação básica. Tal restrição, ao desarticular um círculo virtuoso de interação entre atores que em seus cursos de Pedagogia, em diversas universidades, vêm aprimorando o preparo de nossos professores, irá interromper projetos que precisam ser preservados (BRASIL, 1999, p. 7).

No voto do Prof. Jacques Veloso, observa-se a consciência da necessidade de se garantir a formação de professores(as) nas universidades, para que sejam preservados na formação do educador(a) os conhecimentos fundamentais para o exercício da docência e para consciência de suas responsabilidades sociais.

Aliás, a defesa do Prof. Jacques Veloso se aproxima das discussões da Anfope sobre a necessidade da formação de professores(as) na universidade, única instituição que, constitucionalmente, deve preservar a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, para assegurar uma sólida formação teórica, que proporcione uma reflexão crítica da sociedade e da prática educativa.

Outro ponto em comum, no voto do Prof. Jacques Veloso, com as reivindicações da ANFOPE refere-se à definição de um projeto institucional que vincule, definitivamente, a formação docente à universidade.

Nesse ponto de nossas análises sobre as políticas de formação de professores(as) no país, é válido nos reportamos ao final do ano de 1999, quando o movimento organizado pelas entidades acadêmicas e científicas da área educacional foi surpreendido pelo Decreto n. 3.276/99, que feria a autonomia didático-científica da universidade, garantida pelo art. 207, Seção I, Capítulo III da Constituição Federal.

Em relação a esse Decreto, vários fatores causaram a indignação das associações e entidades educacionais; entre eles podemos destacar a descaracterização da formação do(a) professor(a) ao remetê-la, *exclusivamente*, para o curso normal superior, desvinculando-a das universidades, o que resultaria no impedimento dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia para formação de professores(as) para educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental.

Para responder a essa imposição do Governo, o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública⁷ e outras entidades, como a Anfope, organizaram-se para exigir sua revogação e a retomada dos debates sobre as políticas de formação de professores(as), o que acabou resultando na reformulação do Decreto n. 3.554⁸, cujo teor substitui o termo *exclusivamente* por *preferencialmente*, em cursos normais superiores (LINHARES, 2003).

No Parecer n. 115/99 e no Parecer 970/99, o processo de descaracterização da formação do(a) professor(a) é evidente. Essa descaracterização se dá pela natureza dos institutos superiores de educação, onde não são desenvolvidas atividades de pesquisa e de extensão, o que restringe a formação a simples reprodução do conhecimento.

A organização acadêmica das Instituições Superiores de Educação definida no Decreto n. 2207/97 e no Decreto n. 3.860/01, este revogado pelo Decreto 5.773, limita a formação dos(as) professores(as) ao ensino, nas instituições de ensino superior do Sistema Federal de Ensino, nas faculdades e nos institutos superiores ou escolas superiores.

A constatação de que as instituições de ensino superior podem trabalhar apenas com o ensino gerou certa mercantilização do processo de formação do(a) professor(a). Tal constatação foi saudada por muitos, com euforia, sobretudo, pelos “empresários da educação”, que vislumbram o “mercado educacional” em pleno processo de expansão no país, principalmente, pela não obrigatoriedade de investirem em pesquisa e extensão.

A diversificação dos Institutos de Educação Superior é uma das recomendações que constam no documento “La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia” (BANCO MUNDIAL, 1994). As recomendações contidas nesse documento foram, criteriosamente, seguidas no país, o que resultou na expansão das IES sem pesquisa.

Com o processo de diversificação das instituições de ensino superior no país, no ano de 2005, observa-se que ocorreu uma expansão das faculdades, institutos superiores/escolas superiores. O crescimento em relação às demais organizações acadêmicas foi de 74,1% do total de IES, no ano de 1999; 75,5% no ano de 2003 e 72,7% no ano de 2005. Por outro lado,

⁷ O Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, constituído em 1987, tem por objetivo a defesa e universalização da educação pública, gratuita, laica, com qualidade social, em todos os níveis. Organizado para atuar na constituinte, este Fórum foi responsável pelas principais conquistas que os setores sociais, comprometidos com essa concepção de educação, conseguiram inserir na Constituição Federal de 1988. Entidades que compõem o Fórum: ABEP, ABEEF, ABI, Abruem, Ação Educativa, AEC, AELAC, Andes-SN, Andifes, Anfope, Anpae, Anped, ANPG, ANUP, CAED, CBCE, Cedes, CFP, CNBB, CNTE, CONDSEF, CONTEE, Denem, ENEC, Enecos, Enefar, Enesso, ExNEPe, ExNEEF, ENEN, ENEENF, ENEV, Fasubra-Sindical, FEAB, Fenelo, Forundir, MNMMR, MST, OAB, SBPC, Sinasefe, UBES, Undime, UNE; Fóruns Estaduais: AM, BA, ES, GO, MA, MG, MS, MT, PA, PI, PR, PE, RS, SC, SP; Fóruns Regionais: Norte Mineiro.

⁸ Dá nova redação ao § 2º do art. 3º do Decreto n 3.276, de 6 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica.

o crescimento das universidades, no mesmo período, correspondeu a 14,1% do total de IES no ano de 1999; 8,8% no ano de 2003 e 8,1% no ano de 2005.

Considerando esses dados, podemos inferir que os indicadores de crescimentos das faculdades e institutos superiores/escolas superiores superam os das universidades, por serem instituições que não têm a obrigatoriedade de ensino, pesquisa e extensão (Decreto n. 2207/1997, Decreto n. 3860/2001 e Decreto n. 5.773/2006). Deve-se considerar, ainda, que os governos federais não têm priorizado a educação superior, particularmente, a criação e a expansão do sistema universitário público brasileiro.

O terceiro aspecto a ser destacado sobre a Resolução 01/2002, Art. 17, no qual se regulamenta que os cursos de formação de professores(as) deverão se adaptar à referida resolução, considerando que nenhum curso será autorizado, a partir da vigência da lei, sem que os projetos sejam organizados nos termos da mesma.

A grande questão é a ausência de um projeto institucional que focalize os problemas e as especificidades das diferentes etapas e modalidades da educação básica e estabeleça o domínio dos conteúdos curriculares e a sua adequação à situação pedagógica, considerando que as instituições não universitárias criaram os institutos superiores de Educação, para formar professores(as) em nível superior para educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, e essa formação está sendo oferecida em Curso Normal Superior, obedecendo aos dispositivos na Resolução CNE/CP 01/99.

Além do mais, a formação em nível superior dos(as) professores(as) que atuam na educação básica é uma meta a ser atingida com prazo determinado no art. 87 das Disposições Transitórias da LDBEN 9.394/96:

É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano após a publicação desta Lei.

Parágrafo 4º - Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.

Considerando as necessidades educacionais do Brasil e o que está posto no quadro legal, é preciso que se dê uma atenção especial ao tipo de formação desencadeada no país. Nesse sentido, as análises de Freitas (2002) evidenciam as conseqüências do processo de expansão dos institutos superiores de educação e dos cursos normais superiores. Para Freitas (2002), essas instituições são de caráter técnico-profissionalizante, caracterizadas, principalmente, por proporcionarem uma formação de caráter técnico instrumental, com competências determinadas para solucionar problemas da prática cotidiana.

Freitas (2002) afirma que o processo de diversificação e expansão dos institutos superiores de educação é parte intrínseca da estratégia da 2ª etapa da reforma educacional em nosso país: a reforma no campo da formação de professores.

A 2ª etapa da reforma educativa desenvolve-se de forma mais intensa a partir de 1999 e tem como objetivos centrais: a) dar forma e conteúdo à proposta dos institutos superiores de educação aprovados pelo CNE em setembro de 1999 (Parecer CNE/CES nº 115/99) e, como consequência, 2) retirar das faculdades de educação, e em seu interior, do curso de Pedagogia, a formação de professores para séries iniciais do ensino fundamental e da educação infantil. O Decreto n. 3.276/99, de dezembro de 99, embora posteriormente modificado, cumpriu esse objetivo com muita eficiência até a Deliberação CNE/CP n. 133/2001 [...] (FREITAS, 2002, p. 6).

Na continuidade das análises, Freitas (2002, p. 6) destaca, também, que essas medidas elevaram o número de IES no Brasil, ressaltando que “[...] a área de educação – os cursos de Pedagogia e algumas licenciaturas (Letras e Matemática) – é a área de maior crescimento, perdendo apenas para o curso de administração”. Como consequência desse processo, observa que, apesar dos esforços das comissões de especialistas do CNE para garantir a qualidade dos cursos a serem autorizados pelo MEC, está ocorrendo uma expansão desordenada dos institutos, o que compromete os avanços alcançados em relação ao *locus* de formação do(a) professor(a). Neste sentido, Freitas (2002, p. 6) afirma que:

Nos quatro últimos anos do Governo de Fernando Henrique observa-se a expansão desordenada e, portanto, com qualidade comprometida, de cursos e instituições de ensino superior para formação de professores. Criados como instituições de caráter técnico-profissionalizante, de baixo custo, a expansão exponencial desses novos espaços de formação objetiva, com raras exceções, responde às demandas de grande parcela da juventude atual por educação em nível superior, oferecendo-lhe uma qualificação mais ágil, flexível, adequada aos princípios da produtividade e eficiência e com adequação às demandas do mercado competitivo e globalizado.

A proliferação, pelo Brasil, de ISE desvinculados das universidades, organizados e gerenciados por organizações particulares têm na formação de professores(as) um mercado promissor a ser explorado, visando a obtenção de lucros fáceis ou por governos estaduais e municipais que a utilizaram para benefícios eleitorais, em detrimento da qualidade da formação dos profissionais da educação.

Alguns desses cursos têm sido denunciados como verdadeiras “fábricas de diploma”, sendo coordenados por empresas de consultorias, em escolas de precária infra-estrutura física e pedagógica – sem bibliotecas, coordenação pedagógica, e com professores pouco preparados para lidar com essa nova

realidade. De fato, pode-se afirmar que todo esse processo configura-se como um precário processo de certificação e/ou diplomação e não qualificação e formação docente para o aprimoramento das condições do exercício profissional. A formação em serviço da imensa maioria dos professores passa a ser vista como lucrativo negócio nas mãos do setor privado e não como políticas públicas de responsabilidade do Estado e dos poderes públicos (ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO, 2000, p. 21).

A criação desse nicho no mercado para o setor privado torna-se clara pela corrida de grupos empresariais dispostos a desenvolver esse segmento do mercado que lhes parece promissora.

Esses grupos empresariais se respaldam na legislação vigente para organizarem, nos ISE, cursos de licenciatura, se utilizando, por exemplo, do " aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e na prática profissional" (Res. CP nº 1, de 30/9/99), o que lhes dá respaldo legal para ofertar cursos ministrados em tempo recorde, com carga horária diminuta e com baixo custo, focando sua formação apenas no ensino, dissociado da pesquisa e da extensão. Além do que, não disponibilizam o apoio pedagógico e a infraestrutura necessária para oferta de curso de licenciaturas em nível superior.

Entendidas como equipamentos, laboratórios de ensino, laboratórios de informática; produção de material didático próprio; incorporação dos estudantes nos projetos de pesquisa, nos grupos de pesquisa, criação e aumento de programas e bolsas de iniciação científica; participação em encontros, congressos e eventos da área educacional, apresentando trabalhos nos fóruns internos e externos à instituição; criação e/ou ampliação dos programas de apoio didático e/ou monitoria, visando apoiar as atividades docentes e o atendimento aos estudantes; garantia da qualidade social nos cursos noturnos, que deverão ser (re) organizados de modo a contemplar o atendimento, preferencialmente, de profissionais da rede pública, seja na formação inicial seja na formação continuada (ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO, 2000, p. 39).

Em termos gerais, todos os aspectos apresentados sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação dos(as) professores(as) da Educação Básica e seus reflexos estão intimamente ligados a um projeto de sociedade e a um modelo de formação que representa a política educacional dos organismos internacionais.

Na política educacional dos organismos internacionais, apesar da centralidade do papel do(a) professor(a), a função docente vem perdendo sua identidade institucional. No Brasil, a crise de identidade da formação do(a) professor(a) está sendo ocasionada pela ordem legal/institucional, ao permitir o aligeiramento e a flexibilização da formação e a criação de outro *locus* de formação, como os institutos superiores e os cursos normais superiores.

CAPÍTULO II

AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO PARÁ E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES (AS) NA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ

2.1 SITUANDO O ESTADO DO PARÁ: PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS DEMOGRÁFICAS, POLÍTICA E SOCIOECONÔMICAS



Figura 1: Mapa de localização e hino do estado do Pará

Fonte: IBGE (2007)

O estado do Pará é conhecido por suas características culturais que representam a tradição e a força de criação dos movimentos populares do povo paraense. Essas características culturais são representadas por meio das lendas (Anhagá, Caipora, Boiúna/Cobra-Grande/Cobra Norato, Muiraquitã, Uirapuru, Boto, Mãe-d'água/Iara, Matinta-Pereira, etc.) da religião (São Benedito, Círio de Nazaré, etc.), dos ritmos musicais (carimbó, siriá, lundu, marujada, retumbão, brega etc.), do artesanato (marajora, tapajônico, miriti, palha etc.), do teatro popular (Cordão de Pássaros, Boi-Tinga, Marabaixo, Çairé, Marambiré etc.), da culinária (maniçoba, tacacá, pato no tucupi, caldeirada, etc.) das frutas tropicais (cupuaçu, bacuri, taperebá, pupunha, castanha-do-pará, uxi, açaí etc.).

Sem desconsiderar a importância de se conhecer o estado do Pará através de sua cultura, nesta pesquisa será realizado um recorte maior sobre as características demográficas, políticas e socioeconômicas.

O estado do Pará é uma das 27 unidades federativas do Brasil. É o segundo maior estado do país com uma extensão de 1.253.164,5km², que corresponde a 32,4% da área da região Norte e 14,66% do território brasileiro. Está situado no centro da região Norte e tem como limites o Suriname e o Amapá a norte, o oceano Atlântico a nordeste, o Maranhão a leste, Tocantins a sudeste, Mato Grosso a sul, o Amazonas a oeste e Roraima e a Guiana a noroeste.

Administrativamente e politicamente, o estado do Pará é composto por 143 municípios e está dividido em seis mesorregiões (Baixo Amazonas, Marajó, Metropolitana de Belém, Nordeste Paraense, Sudeste Paraense, Sudoeste Paraense) e 22 microrregiões (Almeirim, Altamira, Arari, Bragançã, Belém, Cametá, Castanhal, Conceição do Araguaia, Furos de Breves, Guamá, Itaituba, Marabá, Óbidos, Parauapebas, Paragominas, Portel, Redenção, Salgado, Santarém, São Felix do Xingu).

A rede hidrográfica do Pará corresponde a 20.512km². Nela destacam-se os rios Amazonas, Tapajós, Tocantins, Jari e Pará. O principal deles é o Amazonas, rio extenso e perene, corta o estado e forma um delta estuário composto de várias ilhas, nas quais se destaca a do Marajó.

É válido ressaltar sobre o rio Amazonas que a divisão hidrográfica de seus afluentes - Tocantins, Tapajós, Xingu (Calha Norte); Jari, Paru, Maicuru e Trombetas (Calha Sul) - influencia na divisão do estado do Pará nas seis mesorregiões citadas acima. Existem os municípios que ficam na Calha Norte e os que ficam na Calha Sul e os municípios que ficam nas zonas Guajarina, Marajoara e do Salgado, ligados pela baía, pelos rios e pelas estradas à mesorregião de Belém, capital do estado.

O relevo é baixo e plano; 58% do território se encontra abaixo dos 200 metros. As altitudes superiores a 500 metros estão nas serras de Carajás, Caximbo e Acari. Em Monteiro (2005) verifica-se que o solo paraense é classificado entre baixa e moderada fertilidade (terra firme, de várzea, manguezal, igapó e campos naturais) coberto por uma vegetação riquíssima que contém parte da biodiversidade da Amazônia. Nesse solo, há uma fauna muito rica, convivendo com caudalosos rios, imensos lagos e milhares de furos, paranás e igarapés. O clima predominante é quente e úmido e varia com a presença de chuvas abundantes distribuídas durante o ano.

O estado do Pará no ano de 2005 apresentava uma população estimada de 6.970.586 habitantes. Os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (Censo 2000) e Pesquisa Nacional de Amostra Domiciliar (PNAD) realizadas nos anos 2002, 2003, 2004, 2005) apontam que no período de 2000 e 2005 o Estado apresentou uma taxa de crescimento de 15%, superior a média brasileira que foi de 10%.

Por outro lado, a desagregação dos dados para o nível municipal revela grandes variações entre os municípios. A Região Metropolitana de Belém apresentou um crescimento de 16,23%, sendo que municípios como Marituba, Ananindeua e Benevides tiveram taxas entre 26,6% e 36,2%. Isso fez com que a região passasse a concentrar, em 2006, 30% da população do estado. Por outro lado, municípios de porte pequeno como Anapu, Curionópolis, Rio Maria e Senador José Porfírio sofreram forte decréscimo populacional.

O intenso movimento migratório das áreas rurais em direção às áreas urbanas é confirmado pela análise dos dados do Censo (2000) e PNAD (2005). Há uma redução da população rural do estado (-12%) e um aumento da população residente em áreas urbanas (+25%). No entanto, a proporção de indivíduos que residem em áreas rurais permanece bem mais elevada no estado do Pará do que a média brasileira: enquanto apenas 17% dos brasileiros vivem em áreas rurais, no Pará essa proporção é de 26%.

A distribuição da população residente por situação de domicílio, sexo e grupos de idade revela que, em 2005, a população entre 0 e 4 anos representava 11% da população total, a de 5 a 9 anos 12%, a de 10 a 14 anos 11,5% e a de 15 a 24 anos 21%, sendo que esse último grupo se concentra de forma mais intensa em áreas urbanas do que os outros grupos etários aqui apresentados (75% da população entre 15 e 24 anos residem em áreas urbanas).

Reis (2006) aponta que a desigualdade social no estado do Pará, na ótica da renda domiciliar *per capita* inferior à linha da pobreza, entre 1990 e 2005, reduziu em 20%. Em 1990, 20% do contingente populacional do Pará estava situado abaixo da linha de pobreza, em 2005 o percentual acaiu para 16%.

Quanto à questão de emprego e desemprego o estado do Pará segundo dados do Censo Demográfico/IBGE (1991 e 2000) e PNAD (2004) ainda apresenta índices relevantes embora tenha registrado entre 2000 e 2004 uma redução sensível na taxa de desocupação da população economicamente ativa passando de 13,72% para 6,33%. No mesmo período, a região Norte e o Brasil, com a mesma tendência do Pará, passam de 14,77% para 7,05% e 15,28% para 8,90%, respectivamente.

Segundo dados da Secretaria Executiva de Planejamento, Orçamento e Finanças/ Diretoria de Estudos, Pesquisas e Informações Socioeconômicas (Sepof/Diepi) referente ao

período de 2000 a 2004, em relação a renda ainda há uma maior precarização na zona rural do que na urbana. Na zona urbana, 51% ganharam na faixa acima de $\frac{1}{2}$ até 2 salários mínimos (53% dos homens e 50% das mulheres). O rendimento médio das pessoas do sexo feminino representou 65% do conjunto do masculino. Na zona rural, 45% dos homens auferiram rendimento na faixa acima de $\frac{1}{2}$ até 2 salários mínimos, assim como 50% das mulheres. A percepção média destas atingiu apenas 35% do registrado para os homens.

A Sepof/Diepi aponta também que a divisão da população ocupada por classes de rendimento revelou que 17% não obtiveram rendimento, 61% ganharam até dois salários mínimos e menos de 0,5% receberam mais de 20 salários mínimos. Na população masculina, 13% não auferiram rendimentos, 29% ganharam até um salário mínimo e 1% ganhou mais de 20 salários mínimos. A parcela feminina distribuiu-se de forma diferente e menos favorável: 24% não auferiram rendimento, 42% ganharam até um salário mínimo e somente 0,1% recebem mais de 20 salários mínimos.

Ainda segundo dados da Sepof/Diepi, o percentual de pessoas ocupadas, de dez anos ou mais de idade, no estado do Pará, foi de 58,4% em 2004, sendo 72% entre os homens e 45% entre as mulheres. A situação do domicílio (urbano ou rural) foi outro fator que demarcou diferenças, já que na zona urbana o nível de ocupação foi de 54%, enquanto que na rural alcançou 71%.

No âmbito da população empregada, 36,4% tinham carteira assinada, 13,3% eram militares ou funcionários públicos estatutários e 50,3% estavam classificados como outros. Os homens representavam 69,3% da população empregada com mais de 10 anos de idade, sendo que 39,5% possuíam carteiras assinadas, 8,7% eram militares ou funcionários públicos estatutários e 60,5% estavam classificados em outras categorias. As mulheres representavam 30,7% da população empregada, sendo que 29,4% eram empregadas com carteira assinada, 23,8% eram militares e 46,8% estão classificadas em outros.

Em relação à economia, até a década de 1960, o Pará era extrativista - borracha, sementes oleaginosas, castanha-do-pará, essências florestais, peles de animais silvestres, extração mineral de ouro, pedras preciosas e semipreciosas e pesca artesanal. A pecuária atendia ao consumo do estado e as indústrias locais se desenvolviam em torno dos produtos extrativistas, como o beneficiamento de alguns deles e a fabricação de cigarros e de calçados.

Monteiro (2005) destaca que com o declínio dos dois ciclos da borracha, veio uma aflitante estagnação, da qual o Pará só saiu na década de 1960, com o desenvolvimento de atividades agrícolas no sul do estado. A partir da década de 1960, mas principalmente na década de 1970, o crescimento foi acelerando com a exploração de minérios (principalmente

na região sudeste do Estado), como o ferro na serra de Carajás e do ouro em Serra Pelada. A economia se baseia no extrativismo mineral (ferro, bauxita, manganês, calcário, ouro, estanho) e vegetal (madeira), na agricultura, na pecuária e na indústria.

Monteiro (2005) sinaliza também que a mineração é a atividade mais preponderante na região Sudeste do estado, sendo Marabá a principal cidade que gira em torno dessa atividade. A atividade agrícola é mais intensa na região Nordeste do estado, onde se destaca o município de Castanhal, mas também essa atividade se faz presente, desde a década de 1960, ao longo da Rodovia Transamazônica (BR-230). A pecuária é mais presente no Sudeste do estado. A indústria do Estado concentra-se mais na Região Metropolitana de Belém, com os distritos industriais de Icoaraci e Ananindeua. Pela própria característica natural da região, destaca-se também um forte ramo da economia do estado, a indústria madeireira e moveleira, a exemplo do pólo moveleiro instalado no município de Paragominas.

Em Monteiro (2005), observa-se também que, a partir da década de 1980 surgem fábricas que produzem os bancos dos carros de uma indústria automobilística com artefatos de fibra de coco fornecida pelas comunidades produtoras das regiões do Marajó e Nordeste do Estado; fábricas de calçados, passando pela exploração das potencialidades de ecoturismo e da pesca desportiva às fábricas de silício metálico, situadas no sul do estado, município de Breu Branco, mais o complexo industrial de alumínio (Albras/Alunorte), no município de Barcarena, o complexo minero-metalúrgico de Carajás, próximos às cidades de Parauapebas e Marabá, o projeto de Mineração Rio do Norte, no município de Oriximiná. Esses são alguns dos exemplos que ilustram o novo perfil que a economia do Pará tem vindo a conquistar para o mercado interno e internacional.

Nos últimos anos, com a expansão da demanda pela cultura da soja por todo o território nacional, e também pela falta de áreas livres a se expandir nas regiões Sul, Sudeste e até mesmo no Centro-Oeste do país (onde a soja se faz mais presente), a região Sudoeste do Pará tornou-se uma nova área para a proliferação desta atividade agrícola, ao longo da rodovia Santarém-Cuiabá (BR-163), impulsionando a própria economia de Santarém.

Sobre o panorama político no período de 1996/2002 Gemaque (2004) destaca que o estado do Pará foi governado pelo médico Almir José de Oliveira Gabriel que no programa de governo se propunha a recuperar a *credibilidade do Poder Público* e à *reforma do sistema administrativo estadual*.

Ainda segundo Gemaque (2004), respaldada na Mensagem à Assembléia Legislativa em 1997, as principais ações que o governo se propunha eram a reforma do Estado associada a medidas de revisão do perfil de gastos e de reequilíbrio fiscal e financeiro, visando aumentar

a capacidade de investimento público, na revitalização dos setores produtivos e na recuperação da oferta de serviços essenciais à população paraense; a implantação de medidas institucionais de incentivo à economia do Pará e o esforço concentrado na atração de novos investimentos privado no estado; a mobilização política e financeira em torno da execução integrada de medidas e projetos básicos, para atender à oferta de infra-estrutura econômica e de serviços públicos.

Eleito pela coligação “A União pelo Pará” Simão Jatene apresentava como estratégia central de seu governo a *municipalização do desenvolvimento*. O objetivo desse governo era de *aumentar as oportunidades de trabalho e geração de renda* e oferecer *serviços públicos de qualidade* à população. Seu governo foi marcado pela continuidade das propostas iniciadas no governo Almir Gabriel, particularmente, pelas parcerias entre o Estado e a iniciativa privada. Esses objetivos visavam

Expandir a produção e promover melhor distribuição da riqueza produzida, seja através da inserção efetiva da força-de-trabalho na atividade produtiva, seja através da ampliação e do fortalecimento da rede de produção social, buscando alcançar a universalização do atendimento dos serviços de saúde e educação e a melhoria das condições de moradia e de segurança dos cidadãos (PROGRAMA DE GOVERNO SIMÃO JATENE, 2002, p. 4).

Cabe destacar que apesar das ações desencadeadas nos doze anos dos governos de Almir Gabriel e Simão Jatene em relação aos problemas sociais, elas foram incipientes considerando o aumento no número de sem-terra, de sem-teto, sem-emprego, sem-saúde, sem-educação etc.

2.2 SITUAÇÃO EDUCACIONAL NO ESTADO DO PARÁ

A educação no Brasil, assim como os demais setores sociais, sofre os impactos da ordem estrutural e conjuntural da economia globalizada. Esses impactos são mais fortes nas regiões em que as políticas de desenvolvimento interferem diretamente na distribuição de renda e na garantia dos direitos sociais como educação, saúde e segurança.

No estado do Pará, como apresentado anteriormente, em seus aspectos demográfico, político, socioeconômico, sofre ainda hoje, nos anos de 2000, os reflexos da política de desenvolvimento desencadeado a partir dos anos de 1960, com a implantação de programas governamentais ligados ao processo de ocupação, tais como: incentivos fiscais, projetos de colonização, hidrelétrica de Tucuruí, Grande Carajás, dentre outros.

A política de desenvolvimento era baseada na exploração desordenada e predatória de recursos naturais de alto interesse econômico nacional e internacional. Esse tipo de desenvolvimento gerou intensas e tensas modificações na estrutura econômica e demográfica.

As modificações na estrutura econômica e demográfica ocasionaram demanda de serviços públicos, assim como o agravamento das questões sociais. Agrava essa situação a precariedade de renda e a intensa mobilidade espacial da população que para sobreviver secundariza a educação. Essas situações refletem no sistema educacional paraense.

É válido ressaltar que em relação à Educação Básica, nos anos de 1990, se buscava sua universalização por meio do discurso da “educação para todos “e com qualidade. Contudo, observa-se que as políticas foram focadas na universalização do ensino fundamental. No entanto, não se pode desconsiderar que a universalização pretendida intensificou o acesso à escola, todavia, o atendimento escolar não foi acompanhado dos padrões mínimos de qualidade.

No estado do Pará, o acesso à escola aumentou significativamente, conforme sinalizam os dados do INEP/MEC (2005), no ano de 1991 o *déficit* educacional atingia 20,2% no Ensino Fundamental, nos anos de 2005 esse percentual baixou para 4%. Esses dados confirmam a meta de universalização, no que se refere ao acesso à escola no ensino fundamental.

Apesar do ganho quantitativo as escolas públicas ainda se mostram deficientes sob o ponto de vista de sua infra-estrutura. Segundo o Censo Escolar de 2005, 49,1% das escolas públicas no Pará não têm energia elétrica. Tal precariedade pode, em parte, está contribuindo para que a evasão escolar persista em níveis elevados. De cada 100 crianças matriculadas na 1ª série do ensino fundamental, em média, apenas 18 chegam à 8ª série sem nenhuma repetência. Por outro lado, esse dado indica que 42,4% das crianças ficam retidas logo na 1ª série do ensino fundamental.

Para Reis (2006) a repetência ainda é a principal causa de abandono da escola. Entre os jovens de 15 a 17 anos, apenas 20,4% estavam cursando o ensino médio em 2005. Na zona rural esse índice cai para 0,5%.

Reis (2006) observa também que a eficácia escolar, vista pela ótica do índice de desempenho escolar (IDE) que traduz o insucesso escolar no ensino fundamental de 1ª a 4ª séries, aponta uma involução entre 1995 e 2005 para as regiões administrativas do Araguaia, do Lago de Tucuruí, do Marajó e Tapajós. A região do Marajó que já apresentava resultados abaixo da média do estado em 1995, agora representa a região com menor performance em relação às demais.

Reis (2006) sinaliza ainda que no Marajó é cada vez mais expressivo o contingente de famílias subempregadas ou sem alternativas de emprego, vivendo em áreas ambientalmente vulneráveis, isto é, sem nenhuma condição de habitabilidade, onde prevalecem fortes fluxos de economia informal e formas tradicionais de relações de troca, especialmente no meio rural. Além desses fatores existem ainda as dificuldades de acesso às comunidades ribeirinhas isoladas, para as quais na maioria das vezes, não se dispõem de informações e dados capazes de subsidiar planos de desenvolvimento da região.

Reis (2006) também aponta que é nesse cenário que se efetiva o processo educacional na região administrativa do Marajó, onde se mesclam bolsões de pobreza e carência educacional.

Considerando esse contexto não é por acaso que as administrações municipais têm enfrentado problemas similares que refletem nos indicadores relativos ao sistema educacional tais como: dificuldade de universalização de ensino fundamental; falta de planejamento da rede física de ensino; falta de professores(as) qualificados(as); baixos salários e má qualidade na formação desses profissionais; falta de material pedagógico, altos índices de repetência e evasão escolar; falta de adequação do currículo à realidade da população escolar, dentro outros fatores, principalmente na área rural.

Segundo dados recentes do IBGE é exatamente na área rural do estado do Pará que persistem elevados índices de analfabetismo. De modo geral, a taxa de analfabetismo de pessoas de 15 anos e mais no Pará mostra-se em tendência de queda quando passa de 16,77% em 2000 para 12,69% em 2005. Observa-se, porém, que quando comparados os dados a nível nacional e a nível regional, entre todas as unidades da federação, o estado do Pará mantém a mesma média. O que indica que apesar dos avanços centrados em programas de alfabetização, sobretudo em áreas rurais, as ações indicadas são incipientes, o que denota necessidade de investimento em alfabetização de jovens e adultos em larga escala.

Sobre o ensino médio, Reis (2006) sinaliza que a maior proporção de alunos(as) com distorção idade-série ocorre na 1ª série na rede estadual: 77,7%. Nos últimos anos do ensino médio é possível notar uma leve queda nesse índice, o que pode ser explicado pela evasão verificada ao longo do curso.

Em relação ao desempenho no ensino médio, Reis (2006) indica que as escolas públicas do Pará apresentaram piores resultados do que o das escolas privadas: em Português foi de 240,9⁹ contra 300 e em Matemática de 248,5 contra 313. O desempenho dos(as)

⁹ Esses dados são os resultados do desempenho médio dos(as) alunos(as) avaliados(as) no ensino médio pela Avaliação Nacional de Rendimento Escolar (Anresc). Esse processo se dá pelo reescalonamento, ou seja, forma

alunos(as) do Pará em Língua Portuguesa caiu de 253,1 (em 2001) para 248,7 (em 2005), permanecendo abaixo da média nacional e da região. Considerando a metodologia do SAEB acerca das competências na Língua Portuguesa, 53,1% dos alunos do 3º ano do ensino médio no Pará estão classificados em *estado crítico* ou *muito crítico*, o que significa que “não são bons leitores e, no máximo, lêem apenas textos narrativos e informativos simples”.

O desempenho em Matemática também foi ruim. A média nacional foi de 278,7, a da região Norte de 258 e a do Pará de 257,4, registrando queda de 1,9 pontos em relação ao período anterior (2001). Quanto às competências em Matemática, 82,4% dos(as) alunos(as) do 3º ano do ensino médio no Pará estão classificados como em estado *crítico* ou *muito crítico*, o que significa que “têm, no máximo, habilidades elementares de interpretação de problemas e não conseguem transpor o que está sendo pedido no enunciado para uma linguagem matemática específica, estando muito aquém do exigido no ensino médio” (REIS, 2006, p. 9)

Em Brasil (2006) destaca-se o aumento expressivo do número de instituições de nível superior no estado do Pará, especialmente, no período posterior a LDBN 9.394/96. Contudo, observa-se que essa grande expansão se deu no setor privado, no ano de 2003, passando de 9 IES para 16, o ritmo de crescimento foi de 77,8%.

Os dados de Brasil (2006) sinalizam ainda que o Pará passou de 8 IES para 29. Desse total 18 estão localizadas na capital e 11 no interior. Esse número representa um aumento na ordem de 212% no período.

Acompanhando o aumento do número de instituições de nível superior, constata-se, em nível regional, um aumento no número de matrículas em torno de 63% no período em referência. Em relação ao número de concluintes, o Pará apresenta um crescimento inferior quando comparado à região Norte e ao Brasil. O número de concluintes, no estado, passou de pouco menos de 6 mil, em 1999, para pouco mais de 9 mil em 2004.

2.3 PANORAMA DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) EM NÍVEL SUPERIOR NA REDE ESTADUAL PÚBLICA DE ENSINO DO PARÁ

O processo de formação de professores(as) em nível superior no estado do Pará, como no restante do país, consolidou-se na década de 1990. Essas políticas de formação docente tiveram eco nos governos do Pará no período de 1995-2006 que seguindo a tendência nacional as apresentam como prioridade e bandeira política para o desenvolvimento do

de transformação de escala inicial para uma escala padrão para obter o desempenho médio dos(as) alunos(as) avaliados(as).

estado. No entanto, na efetivação de ações concretas para a melhoria da qualidade do ensino pode-se observar sua secundarização na agenda governamental.

O Plano Decenal de Educação para Todos do Estado do Pará (1993-2003) já apontava que um dos principais obstáculos para se alcançar e manter um padrão mínimo de qualidade de aprendizagem era se enfrentar e superar a:

inexistência de política e de comprometimento mais amplo com as questões do magistério, haja vista a persistência de problema de desemprego, o elevado número de professores leigos e os baixos salários. Não há definição e estruturação de sistema de formação e capacitação docente (p. 27).

Para superar a inexistência de política e de comprometimento mais amplo com as questões do magistério, o Plano apresentava em seus objetivos e metas:

Valorizar a formação dos profissionais de educação assegurando o aprimoramento profissional em todos os níveis e áreas de ensino (p. 29);

Eliminar gradativamente a figura do professor leigo no estado;

Oferecer cursos de formação pedagógica para 100% dos professores leigos no estado (p. 30).

Com base nesses objetivos e metas, observa-se que a política de formação de professores(as) do estado do Pará referente ao período de 1993 a 2003, visava priorizar gradativamente o processo formativo do professor(a) em nível superior, principalmente se considerarmos que o profissional da educação é um dos atores e atrizes principais que poderá contribuir para que o estado possa adequar a educação dos paraenses para o crescimento econômico e para o combate à pobreza na região Norte. Nesse sentido estabeleceu como estratégia para superação dos problemas do magistério:

Implementar programas de capacitação permanente de docentes que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental;

Implementar programas de formação, para profissionais da educação, através de uma ação conjunta com as universidades;

Implementar uma política de valorização do magistério que assegure o efetivo cumprimento do Estatuto do Magistério e a aprovação e cumprimento do Plano de Cargos e Salários;

Garantir a qualificação adequada do professor que precise atuar em classes multisseriadas;

Nessa mesma linha os Planos Estaduais de Educação (1995 a 2003), apresentados pela Secretaria de Estado de Educação (Seduc), traçaram suas metas para as políticas de formação de professores(as). Sobre as diretrizes básicas contidas no Plano Estadual de Educação (1995/1999), nos interessa particularmente a Diretriz 4 – “Direcionar os cursos profissionalizantes para as necessidades e vocações econômicas do estado”.

Reduzir a oferta de cursos de Magistério onde o mercado já está saturado. Oferecer cursos de magistério nos municípios onde há professor leigo. Converter as vagas suprimidas do magistério em curso de ensino médio (CB/CH/CE) (p. 20).

A partir dessas diretrizes foi desencadeada uma série de ações como: a) redução drástica da oferta de vagas do magistério; b) Redirecionamento da oferta do magistério para os municípios onde havia professores leigos e/ou vaga no mercado; c) transformações de vagas suprimidas em vagas novas para o ensino médio.

Os reflexos dessas ações podem ser observados nos estudos de Monteiro e Nunes (2005) ao sinalizarem que no estado do Pará, em 2000, existiam 32 estabelecimentos de ensino oferecendo o curso médio normal na capital. As análises das autoras apontam que o curso estava presente em todos os 143 municípios paraenses por meio da oferta na modalidade regular e pelo Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME), nos municípios onde não havia professores(as) qualificados(as). No ano de 2004 apenas 54,48% dos municípios ofertavam o curso. Esse percentual diminuiu para 52,45%, no ano de 2005.

Monteiro e Nunes (2005) apontam ainda que a análise equivocada da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (Art. 62 e 87), que apontava para a progressiva exigência de formação em nível superior para todos(as) os(as) professores(as) reforçada pela Resolução nº 271, de 02/05/2000 do Conselho Estadual de Educação e o Ofício Circular nº 05/2003 de 18/02/2003, expedido pela Diretoria de Ensino da Seduc, serve de base para o estado fundamentar o “processo de desativação” gradativa do curso.

A principal consequência em relação ao processo de desativação da formação de professores(as) em nível médio no estado do Pará, como sinaliza Monteiro e Nunes (2005) está relacionada ao desserviço educacional por parte do estado, considerando as condições estruturais e conjunturais da sociedade paraense que apresenta diferentes níveis educacionais, de desenvolvimento e industrialização nas mesorregiões e que

A formação de professores da educação básica em nível superior, como deseja a LDB 9.394/96, é um desafio a ser conquistado a longo prazo no estado do Pará, vez que a oferta destes cursos ainda é ínfima; concentra-se em poucas cidades com poder econômico relativo (não é equitativa/mal

distribuída); é irregular, temporária, assistemática e eventual conforme as políticas de cada IES, evidenciando verdadeiras assimetrias em termos de espaços geopolíticos formativos. (p 13)

Agravam a política de formação do Plano Estadual de Educação (1995/1999), as ações focadas para a capacitação de pessoal, com recursos federais negociados com o Ministério da Educação (MEC). Essas ações formaram os(as) professores(as) mas não de modo a melhorar substancialmente a qualidade. Entre as ações realizadas selecionou-se as que atendiam a formação em serviço dos(as) professores(as):

- cursos de média duração, como o de formação para professores(as) em educação especial, com 4 meses de duração e em regime de internato no Centro de Treinamento de Recursos Humanos Arthur Porto (CTRH), beneficiando 200 professores (as) para atuar no interior do estado;

- cursos de menor duração, seminários, assessoramento diversos, como: a) “Cursos de atualização para profissionais que atuam no ensino fundamental”, num total de 3.775 servidores entre professores e técnicos de escolas, distribuídos em 80 municípios; b) o curso “O construtivismo e suas implicações”, contemplando 1.140 professores (as) em 285 escolas da capital e interior. É válido ressaltar que no Plano Estadual de Educação também destacam-se projetos de âmbito nacional, como “Um salto para o futuro” e “Vídeo-Escola”.

Dentre as ações do governo estadual para “qualificação” dos(as) professores(as) leigos em nível de ensino fundamental e médio (área do magistério) merece uma análise mais detalhada o “Projeto Gavião”, aprovado pela Resolução nº 090/1984-CEE referente ao Curso de Magistério - 1ª a 4ª série fundamental, por representar um das experiências anteriores mais expressivas ao do Projeto de Interiorização do Curso de Formação de Professores para Pré-Escolar e 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental da UEPA.

O objetivo desse projeto é de promover a capacitação dos(as) professores(as) leigos(as) em nível do ensino fundamental quando for o caso e em nível médio/magistério nos municípios do interior do estado do Pará.

O projeto é realizado por etapa, nos períodos de recesso ou férias escolares. O quadro docente é formado por professores(as) com licenciatura plena, cuja designação cabe à Secretaria Municipal de Educação e ou a Universidade Federal do Pará através de seus campi. A coordenação central do Projeto encontra-se na Pró-Reitoria de Extensão (Proex/UFPA), que desenvolve o trabalho de assessoramento, acompanhamento e avaliação de resultados. As instituições envolvidas no Projeto Gavião são: UFPA/Seduc e as Semec, que trabalham no

sistema de parceiras objetivando a qualidade do curso e o desenvolvimento local e regional. As turmas são formadas de aproximadamente 50 a 60 alunos (as)/professores(as).

O município de Castanhal, situado na região Nordeste do Pará, foi o primeiro a ser atendido pelo Projeto Gavião. Logo em seguida o Projeto passou a atender 50 municípios. No ano de 1992 após o convênio com a Secretaria de Educação do Estado expandiu seu atendimento para 107 (cento e sete) dos 128 (cento e vinte e oito) municípios¹⁰ existentes no estado do Pará naquele período. Foram matriculados cerca de 10.070 (dez mil e setenta) professores(as) leigos(as), obedecendo ao desenho curricular da Seduc; em 2002 o Projeto Gavião qualificou 1.720 distribuídos entre 44 municípios; em 2005 o Projeto se efetivou em 4 municípios (UNIVERSIDADE FERAL DO PARÁ, 1992; 2002; 2005).

Os Planos Estaduais de Educação (1999/2003 e 2003/2006) apresentaram como uma de suas prioridades a definição de diretrizes para elaboração de um programa de Formação e Valorização do Magistério para serem implantadas e implementadas no período de 1999 a 2003, a partir das seguintes ações: capacitação, habilitação de professores(as) leigos(as) e reestruturação da carreira do magistério.

Para capacitação foram criados cursos de formação com o objetivo de atender as 05 categorias de professores(as) leigos(as) existentes na rede estadual pública de ensino do Pará. Essas categorias eram formadas por:

1ª Categoria: professores(as) de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental no exercício da docência que não possuíam o ensino fundamental completo. Para esses professores(as) foi elaborado o Projeto de Capacitação, ofertado à distância e presencial, atendendo 490 alunos(as) com a oferta das séries finais do ensino fundamental (5ª a 8ª) e a habilitação em nível de ensino médio/médio;

2ª Categoria: professores(as) que só possuíam o ensino fundamental completo no exercício da docência da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Para a clientela de 979 foi elaborado curso em nível de ensino médio/magistério em 06 etapas, atendendo 64 municípios com 21 turmas distribuídas em 20 pólos. Esse curso atendeu também professores oriundos da primeira categoria, ou seja, os professores(as) sem o ensino fundamental completo;

3ª Categoria: professores(as) na docência da educação infantil a 8ª série do ensino fundamental que possuíam o ensino médio, sem a formação em magistério. Para atender 120 professores(as) foi criado o Curso de Habilitação/Complementação Pedagógica/Magistério;

¹⁰ Hoje, o estado do Pará é formado por 143 municípios.

4ª Categoria: professores(as) na docência de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental e Médio que possuem nível superior, sem habilitação legal para o exercício do magistério;

5ª Categoria: professores(as) na docência de 5ª a 8ª do ensino fundamental e médio, que não possuem licenciatura. Essas categorias que perfaziam um total de 5877 (487-1ª categoria e 5390- 2ª categoria) foram atendidas pelo “Consórcio Universitário” entre duas universidades públicas (Universidade Federal do Pará, Universidade do Estado do Pará), e uma universidade particular (Universidade da Amazônia), em convênio com a Seduc.

É válido destacar que segundo dados do Censo INEP/MEC/2005 em relação à formação de professores(as) a rede estadual pública de ensino ainda apresenta números significativos de docentes sem o nível médio, especialmente, nas escolas municipais de área rurais (971 docentes) e uma proporção elevada de docentes sem o ensino superior completo exercendo a docência no nível fundamental (66%) e nas classes de Educação de Jovens e Adultos (95%).

No que se refere à reestruturação da carreira do magistério os Planos Estaduais de Educação (1999/2003 e 2003/2006) sinalizam para valorização dos profissionais do magistério, indicando que além das ações de capacitação, habilitação de professores(as), questões referentes a progressão e melhoria dos salários seria prioridades dos governos estaduais referente ao período de 1999 a 2006.

Considerando que os profissionais do magistério no período de 1999 a 2006 da rede pública estadual de ensino vêm sofrendo um processo contínuo de desvalorização profissional e salarial, desenvolvendo suas atividades em precárias condições de trabalho, tendo que lutar constantemente pela revisão do Estatuto do Magistério Público Estadual do Pará (1987), aprovado pela Lei nº 5.351, de 21 de novembro de 1986 e regulamentado pelo Decreto nº 4.714, de 09 de janeiro de 1987, constata-se que a valorização dos profissionais da educação dentro da política adotada pelo governo estadual permanece secundarizada, agravando o quadro do magistério estadual.

2.4 AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) EM NÍVEL SUPERIOR NO ESTADO DO PARÁ

No estado do Pará, com a possibilidade de utilização dos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental para qualificação docente, surgiram cursos de formação de professores (as), nascidos tanto na esfera particular quanto na pública. Gemaque (2004, p. 139) ao analisar os impactos do Fundef no estado do Pará sinaliza que os cursos de formação de professores(as) de Licenciatura Plena estão sendo realizados, com

“recursos oriundos desse fundo, por meio de consórcios/convênios com as prefeituras municipais e as Universidades do Estado do Pará (UEPA), com a Universidade Federal do Pará (UFPA) e com a Universidade da Amazônia (UNAMA)”. Além dessas IES outras surgiram no final dos anos de 1990 e inícios dos anos 2000, com a proposta de ofertarem curso de licenciatura plena e de formação de professores (as) no Estado.

A possibilidade de utilização dos recursos do Fundef pelas prefeituras para qualificação do(a) professor(a) em nível superior trouxe sérias conseqüências para a educação no estado, transformando a formação docente num mercado promissor para os empresários da educação e para os políticos como estratégia para benefício político.

Além das universidades públicas e privadas paraenses, IES sediadas em outros estados brasileiros, seduzidas pelo mercado educativo no estado do Pará passaram também a se instalar e oferecer ensino superior aos municípios, com vários tipos de proposta, inclusive com a modalidade de educação à distância, prevalecendo a lógica de mercado, ou seja, vende mais quem formar um maior número de professor(a) em menor tempo com o menor valor.

Outro aspecto importante a ser destacado sobre as implicações da formação de professores(as) em nível superior no estado é a dificuldade dos(as) alunos(as) assimilarem os novos conhecimentos proporcionados pela formação nesse nível, uma vez que trabalhadores de forma aligeirada pouco contribuirão para melhoria da ação docente.

Em se tratando da formação de professores(as) em nível superior no estado deve-se considerar um problema crucial do magistério, o Plano de Carreira e Remuneração do Magistério, pois muitas prefeituras do Pará não o tem ou quando ele existe no município não o cumprem.

Essa falta de valorização do(a) professor(a) é um dos reflexos das políticas de precarização do trabalho docente que se manifesta principalmente pela flexibilização. Como uma das conseqüências desse processo, observa-se o aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino. No estado do Pará, em alguns municípios, o número de professores(as) temporários(as) é correspondente ao dos efetivos.

Além desse fator os(as) professores(as) sofrem constantes arrochos salariais, pela falta de um piso salarial nacional digno em decorrência da inadequação ou ausência, em alguns casos, de planos de cargos e salários; pela perda de garantias trabalhistas e previdenciárias; pelo aumento da jornada de trabalho, mas não do salário, o que leva o(a) professor(a) a ter mais de um emprego, submetendo-se a diferentes jornadas de trabalho, como resultado da precarização de seu trabalho.

Enfim, o processo de qualificação dos(as) professores(as) em nível superior no estado do Pará, demonstra que está ocorrendo uma mercantilização da educação, proporcionada entre outros fatores pela desresponsabilização do Estado sobre a educação, principalmente, a partir de sua transformação em “atividade não-exclusiva”.

As políticas de formação de professores(as) foram sempre secundarizadas pelo estado. Essa situação evidencia a necessidade de políticas de formação docente que garantam a valorização profissional e a melhoria das condições de trabalho (salário, plano de carreira, política concretas de formação inicial e continuada), defendidas pelos movimentos sociais como Anfope, Anped, sindicatos como o Andes/Sindicato Nacional, a CNTE e outras entidades.

Muitos estudos (BRZEZINSKI, 1999; FREITAS, 1999; MAUÉS, 2003, 2005; TORRES, 1996; LINHARES, 2003) apontam para necessidade de definições de políticas públicas de formação de professores(as) que garantam o caráter sócio-político dessa formação, visando formar “[...] um profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade (FREITAS, 2002, p. 3).

Os diferentes estudos e reflexões críticas sobre a formação de professores(as) no país reafirmam a necessidade dessa formação ser realizada no âmbito universitário, para que a identidade de cientista e pesquisador(a) da educação seja preservada, mas o que se observa nas políticas do MEC, particularmente a partir dos anos de 1990, com as determinações legais analisadas é a expansão de instituições privadas, não universitárias ofertando cursos de formação de professores (as) de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental e de licenciaturas. Para Freitas (2002, p. 8) esse processo de retirada da formação de professores(as) das faculdades/centros de educação das universidades e o repasse para o

[...] setor privado em vez de investimento massivo no aprimoramento das atuais licenciaturas nas universidades públicas, as políticas atuais do MEC acabaram por colocar nas mãos da iniciativa privada a grande demanda oriunda da dívida histórica do Estado para com a formação em nível superior dos quadros do magistério.

Nessa análise, um fator merecedor de atenção diz respeito ao fato de que os cursos de Pedagogia (formação de professores(as) para educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental) e as demais licenciaturas são ofertados nos municípios do estado do Pará por

meio de convênios de prestação de serviços entre as prefeituras e as IES, com o objetivo de qualificar o(a) professor(a) já no exercício da docência.

Cabe destacar que com a possibilidade de utilização dos recursos do Fundef para qualificação docente, surgiram cursos de formação de professores(as), no estado do Pará, nascidos tanto na esfera particular quanto na pública.

2.4.1 Expansão da educação superior no estado do Pará, privatização e seus impactos na política de formação de professores(as) efetivada pela Universidade do Estado do Pará

As políticas públicas educacionais brasileiras dos anos de 1990 e 2000 podem ser consideradas com um dos resultados das políticas de consentimento (SILVA, 2002) do Governo Federal em relação às orientações emanadas dos organismos internacionais. A aceitação do governo em relação às orientações dos organismos internacionais pode ser indicada, dentre outros fatores, pelo processo de desresponsabilização do Estado com a educação pública superior e as políticas de formação de professores(as).

Essa postura de consentimento agravou os problemas do sistema educacional diante da crise de seus paradigmas e da constituição de modelos emergentes de formação docente, gerados pelas novas exigências do mercado de trabalho, em decorrência da reorganização da economia mundial. A sociedade de mercado passa a cobrar do(a) trabalhador(a) maior qualificação e um conjunto de conteúdos culturais indispensáveis para sua formação.

Diante de tal situação, a escola se constituiu em um dos instrumentos essenciais para a qualificação do(a) trabalhador(a) ao passar a difundir a proposta mercadológica da sociedade capitalista. Essa forma de ver a escola como instrumento para divulgação dos ideários da sociedade de mercado reafirma a urgência de se questionar e reestruturar o sistema educacional.

No âmbito da sociedade brasileira, historicamente o sistema público de ensino não consegue resolver problemas como o do analfabetismo e dos altos índices de evasão e repetência nas séries iniciais do ensino fundamental e as políticas públicas para uma educação de qualidade no país ainda estão dando seus primeiros passos.

A situação do sistema público de ensino é exposta para os segmentos mais amplos da sociedade por educadores(as) que por meio de suas pesquisas, seminários, encontros e congressos apontam para a necessidade de se discutir novas e mais bem elaboradas políticas para a educação.

Tratando-se da melhoria da qualidade do ensino público no país, dentre outros fatores, a formação de professores(as) é uma das temáticas mais abordadas pelas problemáticas acerca de seus conhecimentos teórico-práticos e seu compromisso como educador (a).

No estado do Pará, nos anos 1990 a realidade educacional não se apresentava diferente das demais regiões do Brasil. O ensino público também acumulou fracasso no decorrer de sua história, o que pode ser claramente observado na alta taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais, que correspondeu a 12,4% (1996), 12,6% (1998), 11,2% (2001), 10,8% (2003), 10,2 % (2005) segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (2006). Nesse mesmo período o governo estadual apontou como um dos fatores para o fracasso educacional no Estado a falta de professores(as) qualificados(as), em nível superior, atuando na Educação Básica.

O alto índice de analfabetismo da população e a pouca qualificação em nível superior dos(as) professores(as) da Educação Básica do estado do Pará desencadearam propostas inovadoras de formação de professores(as) por parte das IES, não só no estado mas também de outros. Contudo, as políticas educacionais das décadas de 1990 e 2000 no estado impossibilitaram a implementação de uma formação que contemplasse uma sólida fundamentação teórica, a pesquisa, a prática docente e a construção da consciência crítica, como princípios da ação educativa, apresentadas e defendidas pelos movimentos sociais.

É importante destacar que no período referente às décadas de 1980 e meados da década de 1990 no estado do Pará apenas a Universidade Federal do Pará, a Universidade Estadual do Pará e a Universidade da Amazônia ofertavam os cursos de Pedagogia e as licenciaturas nas áreas específicas de ensino. Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN nº 9.394/96 a oferta desses cursos se expandiu por meio da criação de outras instituições de ensino superior/escolas superiores (IES), a exemplo do Centro de Formação Tecnológico (Cefet)¹¹, Universidade Vale do Acaraí (UVA)¹²,

¹¹ O Cefet atende com as licenciaturas de Geografia, Química e Física além de Belém o município de Marabá.

¹² A UVA oferta curso de licenciatura nos seguintes municípios: Abaetetuba, Aveiro, Acará, Afuá, Almeirim, Altamira, Anajás, Aurora do Pará, Barcarena, Benevides, Bragança, Brasil Novo, Breves, Breu Branco, Bujaru, Capitão Poço, Cametá, Capanema, Castanhal, Concórdia do Pará, Curionópolis, Curalinho, Curuçá, Faro, Floresta do Araguaia, Goianésia do Pará, Gurupá, Igarapé-Miri, Ipixuna do Pará, Irituia, Itaituba, Juruti, Limoeiro do Ajuru, Mãe do Rio, Marabá, Maracanã, Marituba, Marapanim, Melgaço, Mocajuba, Mojú, Monte Alegre, Nova Esperança do Piriá, Novo Repartimento, Óbidos, Oeiras do Pará, Oriximiná, Ourém, Pacajás, Paragominas, Parauapebas, Placas, Ponta de Pedras, Portel, Porto de Moz, Quatipuru, Redenção, Rondon do Pará, Salinópolis, Santarém, Santa Izabel do Pará, Santa Luzia do Pará, Santo Antonio do Tauá, São Domingos do Capim, São Félix do Xingu, São Francisco do Pará, São João de Pirabas, Senador José Porfirio, Tomé-Açu, Tucumã, Tucuruí, Uruará, Vigia de Nazaré, Viseu.

Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)¹³, Escola Superior Madre Celeste (Esmac), Faculdade de Educação Santa Terezinha (FEST)¹⁴, dentre outras.

É interessante ressaltar, que no estado do Pará diferente das demais regiões do país não ocorreu um crescimento acentuado de institutos superiores/escolas superiores. Sendo que dos 7 Institutos Superiores existentes no estado do Pará, o Instituto Superior de Educação Ideal (ISEI), da Faculdade Ideal (FACI), instituição de natureza privada, foi extinto e com ele o Curso Normal Superior devido a falta de demanda.

A Figura 2 demonstra a distribuição das IES por regiões geográficas no Brasil.

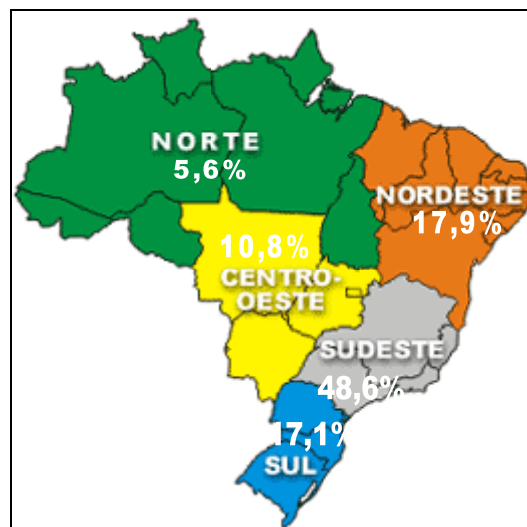


Figura 2: Mapa de distribuição das instituições de ensino superior por regiões geográficas/2005

Fonte: Elaboração própria com base em dados do Cadastro Nacional dos Cursos Superiores/INEP-2005

Esses dados demonstram que das 2.165 IES existentes no país, no ano de 2005, a região Norte apresenta o menor número de IES em termos de Brasil 5,6% ou seja, 122 instituições.

Os dados do INEP (BRASIL, 2005) mostram que das 2.165 IES, públicas e privadas existentes no país apenas 5,6% estão localizadas na região Norte. Sendo que das 5,6% instituições 1,16% localizam-se no estado do Pará. Se considerarmos o número de IES existente no estado do Pará para atender seus 143 municípios pode-se concluir que as 29 instituições são insuficientes para a demanda de estudantes que almejam o ensino superior.

¹³ A UEMA atende com as licenciaturas além de Belém o município de Cametá.

¹⁴ A Faculdade de Educação Santa Terezinha trabalha com complementação pedagógica nos municípios de Mãe do Rio e Tucuruí.

Para atender à demanda crescente pelo ensino superior no país o MEC vem utilizando as políticas de flexibilização para a expansão do ensino superior, visando adequá-lo às novas demandas oriundas do processo de reestruturação produtiva, objetivando com isso desenvolver no(a) trabalhador(a) um novo perfil profissional necessário a essas modificações.

As políticas de flexibilização do MEC para a expansão do ensino superior encontram vozes favoráveis no estado do Pará e o resultado é o processo de diversificação das IES como aponta o quadro abaixo:

Tabela 1 - Demonstrativo da organização acadêmica no estado do Pará (1999/2006)

Organização acadêmica	Nº de instituições por organização acadêmica	%	Categoria administrativa		
			Federal	Estadual	Privada
Universidade	4	13,8%	50%	25%	25%
Centro Federal de Educação Tecnológica/ Centro Universitário	2	6,9%	50%	-	50%
Faculdade	15	51,7%	-	-	100%
Institutos Superiores/ Escola Superior	8	27,6%	-	-	100%
Total	29	100%	-	-	-

Fonte: Elaboração própria com dados constantes no Cadastro Nacional dos Cursos Superiores/INEP- 2006

No estado do Pará, observa-se que o percentual de expansão das faculdades e institutos superiores/escola superior de caráter privado, desvinculados das universidades foi de 100%, enquanto que o de universidade tanto pública quanto particular continua com o mesmo índice (BRASIL, 2006).

Nesse sentido, no que tange à expansão do número de IES no estado do Pará e da oferta de cursos de Pedagogia e das demais licenciaturas, os dados abaixo confirmam a atuação tanto do setor público quanto do setor privado nesses cursos.

Tabela 2 - Demonstrativo do número de IES e da ofertas de cursos de licenciaturas no estado do Pará (1990/2006)

Instituições com curso de licenciatura			Instituições sem curso de licenciatura	
IES	Cidade	Bacharelado	IES	Cidade
UEPA	Belém/Núcleos ¹⁵	Pedagogia, Educ. Infantil e séries iniciais do Ens. Fundamental ¹⁶ , Letras, Biologia, Educação Artística, Química, Matemática, Ciências da Religião, Educação Física	UFRA	Belém
UFPA	Belém/Núcleos ¹⁷	Pedagogia, Letras, Biologia, Química, Educação Física, Matemática, Música, Geografia, História,	Cesupa	Belém
Unama	Belém/Núcleos ¹⁸	Pedagogia, Letras	FAMA	Ananindeua
Cefet	Belém/Municípios atendidos	Biologia, Química, Física, Matemática, Geografia	Fabel	Belém
FAC. ACESSO	Belém	Pedagogia	Fesar	Redenção
FAI	Itaituba	Pedagogia, Letras, História	Feapa	Belém
FACI	Belém	Pedagogia	FAZ	Belém
FPA	Capanema	Pedagogia	FAP	Belém
Fibra	Belém	Pedagogia, Letras, História, Geografia	Fatefig	Tucuruí
Esamaz	Belém	Pedagogia, Letras, Geografia	FAT	Itaituba
Esmac	Ananindeua	Pedagogia, Letras, História, Geografia, Matemática	Fatebe	Belém
IEST	Itaituba	Pedagogia	ISES	Santarém
Iespes	Santarém	Pedagogia	IESP	Belém
ILES	Santarém	Pedagogia, Letras	Iesam	Belém
			ISEI	Belém

Fonte: Elaboração própria com dados constantes no Cadastro Nacional dos Cursos Superiores-INEP/2006

¹⁵ Núcleos da UEPA que ofertam cursos de licenciatura: Altamira, São Miguel do Guamá, Cameté (Campus XIX), Conceição do Araguaia, Igarapé-Açu, Moju, Marabá, Paragominas, Redenção, Salvaterra, Santarém, Soure, Tucuruí e Vigia de Nazaré.

¹⁶ Na UEPA o curso de Pedagogia e Formação de Professores apesar de ambos trabalharem a docência, por questões históricas, que serão abordadas no Capítulo III, são distintos. Sobre a oferta mais detalhada do Curso de formação de professores ver Tabela 3.

¹⁷ Os campi da UFPA que ofertam cursos de licenciatura: Tracuateua, Juruti, Abaetetuba, Santarém, Soure, Altamira, Castanhal, Bragança, Cameté, Marabá, Capitão Poço, Capanema, Breves, Itaituba, Tucuruí, Monte Alegre, Rondon do Pará, Óbidos, Parauapebas, Oriximiná, Dom Elizeu, Tailândia, Tomé-Açu, Uruará, Senador José Porfírio, Breu Branco, Tucumã, Brejo Grande do Araguaia, Xinguará, Viseu, Vitória do Xingu, Marapanim, Mãe do Rio, Irituia, Novo Progresso, Almeirim, Aurora do Pará, Conceição do Araguaia, Goianésia do Pará, Medicilândia, Ourilândia do Norte, Portel, Alenquer, Augusto Corrêa, Belterra, Concórdia do Pará, Mocajuba, Santa Izabel do Pará, Limoeiro do Ajuru, São Félix do Xingu, Curuá, Jacundá.

¹⁸ Núcleos da UNAMA que ofertam cursos de licenciatura: Castanhal, Dom Elizeu, Ourilândia do Norte, Salinópolis, Soure, Ulianópolis, Itupiranga, Marabá, Faro, Juruti, Santa Bárbara do Pará, Santarém Novo, Barcarena, Baião, Capanema, Cumarú do Norte, Parauapebas, Terra Santa, Nova Ipixuna, Dom Eliseu, Itupiranga.

Apesar do aumento significativo de IES no estado, o que se observa é a secundarização dos cursos de formação de professores(as). As estatísticas indicam que das 29 instituições de ensino superior existentes no Pará, credenciadas e/ou reconhecidas pelo MEC, 48,28% das IES não ofertam nenhum tipo de licenciatura e 51,72% das IES oferecem esses cursos.

As IES que não oferecem as licenciaturas estão direcionando seus cursos para áreas de ciências e tecnologias. Os cursos que estão sendo ofertados, a exemplo dos de mineração, são para atender as necessidades das empresas que estão sendo implantadas no estado.

Das IES que oferecem cursos de licenciatura, 66,66% foram criadas, dentre outros fatores, pela grande demanda de professores(as) que necessitavam ser formados em nível superior no estado. Essas IES elaboraram projetos para interiorizar seus cursos. Esse processo se deu por meio de convênios entre as prefeituras e as IES e foram mantidos em sua maioria com recursos do Fundef e outros custeados pelos próprios professores(as).

Os Cursos mais ofertados no estado do Pará a partir de meados da década de 1990 por contratos de prestação de serviços educacionais ou convênios tanto nas universidades públicas como nas demais instituições de ensino superior privadas foram as licenciaturas em Pedagogia, Letras, Biologia, Química, Física, Matemática, História e Geografia. Há ainda, os institutos que atuam exclusivamente com a modalidade à distância, a exemplo do Instituto Brasileiro de Pós-Graduação e Extensão (IBPEX), que também oferta curso de formação de professores(as) no estado.

A Universidade do Estado do Pará (UEPA), na política de extensão de seus cursos de graduação para os municípios do estado não contemplou o Curso de Formação de Professores para Pré-Escolar e 1ª a 4ª Série do Ensino Fundamental. Contudo, com a possibilidade de utilização dos recursos do Fundef para qualificação de professores(as) a UEPA passa a ofertar o curso por meio de um programa para os municípios do estado.

Entendo o Programa de Interiorização do Curso de Formação de Professores para Pré-Escolar e 1ª a 4ª Série do Ensino Fundamental dentro de um processo de expansão por ser de caráter temporário com período determinado para encerrar, por ser ofertado por meio de contratos de prestação de serviços, mas principalmente por não fazer parte da política institucional da UEPA.

A forma de oferta do curso de Formação de Professores para Pré-Escolar e 1ª a 4ª Série do Ensino Fundamental da UEPA é um dos reflexos das políticas de formação de professores(as) adotados no Brasil, que derresponsabiliza o Estado com o ensino superior.

O poder público no estado do Pará vem nos últimos anos se omitindo em relação à extensão da UEPA para o interior do estado, facilitando a criação de uma reserva de mercado para o setor privado. Sem a ampliação de cotas do ICMS para garantir a autonomia financeira e acadêmica, a UEPA fica impedida de ampliar o número de vagas em cursos regulares de formação de professores (as) no interior do estado.

Com a falta de recursos a UEPA deixa de ofertar o curso de Formação de Professores para Pré-Escolar e 1ª a 4ª Série do Ensino Fundamental para os(as) professores do estado e os(as) professores(as) por sua vez são obrigados a se responsabilizar financeiramente pela própria formação em nível superior, sendo constantemente submetidos a cursos de baixa qualidade principalmente nas localidades mais distantes do Pará.

Ao tratar das ações educacionais em nível de estado/Secretaria Estadual de Educação (Seduc) para melhoria da qualidade do ensino focada na questão da formação em nível superior dos(as) professores(as) que atuavam na rede estadual de ensino será abordado no Capítulo III o Curso de Formação de Professores para Pré-Escolar e 1ª a 4ª Série do Ensino Fundamental do Centro de Ciências Sociais e Educação (CCSE) da Universidade do Estado do Pará (UEPA) que está diretamente relacionado à criação do Instituto Superior de Educação do Pará (ISEP) no final da década de 1980, próximo item a ser abordado.

CAPÍTULO III

UM POUCO DE HISTÓRIA: A TRAJETÓRIA DO PROGRAMA DE INTERIORIZAÇÃO DO CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O PRÉ-ESCOLAR E 1ª A 4ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ

3.1 O CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O PRÉ-ESCOLAR E 1ª A 4ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL

Em 17 anos de história, o Curso de Formação de Professores para Pré-Escolar e 1ª a 4ª Série do Ensino Fundamental do Centro de Ciências Sociais e Educação da Universidade do Estado do Pará realizou um percurso marcado por sucessos e dificuldades vivenciados ao longo desse período. Para conhecer um pouco desse processo, faz-se necessário resgatar pontos fundamentais da trajetória histórica do referido curso.

Nunes (1995) ao analisar a formação científica-acadêmica dos professores(as) no estado do Pará, constata que a difusão da idéia de formação em nível superior, na rede estadual de educação, ocorreu por meio do Encontro Estadual do Magistério, realizado em 1988, pela Secretaria de Estado de Educação (Seduc), momento em que surgiu a proposta de criação de um instituto superior para a qualificação de professores(as) que atuavam e atuariam nas séries iniciais do ensino fundamental, para que esses tivessem uma visão totalizante do desenvolvimento infantil. De forma geral, a proposta do instituto visava suprir as deficiências de formação teórico-prática dos(as) professores(as) e renovar sua ação docente para uma educação de qualidade no estado do Pará.

Nunes (1995) afirma que a efetivação da proposta para a implantação do instituto resultou das informações obtidas por meio do diagnóstico do curso de formação, feito especialmente nas Escolas Normais do, então, 2º grau, com a habilitação em Magistério, e a formação proporcionada pelo Curso de Pedagogia ofertado no estado. Esse diagnóstico foi apresentado pelo Grupo de Trabalho (GT)¹⁹ designado pela Seduc.

No diagnóstico foi constatada a deficiência e a dissonância entre a formação oferecida nos cursos e as reais necessidades educacionais das escolas de educação infantil e fundamental; a inadequação do desenho curricular às necessidades de formação profissional do(a) professor(a) e a pouca qualificação do corpo docente. Esses dados indicavam que a

¹⁹ O grupo designado pela Seduc para realizar a pesquisa sobre a situação da formação dos professores (as) de educação infantil do ensino fundamental no estado do Pará composto pelas Profa. Maria da Graças de Mesquita Rocha, Profª Maria de Fátima Serrão e Profa. Maria Josevett Almeida Miranda, tendo como coordenadora a Profa. Ivone Vieira da Costa Tupiassu, e, como consultor o Prof. Pedro Demo.

formação ofertada não atingira os objetivos de profissionalização de docentes em nível médio para atuação na escola infantil e fundamental.

As questões pontuadas nas discussões e decisões políticas dos anos de 1980 levaram o Governo do Estado a implantar, em caráter de experiência, o Instituto Superior de Educação do Pará (ISEP), para proporcionar a formação superior de professores (as) com licenciatura plena, para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental.

O ISEP foi criado no final dos anos de 1980, por meio do Decreto Governamental n. 6.740 de 07 de dezembro de 1989 e da Resolução n. 492 de 18 de dezembro de 1989, do Conselho Estadual de Educação (CEE) e autorizado a funcionar pelo Decreto Presidencial n. 98.886 de 25 de janeiro de 1990, com o objetivo de oferecer o Curso de Formação de Professores para Pré-Escolar e 1ª a 4ª Série do Ensino Fundamental, no âmbito do Ensino Superior.

Conforme consta no projeto original do Curso de Formação de Professores para Pré-Escolar e 1ª a 4ª Série do Ensino Fundamental (1988), esse curso pretende formar um(a) educador(a) capaz de exercitar o senso crítico, embasado na realidade na qual ele iria atuar, sem perder de vista a natureza política do processo pedagógico e os pressupostos humanistas da educação. Indica ainda, que este(a) educador(a) deve ser capaz de produzir conhecimento novo pela pesquisa, depois da reflexão da sua prática, objetivando atender às necessidades da região. O curso formaria recursos humanos para atuar na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, o que deveria aumentar a valorização e a qualidade do ensino nesses níveis, obtendo-se, assim, um desempenho produtivo das funções específicas de docência e assistência na área de educação básica, além de visar a ampliar conhecimentos no campo didático-pedagógico e a aplicabilidade nos serviços das ações que desenvolverão.

Ainda de acordo com o projeto original do curso (ISEP, 1989, p. 49), seus objetivos são: 1) formar a consciência dinâmica do processo evolutivo da sociedade amazônica, sem perder de vista a política educacional do Pará e do país; 2) criar compromisso com a transmissão e revisão do patrimônio histórico-cultural da humanidade; 3) proporcionar espaço intelectual crítico, aberto para o desenvolvimento do ensino por meio da pesquisa, possibilitando ao(à) educando(a) enfrentar os desafios que uma sociedade em transformação exige; 4) possibilitar ao(à) educando(a) a auto-direção na experimentação de uma prática docente concreta, vinculada a uma sólida fundamentação teórica; 5) oportunizar a descoberta científica de conhecimentos, por meio da pesquisa, para acompanhar as constantes transformações da sociedade, de forma a participar do equacionamento e das soluções dos

problemas educacionais e 6) formar docentes, em nível de licenciatura plena, para atuar na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental.

Incluído no programa político do governo, o projeto pedagógico²⁰ do ISEP, considerado inovador²¹ para a década de 1980, vislumbrou tornar-se referência acadêmica no estado do Pará para formação de professores(as), sendo o locus privilegiado para formação inicial e continuada dos profissionais da educação.

Para tal, construiu-se um conjunto arquitetônico²² para receber o ISEP e sua proposta de formação contida no projeto, sendo a estrutura baseada na funcionalidade para atender aos fins²³ e à proposta metodológica do Curso de Formação de Professores para Pré-Escolar e 1ª à 4ª Série do Ensino Fundamental.

No primeiro momento de implantação, pensou-se na vinculação do ISEP à Fundação Educacional do Estado do Pará (FEP)²⁴, órgão responsável pelas políticas e unidades de ensino superior no estado, organicamente estruturado na Faculdade Estadual de Educação (FAED). Por questões de amparo legal, essa proposta inicial não se concretizou.

No ano de 1990, a FEP foi transformada na Universidade do Estado do Pará (UEPA) e o ISEP passou a fazer parte da sua estrutura organizacional. Entretanto, com a eleição do novo governador do estado, alteraram-se algumas medidas de caráter educacional implementadas no governo anterior, como a extinção da recém criada UEPA. Em decorrência dessa extinção o ISEP se vinculou novamente à Seduc/PA.

²⁰ Elaborado pelo Sociólogo Pedro Demo, professor da Universidade de Brasília (UNB), tal projeto apresenta-se como tradução de uma posição pessoal, uma vez que nos documentos pesquisados disponíveis na Coordenação do Curso de Formação de Professores do CCSE/UEPA não são feitas referências sobre o projeto pedagógico do ISEP ter sido apresentado à comunidades educacional do Estado para aprovação, assim como objeto de discussões e análises nos fóruns que estudam e investigam acerca da temática formação de professores(as).

²¹ Utilizamos o termo inovador para o projeto do ISEP ao considerarmos sua antecipação em sete anos em relação à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB n. 9394/96, que legitima os Institutos de Educação Superior (IES).

²² O conjunto arquitetônico constituía-se de: Ginásio de Esporte, Anfiteatro, cinco blocos onde funcionava a administração, laboratórios, sala de dança, sala de projeção, salas de leitura, salas de orientação acadêmica, salas de aulas, auditório, hall de exposição, biblioteca, totalizando 28.000m² de área construída.

²³ Eram os fins do Instituto Superior de Educação do Pará: 1 Formar professores para Educação Básica da Pré-Escola à 4ª série; 2 Completar a parte pedagógica dos cursos de graduação, formando professores de 5ª a 8ª série; 3 Funcionar como referência fundamental para os cursos de formação pedagógica do 2º Grau, reformulações de Escolas Normais, validação de diplomas e outros dispositivos legais e/ou didáticos científicos referentes à formação pedagógica; 4 Oferecer curso de pós-graduação; 5 Proceder descobertas em ciências, em artes e em tecnologia por meio da pesquisa, ensino e extensão, promovendo a criação e inovação do conhecimento; 6 Atender as necessidades da comunidade paraense, na utilização do conhecimento, visando a transformação social (Projeto original do curso, 1989).

²⁴ A Fundação Educacional do Estado do Pará (FEP) era o órgão responsável pela Política de Ensino Superior e que congregava as Unidades de Ensino Superior no âmbito estadual, vinculada à estrutura organizacional da Faculdade Estadual de Educação (FAED).

Em 1991, após o convênio assinado entre a Fundação Educacional do Estado do Pará (FEP) e a Seduc/PA, o curso passou para a dependência administrativa da FEP, tida, pelo governo estadual, como o lócus das unidades de ensino superior do estado.

No ano de 1992, em decorrência de divergências político ideológicas entre os dirigentes máximos do governo, por meio do Decreto Governamental nº 706, de 15 de março de 1992, as instalações físicas próprias do curso, planejadas e desenvolvidas para atender a sua concepção filosófica e metodológica, foram alocadas para a Faculdade de Medicina do Estado do Pará, atual Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS) da UEPA, para atender aos Cursos de Medicina, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, transferindo o Curso de Formação de Professores para as dependências da antiga Faculdade Estadual de Educação (FAED/FEP).

Essa medida adotada pelo governo estadual, de caráter autoritário e arbitrário, com a concordância das instâncias decisórias da FEP e SEDUC, resultou na indignação da comunidade educacional do estado do Pará e, principalmente, dos alunos, professores e funcionários do ISEP, que se manifestaram publicamente contrários ao ato governamental.

Para Nunes (1995), as conseqüências para o Curso de Formação de Professores para Pré-Escolar e 1ª a 4ª Série do Ensino Fundamental foram imediatas, uma vez que o ISEP, por determinação governamental, passou a fazer parte da FEP, dividindo com a Faculdade de Educação (FAED) um espaço físico restrito, sem as condições adequadas para atender a seus fins, sua concepção, filosofia e metodologia. Esse fato descaracterizou o curso, que passou a enfrentar os mesmos problemas das demais instituições de ensino do estado em relação a espaço físico, equipamentos e condições de trabalho.

Com a extinção do ISEP e o reconhecimento legal da Universidade do Estado do Pará (UEPA)²⁵, em 1993, o Curso de Formação de Professores para Pré-Escolar e 1ª a 4ª Série do Ensino Fundamental passou a pertencer ao Centro de Ciências Sociais e Educação (CCSE).

²⁵ A UEPA foi criada pela Lei Estadual n. 5.747, de 18 de maio de 1993. Com sede e foro na cidade de Belém, capital do Estado do Pará, é uma instituição organizada como autarquia de regime especial e com estrutura multi-campi, gozando de autonomia didático-científica, administrativa-disciplinar, com gestão financeira e patrimonial, mantida pelo estado, e regida pelo Regimento Geral, pela legislação específica vigente e por Atos Normativos Internos. A estrutura administrativa da UEPA é composta por: Reitoria, Pró-Reitoria de Extensão, Pró-Reitoria de Graduação, Pró-Reitoria de Administração, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação e os Centros de Ensino. A UEPA tem o compromisso de gerar e de socializar o saber para que atenda às necessidades e às exigências socioeconômicas, culturais e tecnológicas do estado. Para isso, deverá cumprir as funções básicas de ensino, de pesquisa e de extensão, por meio de atividades nas quais educadores (as) e educandos (as) possam, efetivamente, aliar teoria à prática, garantindo a formação profissional em todas as instâncias acadêmicas, de forma a manter a concepção holística da construção do saber científico. Atualmente a UEPA conta com 3 (três) centros de ensino: Centro de Ciências Sociais e Educação (CCSE), Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS) e o Centro de Ciências Naturais e Tecnologia (CCNT) e 16 (dezesesseis) núcleos universitários no Interior do Estado: Altamira, Barcarena, Cametá (Campus XIX e XX), Conceição do Araguaia, Igarapé-Açu, Marabá,

Ao passar a integrar o CCSE/UEPA, o Curso iniciou seu processo de reconhecimento no Ministério de Educação e Cultura (MEC). Em 1995, o referido Curso foi reconhecido pelo MEC mediante a Portaria nº 365, de 19/04/1995.

No ano de 1998, o Curso sofreu nova descaracterização em relação ao projeto original, com a aprovação do plano de Cargos e Salários da UEPA, que extinguiu o corpo docente específico do ISEP, fragilizando ainda mais os seus fins, sua concepção filosófica e metodológica.

Em 2003 ocorreu o seu recredenciamento mediante a Resolução nº 477 de 28 de novembro do Conselho Estadual de Educação (CEE). A partir de 2004 o Curso vem vivenciando um processo de discussão interna sobre a extinção do modelo pelo qual vem sendo ofertado à comunidade paraense.

3.2 O PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DO PROGRAMA DE INTERIORIZAÇÃO DO CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA PRÉ-ESCOLAR E 1ª A 4ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL

No decorrer da década de 1990, período de consolidação das reformas educacionais no Brasil – sob as orientações do Banco Mundial (BM) –, particularmente da política de formação de professor(a), a Universidade do Estado do Pará iniciou suas discussões internas sobre seu processo de expansão para o interior do estado. Entendo que a UEPA concebe a expansão como um dos instrumentos para efetivação de seus princípios científico e educativo, tanto no que se refere à integração quanto à ação de construção, divulgação e socialização de conhecimentos, para suprir as necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais da sociedade paraense.

Nesse sentido, a UEPA, com o objetivo de efetivar a educação superior estadual para atender e responder às necessidades da Região Amazônica, por intermédio da Pró-Reitoria de Graduação (Prograd), iniciou o processo de expansão dos cursos de graduação ao inaugurar, no ano de 1991, o Campus de Conceição do Araguaia, oferecendo o curso de Pedagogia, que

Moju, Paragominas, Redenção, Salvaterra, Santarém, São Miguel do Guamá, Soure, Tucuruí e Vigia de Nazaré. Os Cursos ofertados nos Centros de Ensino da UEPA são: CCSE: Licenciatura Pela em Pedagogia, Matemática, Ciências da Religião, Ciências Naturais, Educação Artística, Língua Portuguesa, Bacharelados em Secretariado Executivo Trilíngüe, Música (instrumento e canto) e o Curso de Formação de Professores para Pré-Escolar e 1ª a 4ª Série do Ensino Fundamental; CCBS: Medicina, Enfermagem, Fisioterapia, Terapia Ocupacional e Licenciatura Plena em Educação Física; CCNT: Engenharia de Produção, Engenharia Ambiental, Designer de Produto e Tecnologia Agro-Industrial.

se constituiu na primeira experiência de interiorização do ensino superior estadual. A partir de 1993 foram implantados, nos municípios de Altamira, Paragominas e Marabá, os cursos de Enfermagem e Educação Física.

A partir do Projeto de expansão da UEPA para o interior do estado e considerando as exigências legais contidas na LDBEN n. 9.394/96, para formação, em nível superior, dos professores(as) que atuam na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, pensou-se numa proposta de implantação do Curso de Formação de Professores para Pré-Escolar e 1ª a 4ª Série do Ensino Fundamental nos municípios do estado do Pará, a fim de elevar a qualificação daqueles que têm formação adquirida por meio da habilitação em Magistério (Médio Normal). No ano de 1998, deu-se entrada ao Projeto de Interiorização do Curso de Formação de Professores, no Conselho de Centro do CCSE, por meio do Processo nº 01622/1998. O Projeto (1998) define como objetivos do curso:

- Formar professores para educação infantil e para as quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, em nível superior;
- facilitar o acesso à produção de conhecimentos a partir das inovações, linguagens e recursos que as tecnologias possibilitam;
- contribuir para o desenvolvimento da pesquisa relativa à formação do professor e ao processo ensino-aprendizagem, utilizando-a como instrumento de retroalimentação dos processos de qualificação profissional;
- promover e implantar, de forma gratuita, o Curso de Formação de Professores para Pré-Escolar e 1ª a 4ª Série do Ensino Fundamental nos municípios paraenses que apresentarem condições favoráveis para sua efetivação.

Sobre o número de municípios e alunos(as) atendidos pelo curso, os relatórios de avaliação (2000 a 2005) do Programa de Interiorização do CFP informam que até 2006 foram atendidos 32 municípios, 53 turmas e 2.120 alunos (Tabela 3).

Tabela 3 – Demonstrativo de municípios conveniados

Ano	Municípios/Número de turmas	Nº total de turmas	Nº de alunos	Conclusão
1999	Ananindeua (3); Barcarena (2- Vila dos Cabanos/Olimpus); Igarapé-Miri (1); Itaituba (1); Mãe do Rio (1); Moju (2); Marabá (1); Monte Alegre (1); Parauapebas (1); Paragominas (1); Redenção (3) Rondon do Pará (1); Salinópolis (1); Santo Antonio do Tauá (2); São Miguel do Guamá (2); Ulianópolis (1).	24 turmas	960 alunos	2001
2000	Acará (1); Alenquer (1); Almeirim (1); Capanema (1); Igarapé-Miri (1); Marituba (1); Redenção (3); São Domingos do Capim (1).	10 turmas	400 alunos	2004
2001	Conceição do Araguaia (1); Igarapé-Açu (1); Santa Izabel do Pará (2); São Miguel do Guamá (2); Vigia de Nazaré (1).	07 turmas	280 alunos	2005
2002	Abaetetuba (2); Acará (1); Melgaço (1); Eldorado do Carajás (1); Moju (1); Santana do Araguaia (2); Vigia de Nazaré (1).	09 turmas	360 alunos	2006
2003	São João da Ponta (1).	01 turma	40 alunos	2007
2004	Acará (1); Gurupá (1).	02 turmas	80 alunos	2007

Fonte: Relatórios de Avaliação (2000 a 2005) do Programa de Interiorização do Curso de Formação de Professores para Pré-Escolar e 1ª a 4ª Série do Ensino CCSE/UEPA

Ao analisar a relação dos municípios conveniados (Tabela 3), pôde-se constatar que o número de municípios atendidos pelo Programa de Interiorização do CFP corresponde a 22,37% do total dos 143 municípios que formam o estado do Pará.

O Programa de Interiorização do CFP qualificou mais professores(as) nos municípios que formam a região Nordeste do estado, ou seja, 39,62%. Nas demais mesorregiões essa qualificação se deu na seguinte proporção: na Área Metropolitana, 18,86%; região do Baixo Tocantins, 3,77%; Baixo Amazonas, 5,66%; região Sudeste, 28,30%; o Sul do Pará, com apenas 1,88% de seu quadro docente qualificado pelo Programa, em decorrência da distância e das condições de infra-estrutura, foi a região onde houve menor atuação.

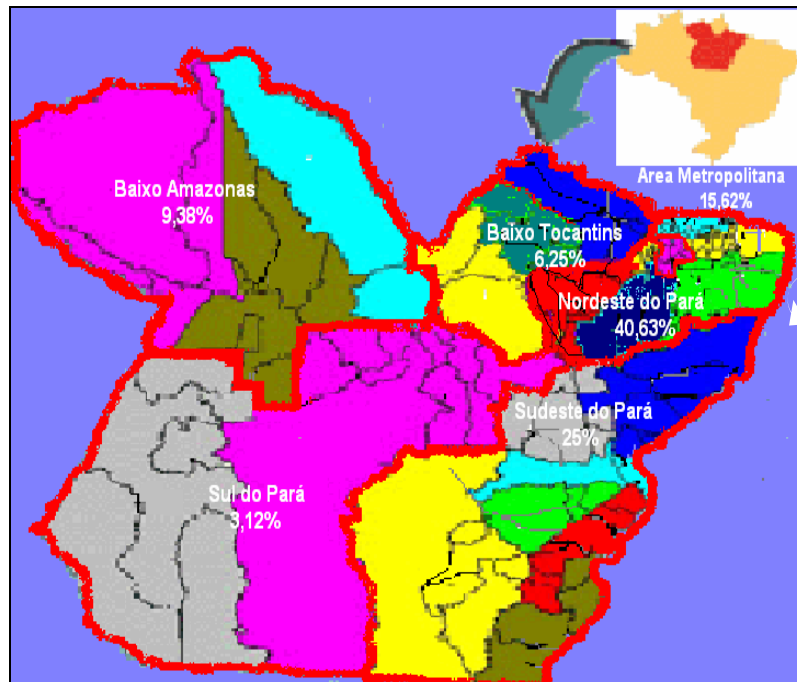


Figura 3: Mapa de distribuição por mesorregião da área de atuação em percentual do Programa de Interiorização do CFP

Fonte: Elaboração própria, com figura do IBGE e dados dos Relatórios de Avaliação (2000 a 2005) do Programa de Interiorização do Curso de Formação de Professores para Pré-Escolar e 1ª a 4ª Série do Ensino CCSE/UEPA

Na Figura 3 observa-se que dos 143 municípios do Pará o Programa atendeu a 15,62% da área metropolitana; 6,25% da região do Baixo Tocantins (ilhas); 9,38% do Baixo Amazonas; 40,63% da região Nordeste; 3,12% do Sul do Pará e 25% da região Sudeste.

Dando continuidade à análise das informações contidas no Processo nº 01622/1998, observou-se que os argumentos principais para implantação do Projeto de Interiorização do CFP nos municípios do Pará apresentados pelos(as) elaboradores(as) foram os seguintes: 1) oportunidade para os(as) professores(as) darem continuidade a sua formação em nível superior, prejudicada pelas dificuldades encontradas para deslocamento e permanência do interiorano na capital, em virtude das características geográficas da região; 2) ação efetiva de intervenção educacional para minimizar a lacuna existente entre oferta e demanda no ensino superior, pelo oferecimento de um curso de formação de professores(as) capaz de devolver a valorização e o prestígio social ao docente que atua do pré-escolar a 4ª série do ensino fundamental; 3) qualificar os docentes por meio de cursos de licenciatura, para atuar na Educação Básica (educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental), em atendimento à Lei 9.394/96.

O Programa de Interiorização do CFP tem por finalidade garantir ao docente das séries iniciais da Educação Básica a qualificação profissional, contribuindo, assim, para sua valorização e resgate de seu prestígio social e, principalmente, para melhoria da qualidade do ensino nos municípios do estado do Pará por meio de sua capacitação em serviço (UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ, 1999). Dessa forma, a indissociabilidade do domínio teórico-prático e científico é o ponto principal da proposta de formação, para que o(a) professor(a) adquira conhecimento didático-pedagógico e transforme sua ação educativa em produtora e difusora dos saberes no contexto das práticas sociais onde está inserida.

No ano de 1999, o curso começou a fazer parte da política de expansão dos cursos de graduação da UEPA, por meio de seu Programa de Interiorização, visando oportunizar aos diversos municípios do estado do Pará a redução do número de professores(as) leigos(as), ou seja, os que atuam na docência apenas com formação em ensino médio, ainda presentes em seus quadros funcionais.

3.3 CARACTERÍSTICAS DO PROGRAMA DE INTERIORIZAÇÃO DO CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA PRÉ-ESCOLAR E 1ª A 4ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL

3.3.1 Estrutura organizacional

O Curso de Formação de Professores para Pré-Escolar e 1ª a 4ª Série do Ensino Fundamental, como já foi mencionado, teve seu reconhecimento no Ministério da Educação e Cultura (MEC) pela Portaria 365/95, de 19 de abril de 1995. No ano de 1998, por meio da Resolução nº 208/98 do Conselho Universitário (Consun) da UEPA, o Projeto Especial do Curso foi aprovado para a implantação nos municípios do estado do Pará. A UEPA/Coordenação do Curso se apóia na LDBEN n. 9.394/96, com base nos seguintes artigos:

Art. 53: No exercício de sua autonomia, são asseguradas às universidades, sem prejuízos de outras, as seguintes atribuições: I criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior, previsto nesta lei, obedecendo às normas gerais da União e, quando for o caso, do respectivo sistema 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, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal;

Art. 81: É permitida a organização de cursos ou instituições de ensino experimentais desde que obedecidas as disposições desta Lei;

Art. 87: É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei. Parágrafo 3º: Cada município e, supletivamente, o estado e a União, deverá: [...] III realizar programas de capacitação para professores em exercício, utilizando também para isto, os recursos da educação a distância. Parágrafo 4º: Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados em serviços.

Em relação ao parágrafo 3º do Art. 87 da LDBEN nº 9.394/96, cabe comentar que para realizar a capacitação de professores (as), no estado do Pará, as prefeituras se beneficiaram dos recursos oriundos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef).

O Fundef, implantado no Pará em 1997 e nos demais estados, em 1998, foi criado pelo Governo Federal, por meio da Emenda Constitucional n. 14, de 12 de setembro de 1996 (BRASIL, 1996) e regulamentada pela Lei n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996).

A Constituição Federal, em seu Art. 212, determina que os estados, o Distrito Federal e os municípios devem investir 25% de sua receita resultante de impostos arrecadados e transferidos na manutenção e no desenvolvimento do ensino. Desse total, a Emenda Constitucional n. 14/96 determinou que 60%, no mínimo, seja investido no ensino fundamental. Isso significa dizer que dos 25% da receita do município investidos na educação deve-se utilizar 15% para o ensino fundamental e 10% para serem gastos nas demais modalidades de ensino.

As prefeituras do estado do Pará amparadas pela Lei Federal n. 9.424/96 e pelo Projeto de Lei Estadual nº. 18/97 passaram nos primeiros cinco anos do Fundef (art. 7º) a aplicar parte dos recursos dos 60% na capacitação de professores leigos, assim como pelo Art. 70 da LDBN n. 9.394/96 que diz o seguinte: “Considerar-se-ão como manutenção e desenvolvimento do ensino as despesas realizadas com vistas à conservação dos objetivos básicos das instituições educacionais de todos os níveis”, no caso específico deste estudo o item “I- à remuneração e ao aperfeiçoamento de pessoal docente e demais profissionais da educação”.

O Curso de Formação de Professores para Pré-Escolar e 1ª a 4ª Série do Ensino Fundamental, seguindo essa tendência, foi realizado nos municípios paraenses tendo como suporte financeiro para realização de convênios os recursos do Fundef. Os convênios foram

efetivados por meio de contratos de prestação de serviços firmados entre a UEPA e as prefeituras.

No contrato, a cláusula referente à dotação orçamentária indica a utilização dos recursos do Fundef e demais recursos do Tesouro Municipal vinculados à Educação, para despesas decorrentes da execução do curso.

Ao analisar os “contratos de prestação de serviços”, verificou-se que eles sofreram, no período de 1999 a 2004, alterações em seus valores para atender, dentre outros fatores, as condições de pagamento apresentadas pelas prefeituras. Os contratos estabelecidos no ano de 1999 dispuseram do valor de R\$ 96.980,00 (noventa e seis mil, novecentos e oitenta reais) pagos em 4 (quatro) parcelas (1ª R\$22.180,00; 2ªR\$ 25.520,00; 3ª)R\$ 23.760,00; 4ª) R\$ 25.520,00). Os convênios de 2000 obtiveram o valor de R\$ 128.000,00 (cento e vinte e oito mil reais), devendo o repasse financeiro por parte das prefeituras ser efetuado em 5 (cinco) parcelas de R\$ 25.600,00 (vinte e cinco mil, seiscentos reais). É válido ressaltar que as turmas eram formadas por no máximo 40 alunos (as). Os contratos estabelecidos a partir de 2001 determinavam um valor de 183.231,36 (cento e oitenta e três mil, duzentos e trinta e um reais e trinta e seis centavos), a serem pago em 8 (oito) parcelas de R\$ 22.903,92 (vinte e dois mil, novecentos e três reais e noventa e dois centavos) e de R\$ 176.661,36 (cento e setenta e seis mil, seiscentos e sessenta e um reais e trinta e seis centavos) pagos em 8 (oito) parcelas de R\$ 22.082,67 (vinte e dois mil, oitenta e dois reais e sessenta e sete centavos) aos municípios que fechassem mais de uma turma (Tabela 4).

Tabela 4 – Discriminação de convênios e valores por alunos(as)

Convênio 1999						
Município	Nº de turmas	Nº de alunos(as)	Valor total	Nº de parcelas	Valor da parcela	Valor por aluno(a)
Ananindeua	3	120	290.940,00	4	72.735,00	2.424,50
Barcarena	2	80	193.960,00	4	48.490,00	2.424,50
Igarapé-Miri	1	40	96.980,00	4	24.245,00	2.424,50
Itaituba	1	40	96.980,00	4	24.245,00	2.424,50
Mãe do Rio	1	40	96.980,00	4	24.245,00	2.424,50
Moju	2	80	193.960,00	4	48.490,00	2.424,50
Marabá	1	40	96.980,00	4	24.245,00	2.424,50
Monte Alegre	1	40	96.980,00	4	24.245,00	2.424,50
Parauapebas	1	40	96.980,00	4	24.245,00	2.424,50
Paragominas	1	40	96.980,00	4	24.245,00	2.424,50
Redenção	3	120	290.940,00	4	72.735,00	2.424,50
Rondon do Pará	1	40	96.980,00	4	24.245,00	2.424,50
Salinópolis	1	40	96.980,00	4	24.245,00	2.424,50
Santo Antonio do Tauá	2	80	193.960,00	4	48.490,00	2.424,50
São Miguel do Guamá	2	80	96.980,00	4	24.245,00	2.424,50
Ulianópolis	1	40	96.980,00	4	24.245,00	2.424,50
SUB-TOTAL	24	960	2.230.540,00	64	557.635,00	38.792,00

Convênio 2000						
Município	Nº de Turmas	Nº de Alunos (as)	Valor Total	Nº de Parcelas	Valor da Parcela	Valor por Alu-no (a)
Acará (a)	1	40	128.000,00	5	25.600,00	3.200,00
Alenquer	1	40	122.880,00	5	24.576,00	3.072,00
Almeirim	1	40	128.000,00	5	25.600,00	3.200,00
Capanema	1	40	128.000,00	5	25.600,00	3.200,00
Igarapé-Miri	1	40	128.000,00	5	25.600,00	3.200,00
Marituba	1	40	128.000,00	5	25.600,00	3.200,00
Redenção	3	120	230.400,00	3	76.800,00	1.920,00
São Domingos do Capim	1	40	128.000,00	5	25.600,00	3.200,00
SUB-TOTAL	10	400	1.121.280,00	38	254.976,00	24.192,00

Convênio: janeiro/2001						
Município	Nº de turmas	Nº de alunos(as)	Valor total	Nº de parcelas	Valor da parcela	Valor por aluno (a)
Conceição do Araguaia	1	40	183.231,36	8	22.622,67	4.580,79
					22.712,67	
					22.622,67	
					22.712,67	
					22.622,67	
					23.432,67	
					23.342,67	
					23.162,67	
Igarapé-Açu	1	40	176.661,36	8	22.082,67	4.416,53
Santa Izabel	2	80	353.322,72	8	44.165,34	4.416,53
São Miguel do Guamá	2	80	353.322,72	8	44.165,34	4.416,53
Vigia (a)	1	40	176.661,36	8	22.082,67	4.416,53
SUB-TOTAL	7	280	1.243.199,52	40	315.727,38	22.246,91

Convênio julho/2001						
Município	Nº de turmas	Nº de alunos(a)	Valor total	Nº de parcelas	Valor da parcela	Valor por aluno(a)
Abaetetuba	2	80	366.463,20	8	45.807,90	4.580,78
Acará (b)	1	40	183.231,60	8	22.903,95	4.580,78
Melgaço	2	40	190.911,20	8	23.863,90	4.772,78
SUB-TOTAL	5	160	740.606,00	24	92.575,75	13.934,34

Convênio 2002						
Município	Nº de turmas	Nº de alunos (a)	Valor total	Nº de parcelas	Valor da parcela	Valor por aluno(a)
Eldorado do Carajás	1	40	177.564,00	8	22.195,50	4.439,10
Moju	1	40	177.564,00	8	22.195,50	4.439,10
Santana do Araguaia	2	80	355.128,00	8	22.195,50	4.439,10
Vigia (b)	1	40	177.564,00	8	22.195,50	4.439,10
SUB-TOTAL	5	200	887.820,00	32	88.782,00	17.756,40

Convênio 2003						
Município	Nº de turmas	Nº de alunos(as)	Valor total	Nº de parcelas	Valor da parcela	Valor por aluno(a)
Acará (c)	1	40	211.360,00	8	26.420,00	5.534,00
Gurupá	1	40	244.293,88	8	30.536,73	6.107,35
São João da Ponta	1	40	247.443,43	8	30.930,43	6.186,09
SUB-TOTAL	3	120	703.097,31	24	87.887,16	17.827,44
TOTAL GERAL	54	2.120	5.917.390,83	242	1.397.673,29	134.749,09

Fonte: Elaboração própria com dados dos Contratos de Prestação de Serviços celebrados entre a UEPA e as Prefeituras (1999-2003)

É possível verificar, no contrato, que a execução e o gerenciamento do curso são de responsabilidade da UEPA, por intermédio do Centro de Ciências Sociais e Educação, porém, compete às prefeituras disporem de instalações físicas e dos meios necessários para realização do curso²⁶ nos municípios onde não existem núcleos da UEPA. Cabe salientar que, mesmo onde existe o núcleo da UEPA, as prefeituras são responsáveis pela manutenção e disponibilização dos recursos necessários à realização das atividades acadêmicas.

²⁶ Nos contratos, as prefeituras devem viabilizar: a) 01 sala de aula com mesa e cadeira para professor (a); ventiladores ou ar condicionado; b) 01 sala de estudos para os alunos com mesa e cadeiras; c) 01 sala para biblioteca com mobiliário adequado para tal fim; d) 01 sala de apoio para funcionários da Secretaria do Curso, equipada com computador e impressora em condições de funcionamento; e) acervo bibliográfico mínimo com 05 (cinco) exemplares de cada título indicado para as diversas disciplinas que compõem o currículo do Curso; f) retroprojetor de transparência, tela de projeção, aparelho de som com deck para CD e fita cassete, em perfeito estado de funcionamento. (Informações obtidas no Contrato da Prefeitura de Igarapé-Miri, 2000).

Tabela 5 - Discriminação, por mesorregiões, dos municípios atendidos pelo Programa de Interiorização do Curso de Formação de Professores em Núcleo da UEPA ou no

Município sem Núcleo da UEPA		Município com Núcleo da UEPA			
Mesorregiões	Cidade	Mesorregiões	Cidade	Núcleo	
Área Metropolitana	Ananindeua	-	-	-	
	Barcarena	-	-	-	
	Marituba	-	-	-	
	Santa Izabel do Pará	-	-	-	
	Santo Antonio do Tauá	-	-	-	
Baixo Amazonas	Alenquer	-	-	-	
	Almeirim	-	-	-	
	Monte Alegre	-	-	-	
Baixo Tocantins	Gurupá	-	-	-	
	Melgaço	-	-	-	
Nordeste do Pará	Abaetetuba	Nordeste do Pará	Igarapé-Açu	Campus X	
	Acará		Moju	Campus XIV	
	Capanema		São Miguel do Guamá	Campus XI	
	Igarapé-Miri		Vigia de Nazaré	Campus XVII	
	Mãe do Rio				
	São Domingos do Capim				
	São João da Ponta				
	Salinópolis				
	Santana do Araguaia		Sudeste do Pará	Conceição do Araguaia	Campus VII
	Parauapebas			Marabá	Campus VIII
Rondon do Pará	Paragominas	Campus VI			
Ulianópolis	Redenção	Campus XV			
Sul do Pará	Eldorado dos Carajás				
	Itaituba	-			

Fonte: Relatórios de Avaliação (2000 a 2005) do Programa de Interiorização do Curso de Formação de Professores para Pré-Escolar e 1ª a 4ª Séries do Ensino Fundamental CCSE/UEPA

Na Tabela 5, observa-se que o Programa atendeu a um dos critérios estabelecidos pela UEPA para sua realização, ou seja, o de ofertar o curso em municípios em que não existia Núcleo da UEPA. Dos 32 (trinta e dois) municípios atendidos pelo Programa, 75,6% deles não possuem Núcleo da UEPA. Esse fato influenciou nas condições de infra-estrutura, pois apenas 24,4% dos municípios onde o Curso é realizado possuem núcleo da UEPA, onde se realiza o Curso. Dos 75,6% dos municípios sem Núcleo da UEPA atendidos pelo Curso, 42,1% têm como espaço físico as escolas de ensino médio, com condições regulares, e 33,5%, as escolas de ensino fundamental e educação infantil, que apresentam condições inadequadas para sua realização (UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ, 2001).

Em relação à infra-estrutura, nos relatórios de avaliação do Programa de Interiorização do CFP – 2001 a 2005, dois aspectos foram evidenciados. O primeiro diz respeito à falta de

bibliotecas nos municípios conveniados com a UEPA para oferta do Programa de Interiorização do CFP. O segundo aspecto refere-se ao assessoramento pedagógico ao Curso nos municípios. Esse fato dificultou o acompanhamento das atividades acadêmicas e a avaliação do programa. O principal obstáculo para o assessoramento pedagógico era a falta de profissionais, vinculados à UEPA, qualificados para atender ao curso nos municípios, uma vez que das 32 localidades atendidas pelo programa apenas 21% tinham assessores(as) com formação pedagógica; 57% dos municípios contavam com assessores(as) que não possuíam formação pedagógica e que eram designados(as) pelas prefeituras para atenderem ao Programa; 32% dos municípios não possuíam assessores(as) pedagógicos ou qualquer tipo de funcionário para dar apoio pedagógico ao Curso. É válido ressaltar que na Coordenação Geral do curso, em Belém, existem 2 (dois) pedagogos(as) permanentes com a função de assessorar tanto o curso em Belém como dar o suporte pedagógico aos municípios conveniados.

A falta de profissionais permanentes e qualificados(as) como assessores(as) pedagógicos, professores(as) e a presença institucional da UEPA em 75,6% dos municípios dificultaram ou ainda dificultam o acompanhamento pedagógico das atividades práticas, o que também inviabiliza os programas de iniciação científica e monitoria no Programa de Interiorização do curso.

Também é de responsabilidade das Prefeituras o transporte, a alimentação e a hospedagem dos professores(as), técnicos(as) e coordenadores(as) durante a realização das etapas do Curso, assim como assegurar material didático de apoio, indispensável à realização de determinadas atividades e a reprodução gráfica das coletâneas de textos relacionados às disciplinas (Cláusula Terceira: do contrato de prestação de serviço).

É válido destacar, ainda, que, dependendo do tipo de contrato assinado pelas prefeituras, ocorrem mudanças de competências nos itens supra citados. Ressalte-se que 100% das prefeituras que firmaram convênios com a UEPA, em 1999, assumiram a responsabilidade pela hospedagem, alimentação e transporte dos profissionais.

Em relação aos convênios realizados a partir de 2000, em 46,7% dos municípios, as prefeituras se responsabilizaram pela hospedagem, pela alimentação e pelo transporte dos(as) professores(as) e técnicos(as); já em 33,3% dos municípios, compete à UEPA repassar ajuda de custo para hospedagem e alimentação da equipe que desenvolve as atividades pedagógicas e técnicas, o transporte é de responsabilidade das prefeituras; em 13,3% dos municípios, é de total responsabilidade da UEPA a hospedagem, a alimentação e o transporte para professores(as) e técnicos(as) do Programa; 6,7% apresentam as duas formas de gerenciamento.

É importante salientar que o estado e a UEPA não foram os responsáveis diretos pelo financiamento do Programa de Interiorização do CFP. Para fazer esta afirmação, respalda-se nos dados apresentados sobre a forma de financiamento dos convênios, na qual fica claro que o estado se eximiu totalmente da responsabilidade pela formação dos(as) professores(as), pois os recursos financeiros para realização do curso não saíram dos recursos públicos estaduais. Por sua vez, a UEPA limitou sua atuação à gestão dos recursos repassados pelas prefeituras conveniadas e ao acompanhamento pedagógico.

Os recursos financeiros para realização do Curso são de responsabilidade das prefeituras, com verbas do Fundef. A UEPA recebeu, em média, 12% do total dos valores estabelecidos por contrato, na forma de taxas administrativas, para investimento na própria instituição.

As mudanças em relação a responsabilidades ocorreram, em primeiro lugar, pelo não cumprimento das obrigações das contratantes, no caso as prefeituras, em relação às cláusulas estabelecidas no contrato. A UEPA, a partir da insatisfação, principalmente dos(as) professores(as), com o não cumprimento das cláusulas contratuais, por intermédio da Direção do CCSE e da Coordenação do Curso, organizou uma reunião, em 2002, para sugerir à Assessoria de Planejamento (Asplan) que alterasse os termos contratuais seguindo o modelo dos “consórcios”²⁷, nos quais os valores referentes a acervo bibliográfico, alimentação, hospedagem e transporte já estariam inclusos nos contratos.

As alterações nos contratos de prestação de serviços para realização do Programa de Interiorização do CFP ocorreram também pelo fato de algumas prefeituras apresentarem dificuldades para realizar a compra dos materiais didáticos, incluindo-se o acervo bibliográfico. Ressalto, dentre outros fatores, que essa situação é reflexo da falta de bibliotecas nas localidades, bem como da distância dos municípios em relação à capital do estado, o que dificulta a aquisição de material didático.

3.3.2 Estrutura pedagógica

3.3.2.1 Atendimento

O Curso de Formação de Professores para Pré-Escolar e 1ª a 4ª Série do Ensino Fundamental, no seu Programa de Interiorização, apresenta características pedagógicas diferenciadas do curso ofertado na capital. Essas diferenças são evidenciadas, dentre outras,

²⁷ Os consórcios são convênios realizados entre a Seduc-PA e a UFPA, UEPA e Unama para formação de professores da rede pública de ensino nas licenciaturas específicas: Matemática, Química, Física, Letras, História e Geografia.

pela forma de ingresso por Processo Seletivo Simplificado, realizado em uma única fase, composta de redação e 60 questões objetivas, distribuídas entre conhecimentos gerais.

O atendimento no Programa de Interiorização do curso em estudo apresenta uma característica peculiar em relação ao acesso. Por se tratar de um curso ofertado por meio de convênio entre prefeitura e universidade, mantido com recursos do Fundef, é estabelecido no contrato de prestação de serviço que as vagas serão destinadas exclusivamente a professores(as) da Rede Municipal de Ensino no exercício do magistério, com vista ao atendimento do disposto no art. 87. § 3º, inciso III, da LDBEN 9.394/96.

Esse fato diferencia o atendimento do Programa de Interiorização do Curso nos municípios do curso desenvolvido na capital. No primeiro caso, no curso nos municípios, devido ao termo contratual, apesar da realização do vestibular, dele só podem participar professores(as) da rede municipal de ensino. Para que essa cláusula seja garantida, após a aprovação no processo seletivo, os(as) alunos(as) apresentam comprovante de formação docente em nível médio, preferencialmente do Médio Normal (Magistério) e de atuação efetiva na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental do município. No segundo caso, o curso na capital, observa-se que, por se tratar de Processo Seletivo (Prosel) e Processo Seriado (Prise), abertos a toda comunidade, 87% dos(as) alunos(as) do Curso não possuem formação no magistério.

Em relação ao total de matrículas, ao tomar como parâmetro os(as) alunos(as) matriculados(as) nos convênios realizados no período de 2000 a 2003, observou-se a gradativa redução do número de convênios assinados entre a UEPA e as prefeituras, que, de 27 turmas, passou, no ano de 2004, para 3 turmas. Já nos anos de 2005 e 2006 não foram fechados novos convênios, resultando a drástica diminuição de matrícula no Programa de Interiorização do Curso de Formação de Professores para Pré-Escolar e 1ª a 4ª Série do Ensino Fundamental (CFP).

Associa-se, dentre outros fatores, a redução do número de convênios para oferta do Programa de Interiorização do CFP ao repasse de responsabilidade do Estado, no que diz respeito à qualificação docente, da Seduc-PA para o(a) professor(a), que passou a ter de buscar sua formação por conta própria, nos mais diferentes cursos de licenciaturas ofertados pelas IES no Pará, por exemplo a UVA e a UEMA.

Podemos exemplificar essa situação tomando por base o ano letivo de 2004, no qual o número de matriculados(as) na capital, 646 alunos(as), que correspondem a 37,42% do total de matrículas no curso, foi inferior ao número de matrículas nos demais municípios, 1080 alunos (as), ou seja, 62, 58%.

Com a conclusão de curso dos(as) alunos(as) participantes dos convênios de 2000 e 2001, nos anos de 2003 e 2004, e a não realização de novos convênios no ano de 2005, o número de matrículas nos municípios vem diminuindo gradativamente. Em 2006, registraram-se apenas 480 matrículas oriundas do Programa de Interiorização, o que corresponde a 46,65% do total; sendo que essas matrículas foram das turmas do convênio que ainda não haviam concluído o Curso. Já no curso regular na capital, foram matriculados(as) 549 alunos(as), o que representa 53,35 % de um total de 1029 matrículas (Secretaria Acadêmica do CCSE/2006).

A perspectiva de matrículas do Programa de Interiorização do CFP, para o ano letivo de 2007, é de 120 alunos(as). Isso nos faz prever o provável término do Programa de Interiorização do Curso, com a atual estrutura organizacional, ou seja, mantido por contratos firmados entre a UEPA e as prefeituras e financiados com recursos do Fundef. Considerando-se que ainda não haja perspectiva de oferta do curso de forma regular nos campi do interior do estado, na política institucional da universidade, o programa deixará de ser ofertado nos municípios.

3.3.2.2 Organização curricular

A proposta inicial do Projeto de Interiorização do Curso de Formação de Professores para Pré-Escolar e 1ª a 4ª Série do Ensino Fundamental, elaborada no ano de 1998, era oferecer licenciatura plena, ministrada em quatro etapas, com a duração de dois anos e uma carga horária de 2.862h, distribuídas em atividades teórico-práticas oferecidas de forma intensiva/modular. O curso seria realizado de forma intervalar, nos meses de férias escolares e recesso dos(as) professores(as); teria uma estrutura modular pelo fato de as disciplinas serem ofertadas por blocos de quatro ou cinco disciplinas.

É válido destacar que 30% dessa carga horária era preenchida pelo exercício profissional do(a) professor(a) no decorrer do ano letivo e era contabilizada como atividade acadêmica desenvolvida sob a responsabilidade da disciplina Prática Docente.

Observamos, no Projeto Pedagógico do Curso, que as disciplinas eram de caráter obrigatório; de natureza teórica e prática e organizadas em blocos de, no máximo, seis disciplinas, sendo, assim, integralizadas em dois anos²⁸. As turmas foram formadas com, no máximo, 40 (quarenta) alunos(as), pretendendo-se, com isso, garantir os princípios funcionais do curso.

²⁸ Desenho curricular anexo, referente ao convênio de 1999 e aos convênios a partir de 2000.

O currículo pleno do curso era composto por um elenco de disciplinas provenientes das seguintes áreas:

I- Área de Fundamentos do Ensino Básico: fonte de conhecimento e metodologia requeridos para o desenvolvimento do ensino fundamental;

II- Área de Fundamentação Pedagógica: fonte de conhecimento teórico-prático, indispensável ao embasamento teórico-científico necessário à formação do educador do ensino fundamental;

III- Área Prática: fonte de construtos necessários à concretização da prática curricular aliada à prática profissional.

Em relação à Área Prática, ressalte-se que ela era formada pela disciplina Prática Docente Supervisionada, tendo como característica principal a incorporação das experiências já vivenciadas e desenvolvidas, em sala de aula, pelo(a) aluno(a) e pelo(a) professor(a), em um trabalho que, envolvia teoria e prática e pretendia sedimentar essas experiências para qualificar o profissional da educação básica.

As dificuldades de ordem estrutural, administrativa e pedagógica manifestadas pelos(as) alunos(as); professores(as) e gestores(as) levaram a coordenação do curso a realizar, no mês de maio do ano de 2000, o 1º Colóquio de Avaliação do Programa de Interiorização do CFP, que contou com a participação da Pró-Reitoria de Graduação (Prograd), Direção do CCSE, dos coordenadores locais e demais integrantes do curso.

No colóquio foram abordadas diversas questões, como a falta de atividades científicas e acadêmicas, por exemplo: seminários, simpósios, congressos, tanto para os alunos(as) do sistema regular na capital quanto para os do Programa e a estrutura pedagógica e administrativa diferenciada em cada município, dificultava uma melhor organização do Programa.

Para resolver essa situação, deliberou-se a extinção das coordenações locais. Assim, os valores pagos para os(as) coordenadores(as), foram revestidos para realização de eventos acadêmicos e científicos, com o objetivo de contribuir para a qualidade da formação ofertada pelo Programa. Em função dessa medida foram organizadas atividades científicas a exemplo dos simpósios de formação de professores(as).

Em relação às questões pedagógicas, a pauta principal foi o redirecionamento do currículo, uma vez que, com a avaliação realizada no colóquio, considerou-se que a compactação da carga horária e, conseqüentemente, da integralização curricular em dois anos, resultavam em um processo de formação aligeirada, que não contemplava, de forma plena, os

anseios e as expectativas de professores(as) e alunos(as). Essas dificuldades, dentre outras, causaram o distanciamento entre o curso ofertado na capital e o curso nos demais municípios.

Com o termo "formação aligeirada", refere-se aqui ao curto espaço de tempo para a formação do(a) professor(a), em consequência da organização do currículo, que levava à minimização e ao enxugamento teórico das disciplinas; à utilização da educação à distância para formação inicial e, principalmente, à ausência de pesquisa.

Além desses fatos, a formação de caráter aligeirado está se dando em serviço e sendo organizada de forma intervalar e modular, nas férias dos(as) professores(as), numa jornada de trabalho desumana. Além disso, o curso não dispõe da estrutura necessária, por exemplo, a ausência de bibliotecas, dentre outras carências.

A partir das deliberações do colóquio, foram alocados recursos dos convênios, oriundos dos pagamentos das parcelas pelas prefeituras à UEPA, para a realização de um programa de atividades, com objetivo de debater os problemas vivenciados no curso e promover a integração dos alunos da capital e do interior.

As recomendações feitas no 1º colóquio foram subsidiadas pelas discussões que estavam ocorrendo, em âmbito nacional, sobre as políticas de formação docente e as deliberações da nova LDBEN nº 9394/96. Para atender a essas deliberações foram feitas alterações, tais como:

- Orientação acerca da carga horária da disciplina Prática Docente, 300h.
- Obrigatoriedade das 800h na Prática Docente referente ao Curso Normal Superior (Parecer 115/99 e Decreto 3.276/99), sendo facultado aos Centros de Educação das universidades, uma vez que estas são autônomas para elaborar as suas propostas pedagógicas para os cursos de formação de professores (as).
- Discussões, em nível nacional, sobre a formação de professores(as) realizada pelos movimentos sociais como a Anfope, Anped e Anpae.
- As orientações da Profa. Helena de Freitas, presidente da Anfope, naquela época, em um evento organizado pela coordenação do curso, sobre a ênfase a ser dada à sólida formação teórica dos professores (Memo. Circular n. 280/2000/CCFP/CCSE/UEPA, de 05.12.2000).

Os(as) professores(as) da Comissão de Reformulação, desse período, na reunião do dia 17.11.2000 se basearam nesses indicativos para aprovar alterações na proposta curricular do curso, elaborada em 15.11.2000, assim como mudanças na carga horária de algumas disciplinas.

A configuração do atual desenho curricular do curso resultou dessa alteração, explicitada no Processo n. 3.041/03/CCSE, por meio do parecer da presidente da Câmara de Graduação do Conselho de Centro (Concen). Para uma melhor compreensão dessas alterações, demonstramos as alterações ocorridas na Tabela 6.

Tabela 6 - Demonstrativo da estrutura curricular do Programa de Interiorização

ÁREA	CONVÊNIOS DE 1999			CONVÊNIOS A PARTIR DE 2000				
	1º ANO	2º ANO	TOTAL	1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO	TOTAL
Fundamentos do Ensino Básico	486	648	1.134	630	630	570	240	2.070
Fundamentação Pedagógica	234	54	288	90	210	X	180	480
Prática	720	720	1.440	X	X	240	420	660
TOTAL	1.440	1.422	2.862	720	840	810	840	3.210

Fonte: Projetos (1999/2000) do Programa de Interiorização do Curso de Formação de Professores para Pré-Escolar e 1ª a 4ª Série do Ensino Fundamental.

Essa alteração da carga horária do curso se deu pela substituição e inclusão de disciplinas na estrutura curricular do Programa de Interiorização do CFP, da seguinte forma:

- **1º Ano:** Inclusão das disciplinas Filosofia da Educação (90h); Produção e Recepção de Texto (90h), Educação Inclusiva (90h); desmembramento da disciplina “Teoria da Educação” em duas disciplinas, cada uma com 90h; aumento da carga horária das disciplinas Metodologia Científica, Fundamentos da Educação Infantil, de 72h para 90h, e de Didática para 120h; desdobramento da disciplina Desenvolvimento Bio-Psico-Social em Psicologia da Educação I e II, cada uma com 90h; substituição da disciplina Organização, Estrutura e Funcionamento do Ensino Básico (54h) para Política Educacional Brasileira (90h); redução da carga horária de TCC para 90h.

- **2º Ano:** Alteração da carga horária das disciplinas Atividades Físicas Recreação e Jogos (AFRJ), Formas de Expressão e Comunicação Humana (FECH) e Ensino de Formas de Expressão e Comunicação Humana, de 108h para 90h e 120h, respectivamente, em virtude da incompatibilidade do conteúdo a ser ministrado e a carga horária; pela mesma razão, a disciplina Currículo e Avaliação, com uma nova nomenclatura – Teoria do Currículo – de 54h passou para 90h, a serem desenvolvidas no 4º ano; a disciplina Matemática e Ensino de Matemática foi desmembrada em duas, ou seja, I e II, cada uma com 120h, a serem desenvolvidas em anos diferentes, mas seqüenciais (2º e 3º ano), em virtude da

incompatibilidade do conteúdo a ser ministrado e a carga horária; inclusão da disciplina Pesquisa Educacional, com 90h justificada pelo fato de a pesquisa ser concebida como fio condutor do Curso; exclusão da disciplina Tecnologia Educacional, de 54h, em virtude dos conteúdos da mesma serem contemplados em outras disciplinas.

- **3º Ano:** As cargas horárias das disciplinas Física e Ensino de Física; Biologia e Ensino de Biologia; Química e Ensino de Química, de 108h cada uma, aumentaram para 120h, se deslocando do 4º ano para o 3º ano; por outro lado, as disciplinas Geografia e Ensino de Geografia e História e Ensino de História, de 108h também tiveram suas cargas horárias aumentadas para 120h, passando a fazer parte das disciplinas que compõem o 4º ano do desenho curricular; inclusão da disciplina Processos Lingüísticos, com 90h, justificada pela necessidade de o (a) aluno (a) adquirir conhecimentos sobre os processos de aquisição da leitura e da escrita. O elemento curricular Prática Docente e Estágio Supervisionado, que, no modelo de 1999, era desenvolvido articulado com o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), com uma carga horária total de 1.440h, como se observa na Tabela 6, passou a ser desenvolvida a partir do 3º ano, considerando as áreas da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Gestão Escolar.

- **4º ano:** Inclusão da disciplina Gestão Escolar, com carga horária de 90h, justificada pelo fato de que a partir da implantação do processo de gestão democrática no espaço escolar abre-se a possibilidade para o(a) professor(a), que esteja no exercício efetivo da docência, candidatar-se à função de gestor escolar, precisando, para tal, ter em sua formação a instrumentalização teórico-prática.

- A Prática Docente (PD) é o módulo central do Curso de Formação de Professores para Pré-Escolar e 1ª a 4ª Série do Ensino Fundamental, no qual o(a) professor(a) e o aluno(a) recebem tanto conteúdos teóricos como práticos, os quais lhes permitem reorientar experiências concretas de docência à luz de uma proposta inovadora que se baseia em uma pedagogia crítica.

Um fator relevante a ser destacado sobre a PD é que esta é conceituada, fundamentalmente, sob o enfoque interdisciplinar da capacitação em serviço, como exercício da docência; participação na dinâmica do trabalho pedagógico efetivado em sala de aula; atuação em todas as etapas do processo ensino-aprendizagem, desde o planejamento até a avaliação final, observando, registrando e re-elaborando o Projeto da Unidade Educacional de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental.

Essas alterações possibilitaram uma melhora significativa, em termos qualitativos, do processo de formação em nível superior dos(as) professores(as) atendidos pelo Programa, uma vez que proporcionou a esses(as) professores(as) um conhecimento mais detalhado das teorias educacionais; de novas metodologias, com o desenvolvimento de atividades por projetos, da construção do TCC, dentre outros.

3.3.3 Base filosófica e metodológica

Um dos objetivos do Curso de Formação de Professores é qualificar o(a) professor(a) de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental em nível superior, para suprir as necessidades teórico-práticas de sua formação e introduzi-lo na pesquisa, para que ultrapasse a situação de simples transmissor de conteúdo, e se torne um(a) educador(a), problematizador(a) e construtor(a) de novos conhecimentos (UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ, 1999).

Dessa forma, o Curso de Formação de Professores para Pré-Escolar e 1ª a 4ª Série do Ensino Fundamental propõe, em sua concepção filosófica e metodológica, formar um(a) educador(a) capaz de assumir uma postura teórico-prática, embasado na iniciação científica, ou seja, um(a) professor(a) pesquisador(a) que, desenvolvido(a) em suas potencialidades, possa, pela ação educativa, transformar as bases estruturais e ideológicas da sociedade (UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ, 1999).

A proposta de formação de educadores(as) críticos(as) e partícipes da sociedade local e regional partiu da certeza de que não se muda a prática docente cotidiana sem o(a) professor(a) que, diariamente a faz. Sendo assim, o fio condutor da proposta de formação é a pesquisa que, aliada a um embasamento teórico consistente, torna o(a) professor(a) capaz de compreender a realidade na qual atuará sem perder de vista a natureza política do processo pedagógico e os pressupostos humanistas da educação.

3.3.3.1 A pesquisa como eixo da formação

O Curso de Formação de Professores para Pré-Escolar e 1ª a 4ª Série do Ensino Fundamental enfatiza a indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão, por entender que esses pilares se interrelacionam e se completam. Esse aspecto é um diferencial em relação aos cursos normais superiores de outras IES.

A metodologia de ensino do curso é fundada, basicamente, na pesquisa e na produção do conhecimento. Para tal, os(as) alunos(as) e os(as) professores(as) devem dinamizar seus

trabalhos de pesquisa em consonância com a estrutura curricular do curso e sua especialidade. Mas, o que se observou nos relatórios de avaliação do Programa de Interiorização do Curso de Formação de Professores para Pré-Escolar e 1ª a 4ª Série do Ensino Fundamental (2001 a 2005) foi a dificuldade de se alcançar o mínimo necessário para produção acadêmica dos(as) alunos(as), uma vez que a formação é deficiente, em decorrência de uma série de carências, como a falta de bibliotecas, pois acredita-se que a utilização de uma biblioteca seja a condição mínima para que o(a) aluno(a) possa adquirir uma postura de professor(a)-pesquisador(a).

No Programa (UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ, 1999) verifica-se que para orientar a organização da pesquisa, no curso, de acordo com os objetivos contidos no projeto político pedagógico para a construção de uma postura de professor(a)-pesquisador(a), são apresentadas as seguintes linhas de pesquisa:

1) Educação, sociedade e mundo do trabalho: esta área de pesquisa visa a problematizar a educação como objeto socialmente produzido e interpenetrado nas diversas dimensões sociais. Trata-se de pensar a educação nos seus aspectos filosóficos, sociológicos, econômicos, históricos, político-ideológicos e culturais.

2) Educação, linguagem e informática: pesquisa a linguagem no processo de aprendizagem educacional formal. Visa a elucidar a complexidade das formas de comunicação, sua estrutura conceitual e morfológica. A problematização deve propor métodos e mecanismos para a alfabetização e para a comunicabilidade dos conteúdos da educação básica.

3) Cognição, subjetividade e aprendizagem: esta linha de pesquisa estuda os aspectos psicológico, físico e social que intervêm no processo de desenvolvimento e aprendizagem cognitiva, na relação professor-aluno etc.

4) Sexualidade, identidade e afetividade: investiga os aspectos relacionados à formação da personalidade do aluno que interferem no processo educativo.

5) Conteúdo, avaliação e metodologia de ensino: a pesquisa, nesta linha, proporciona a análise da expressão dos conteúdos específicos da educação básica, para problematizar e produzir métodos e recursos para o desenvolvimento da aprendizagem. O objetivo da pesquisa, nessa linha, é que os(as) alunos(as) produzam, com base em seus objetos de estudo, conteúdos, métodos e recursos didáticos criativos e substanciais para educação básica. Nesse prisma, as produções advindas das pesquisas devem se materializar na publicação de livros

didáticos, que contenham sincronicamente conteúdos, métodos e recursos para o desenvolvimento da aprendizagem na educação básica e outros produtos.

6) Planejamento, currículo e ação pedagógica: esta linha de pesquisa canaliza suas ações para problematizar o planejamento da educação básica e propor soluções para os problemas técnicos educacionais presentes na educação dos alunos.

7) Artes, recreação e atividades físicas na educação básica: esta linha de pesquisa trabalha a dimensão lúdica, artística e física no ensino básico, tomando por princípios a indissociabilidade entre corpo, mente e manifestação lúdica e cultural. Procura entender e propor formas de expressão e comunicação humana para a educação básica, tornando-a uma educação que prima não somente pela formação por meio da aquisição de conteúdos, mas que, também, comporta a dimensão lúdica e artística, para tornar-se mais completa.

8) Educação, cultura e realidade regional: a linha produz pesquisa de caráter regional e local, na educação rural, na educação de jovens e adultos, na educação em áreas específicas da Região Amazônica, e em outras temáticas afins.

9) Educação, estado e ideologia: essa linha de pesquisa estuda, analisa e interpreta cientificamente a relação dialética existente entre educação, Estado e ideologia. Orienta o aluno para que possa construir uma consciência crítica dos condicionamentos ideológicos e políticos do processo.

10) Educação, meio ambiente e ecologia: trabalha o conteúdo das Ciências Naturais e Sociais, orientando os alunos a estabelecerem uma relação dialética e crítica entre a educação e os ecossistemas natural e social. Objetiva construir uma consciência política e ecológica nos alunos, para que estes se preocupem com a necessidade de uma relação não alienada entre homens/natureza/sociedade, com ênfase aos impactos socioambientais das ações predatórias do homem.

11) Educação popular, folclore e manifestações artístico-populares: esta linha de pesquisa objetiva trabalhar o conteúdo teórico-prático das disciplinas do curso orientando o(a) aluno(a) para que ele(a) possa compreender que a educação não existe apenas no ensino escolar formal, mas no meio sociocultural onde todos participam coletivamente e é ativamente exercida na família, nos grupos de idade, nos movimentos sociais e na comunidade. Trata-se de resgatar tudo aquilo que é vivido e aprendido na vida cotidiana, nos diferentes grupos sociais do educando.

A realização da pesquisa no Programa de Interiorização do CFP está diretamente ligada ao processo de construção do TCC. Nesse processo, o acesso ao acervo bibliográfico é fundamental para que os(as) alunos(as), munidos(as) da teoria, possam realizar a pesquisa com mais maturidade.

Por outro lado, não se pode deixar de considerar o empenho dos(as) professores(as), no momento da realização das disciplinas e atividades acadêmicas que envolvem a pesquisa, bem como o envolvimento e participação dos discentes nessas ações.

Contudo, esse processo de construção fica prejudicado pela falta de acervo bibliográfico específico do curso nos municípios conveniados com a UEPA, inclusive nos locais onde existem núcleos de ensino da referida instituição, como nos município de Conceição do Araguaia, Igarapé-Açu, Moju, Redenção, São Miguel do Guamá e Vigia de Nazaré.

Esse fato pode ser confirmado nos relatórios de avaliação do Programa de Interiorização (2000 a 2005), nos quais se observou que, dos 47,4% dos municípios que possuem acervo bibliográfico, os títulos adquiridos correspondem, apenas, a 15% do total indicado pela coordenação do Programa e que 52,6% não possuíam nenhum título.

A aquisição do acervo bibliográfico é de responsabilidade das prefeituras por meio da Cláusula Sexta: “Das Obrigações da Contratante”, conforme especificado a seguir:

6.5 À CONTRATANTE cabe viabilizar as instalações físicas e os meios necessários à realização do Curso, assim especificados: [...] e) acervo bibliográfico com no mínimo de 5 (cinco) exemplares de cada título indicado para as diversas disciplinas que compõem o desenho curricular do Curso [...]

Ao analisar os tipos de contratos firmados entre a UEPA e os municípios, verificou-se que houve uma alteração no número de exemplares de cada título a ser solicitado, de cinco para três. Essa alteração ocorreu porque as prefeituras argumentaram que não havia recurso disponível para a aquisição do montante de livros indicados pela coordenação do curso. Apesar da diminuição do número de exemplares dos títulos a ser pedidos, não houve aquisição de livros pelas prefeituras, permanecendo os 52,6% dos municípios sem o acervo bibliográfico mínimo necessário para realização do curso, o que diminuiu a qualidade da formação e prejudicou o desenvolvimento da pesquisa. Outra dificuldade que os(as) alunos(as) enfrentam é o deslocamento e permanência na capital, para poderem pesquisar as obras existentes na biblioteca do CCSE.

Um dos principais fatores que dificultam o deslocamento dos(as) alunos(as) dos municípios para a capital são as características geográficas da região Norte. Se tomarmos como exemplo a duração da viagem de Melgaço, pertencente à região do Baixo Tocantins (ilhas), para Belém (14h a 16h de viagem de barco); ou dos municípios de Alenquer e Almeirim, no Baixo Amazonas até Santarém (12h de navio); ou até mesmo dos municípios de São Miguel do Guamá, Igarapé-Açu, São João da Ponta para os quais leva-se 4h de carro, saindo de Belém, podemos constatar que é difícil para os alunos residentes nesses locais ter acesso às bibliotecas universitárias situadas na capital do estado, onde se encontram os títulos específicos para educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental.

Observou-se, ainda, nos relatórios de avaliação do Programa de Interiorização (2000 a 2005), que a coordenação tentou amenizar essa situação com o empréstimo de livros da Biblioteca do CCSE da UEPA, para serem utilizados pelos(as) alunos(as) no período de realização das etapas nos municípios. Contudo, esse empréstimo com tempo determinado resolvia o problema da falta de livros nos municípios, temporariamente, uma vez que ao término da etapa os livros retornavam com os(as) professores(as), para serem devolvidos à biblioteca do CCSE da UEPA.

3.3.4 Avaliação do rendimento escolar

A avaliação do rendimento escolar é feita por disciplina, abrangendo, sempre, os elementos: assiduidade, frequência e eficiência nos estudos, sendo todos eliminatórios por si mesmos.

No projeto do curso de Formação de Professores para Pré-Escolar e 1ª a 4ª Série do Ensino Fundamental (1999), a forma de avaliação típica é o trabalho de pesquisa, para cada disciplina, ao final do semestre, precedido de, pelo menos, duas atividades cumulativas, para facilitar o desenvolvimento crescente dos(as) alunos(as) e as orientações do(a) professor(a). Este(a) assume o papel de orientador(a), em aulas intermitentes, mas sua função principal é motivar o processo de pesquisa e de construção própria do conhecimento. É avaliada a qualidade formal. Na qualidade formal é aferido o domínio teórico, a versatilidade metodológica, a capacidade de aplicação prática. Tudo isso relacionado à formação social para o alcance da cidadania.

No Projeto do Programa de Interiorização do CFP (1999), a avaliação é um processo realizado continuamente, visando a identificar as conquistas e os problemas dos(as) alunos(as). Abrange “auto-avaliação dos alunos e dos professores, assim como a realização de

seminários, trabalhos em grupos e/ou individuais, testes” (UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ, 1999, p. 70).

A aprovação ocorre quando o aluno obtém a nota mínima de 6,0 (seis), resultante da média aritmética das avaliações parciais e frequência igual ou superior a 75%.

Cabe aos(às) alunos(as), aos(às) professores (as) e demais envolvidos no processo educativo avaliar o curso, sem desvirtuar o espírito da proposta, que é de aprofundar a oportunidade da pesquisa, da elaboração própria e da prática emancipatória.

3.3.5 Perfil do corpo docente

Para identificar o perfil dos(as) professores(as) que atuaram e/ou atuam no Programa de Interiorização do CFP, tomou-se como base de análise os(as) que possuem vínculos empregatícios com a UEPA, ou seja, dos 148 que desenvolveram atividades pelo curso, trabalhou-se com apenas 80 professores (efetivos e substitutos) que fazem parte do corpo docente da UEPA.

Tabela 7 - Demonstrativo de professores(as) efetivos ou substitutos, por titulação

TITULAÇÃO	NÚMERO	PERCENTUAL
Graduado (a)	01	1,3%
Especialista	39	48,7%
Mestre (a)	35	43,7%
Doutor (a)	05	6,3%
TOTAL	80	100%

Fonte: Coordenação do Curso de Formação de Professores e Departamento de Recursos Humanos/UEPA/2005

Observa-se na Tabela 7 que o número de professores(as) que trabalham no Programa de Interiorização do CFP representa 48,7% do total de especialistas, 43,7% de mestres e 6,3% doutores(as). A titulação apresentada pelos(as) professores(as) do Programa de Interiorização do CFP atende à exigência da LDBEN 9.394/96, Capítulo IV: Da Educação Superior:

Art. 52. As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracteriza por: [...] II. Um terço do corpo docente, pelos menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado; [...].

Porém, ao analisar a que regime de trabalho os(as) professores(as) estão vinculados(as), verificou-se que nenhum dos 80 docentes está na categoria de dedicação exclusiva. Além desse fato, observou-se também que 49% dos professores(as) não pertencem ao quadro efetivo da UEPA, estão na categoria de substituto ou contratado como prestadores(as) de serviço. Esse fato se dá em decorrência da falta de concurso público para efetivação dos(as) professores(as).

Ao se reportar às memórias como assessora pedagógica do curso, a autora pôde inferir que não houve interesse do estado em abrir concurso público ou processo seletivo simplificado para contratação de professores(as) para trabalharem em tal curso. Os(as) professores(as) que ministravam aulas no Programa eram os efetivos ou substitutos do curso na capital. Para a UEPA, a oferta do curso nos municípios era temporária, por isso ele foi elaborado em forma de programa e não implantado pelas políticas da instituição.

Para compreender todas as dificuldades estruturais, administrativas e pedagógicas enfrentadas pelo Programa de Interiorização do CFP, no próximo capítulo analisa-se os dados adquiridos na pesquisa a partir dos olhares dos sujeitos da pesquisa, para entender o fenômeno da formação inicial em nível superior desencadeado no estado do Pará e no Brasil a partir da década de 1990, particularmente, com a implementação da LDBEN nº 9.394/96.

CAPÍTULO IV

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) NA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ: CAMINHOS E DESCAMINHOS DO PROGRAMA DE INTERIORIZAÇÃO DO CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA PRÉ-ESCOLAR E 1ª A 4ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL

A implantação do Curso de Formação de Professores para Pré-Escolar e 1ª a 4ª Série do Ensino Fundamental na Universidade do Estado do Pará (UEPA) seguiu um percurso diferente daqueles de outras IES do estado, como a UFPA e a Unama, cuja formação para esse nível de ensino é prerrogativa do curso de Pedagogia. Isto porque o curso foi iniciado no ano de 1989, no Instituto Superior de Educação do Pará (ISEP), portanto, fora do âmbito universitário, o que significa dizer, sem a obrigatoriedade da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, características da universidade, desde o seu surgimento como Universidade Moderna, no início do século XIX, embora em seus documentos fundantes, esta indissociabilidade apareça como princípio educativo.

É válido destacar que na década de 1980, no âmbito da esfera estadual, ainda não existia a UEPA. A transferência do Curso de Formação de Professores para Pré-Escolar e 1ª a 4ª Série do Ensino Fundamental para o âmbito da universidade se dá no ano de 1993 com o reconhecimento da UEPA e, somente, no ano de 1999 começa sua implantação nos municípios do estado do Pará.

O Programa de Interiorização do CFP, como já informado, apresenta, na concepção e no processo de expansão, aspectos importantes a serem considerados. Em primeiro lugar, o fato de o referido curso ser de formação inicial, mas nos municípios poder ser caracterizado, também, em meu entendimento, além da formação inicial, como um programa de formação continuada, uma vez que seus(as) alunos(as) já são professores(as) da Rede Municipal de Ensino, ou seja, já possuem uma formação inicial no magistério (Médio Normal), adquirida, principalmente, no Projeto Gavião.

Nunes (2000, p. 50) ao discutir a diversidade conceitual sobre a origem da expressão “formação continuada” argumenta que ela se constitui preceito de educação permanente. Considera também que “[...] a formação do professor é um processo que não se encerra na certificação obtida na formação inicial, mas se prolonga por toda a sua experiência de atuação profissional”.

No mesmo sentido, direcionam-se as análises feitas por Nunes (2000) ao discutir o sentido do investimento na competência profissional dos(as) professores(as), por meio de

ações de formação continuada, ressalta que essa formação deve ir além da instrumentalização referente ao saber teórico-prático de diferentes campos do saber e conhecimentos pedagógicos (planejar, executar, avaliar o processo ensino-aprendizagem), devendo proporcionar um conhecimento que o leve ao “[...] domínio de certas habilidades: comunicabilidade, reflexão, questionamento, proposição e a realização de um trabalho diversificado face ao reconhecimento do fenômeno multicultural presente no interior de nossas escolas, entre outros” (p. 61).

Nascimento (1997), ao analisar o termo “formação em serviço”, considera-a como uma estratégia de formação continuada, ou seja, que a formação em serviço compreende as atividades de formação continuada que se realizam no próprio local de trabalho dos professores(as), e ainda outras atividades que, apesar de não estarem inseridas no espaço da escola, são organizadas e/ou geridas pelas instâncias superiores dos sistemas de ensino e oferecidas aos(as) professores(as) que delas fazem parte.

Um segundo aspecto a ser considerado sobre o Programa de Interiorização do CFP, diz respeito à oferta do curso nos municípios, não ocorrer por meio de políticas próprias da instituição. A implantação do referido Programa se dá pela grande “demanda” por “oferta” no estado do Pará, sendo realizado por contratos estabelecidos entre a UEPA e as prefeituras municipais, tendo como mediadoras as secretarias municipais de educação (Semed).

Os aspectos mencionados foram tomados como referência de análise para alcançar o objetivo mais geral desta pesquisa, que foi o de analisar a política de interiorização do Curso de Formação de Professores para Pré-Escolar e 1ª a 4ª Série do Ensino Fundamental desenvolvido pela UEPA, situando-o como reflexo das políticas oficiais de formação de professores(as) efetuadas no Brasil a partir da década de 1990.

Nessa perspectiva, o alicerce teórico-metodológico construído ao longo deste trabalho, resultado de um processo de idas e vindas na construção de conhecimento sobre as políticas de formação de professores(as), subsidiou as análises realizadas na categorização temática das informações obtidas na pesquisa. Foram analisados os eixos temáticos surgidos a partir dos olhares dos sujeitos da pesquisa: 1) os acertos e as limitações na estruturação do Programa de Interiorização do CFP; 2) o caráter político da formação docente; e 3) o mercado formativo no estado do Pará.

Nesses eixos temáticos, busca-se as mediações das políticas oficiais de formação de professores(as), no Brasil, a partir da década de 1990 no Programa de Interiorização do CFP da UEPA no estado do Pará, situando-o no âmbito do fenômeno da formação de

professores(as) em nível superior, para identificar os possíveis limites, implicações, possibilidades e avanços para o estado.

4.1 O PROGRAMA DE INTERIORIZAÇÃO DO CURSO SOB OS OLHARES DOS(AS) ALUNOS(AS), PROFESSORES(AS) E GESTORES(AS): LIMITES, POSSIBILIDADES E IMPLICAÇÕES

Evidencia-se cada vez mais a necessidade de discussão sobre a formação de professores(as) no Brasil e, em especial, no estado do Pará, particularmente, pela forma como esse processo de expansão vem se dando e pelas inúmeras críticas em relação às precárias condições de infra-estrutura às quais a mesma é submetida.

Gemaque (2004) em suas análises constata o aumento significativo das funções docentes em relação à educação infantil e ensino fundamental no estado do Pará, com os impactos do Fundef na política estadual de valorização do magistério. Para educação infantil, a autora, baseada em dados estatísticos do INEP (2002), afirma que no período de 1996/2001 aumentou em 83,5% o número de funções docentes e melhorou o grau de formação em nível médio e superior, da ordem de 46,5% e de 121,0% respectivamente. No ensino fundamental, no mesmo período, aumentou o número de funções com formação em nível médio e superior em 53,0% e 77,0%, respectivamente.

Diante dos dados apresentados, não se pode negar que o estado do Pará apresentou melhoras percentuais em termos de avanço no aumento das funções docentes e no grau de formação em nível médio e superior dos(as) professores(as) de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. No entanto, o grande questionamento em relação a essa expansão refere-se às condições e à qualidade da formação proporcionada por esses cursos que geraram os dados.

4.1.1 Primeiros olhares: acertos e limitações na estruturação do Programa de Interiorização do Curso de Formação de Professores para Pré-Escolar e 1ª a 4ª Série do Ensino Fundamental

O Programa de Interiorização do CFP da Universidade do Estado do Pará foi elaborado a partir dos debates que defendiam graus mais elevados de formação para os profissionais que exerceriam a docência. Ao tratar da questão em pauta, particularmente pela importância de a universidade ser o locus privilegiado dessa formação, analisa-se os acertos e limites do referido Programa para se reafirmar a necessidade e a importância da tendência mundial de elevar para o nível superior, a formação inicial dos quadros do magistério.

4.1.1.1 Finalidade, princípios e objetivo do Programa de Interiorização do Curso de Formação de Professores para Pré-Escolar e 1ª a 4ª Série do Ensino Fundamental

A finalidade do curso expressa no Programa de Interiorização é formar o(a) professor(a) capaz de exercitar o senso crítico, embasado no domínio da realidade na qual vai atuar, sem perder de vista a natureza política do processo pedagógico e os pressupostos humanistas da educação. Portanto, educadores(as) capazes de produzir novos conhecimentos baseados na pesquisa e na prática, atendendo, particularmente, a necessidade regional (UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ, 1999).

Considerando-se a finalidade expressa no Programa, as falas dos sujeitos da pesquisa reafirmam essa intenção

A qualidade da formação obtida no Curso de Formação de Professores no município de Abaetetuba pode ser observada na minha atuação em sala de aula. O curso me possibilitou conhecer outras formas de ensinar, comecei a buscar mais conhecimento, a perceber a necessidade de ler mais, para poder compreender as questões atuais, melhorando, assim, o que eu ensino para os meus alunos. [...] A partir daí, eu passei a perceber que a evasão diminuiu dentro da escola por conta dos projetos que eu e os(as) outros(as) professores(as) que cursaram a UEPA começamos a desenvolver. A aula ficou mais prazerosa. Então eu comecei a perceber essa mudança. Os próprios alunos falam isso: “professor o senhor está aprendendo muito e está melhorando a nossa escola”. Essa mudança é resultado do projeto “A escola que temos e a escola que teremos”, fruto dessa formação que recebemos. Hoje, o projeto desenvolvido na escola é considerado referência para as outras escolas do município de Abaetetuba (ENTREVISTA ALUNO(A) N. 1).

Esse depoimento evidencia que o Curso possibilita a melhoria do desempenho do(a) professor(a) em sala de aula, que estava atuando de uma forma tradicional, acrítica no processo ensino-aprendizagem. Percebe-se ainda nessa mudança, a auto-estima do profissional ao desenvolver um projeto relevante para a formação de seus(as) alunos(as) e ser referência nas demais escolas da rede municipal.

Nesse sentido, o Programa possui algumas das características consideradas, na atualidade, como inerentes à formação para atividade docente, entre as quais se destacam as expressas no Art. 2º da Resolução CNE/CP 1/2002

- I- o ensino visando à aprendizagem do aluno;
- II- o acolhimento e o trato da diversidade;
- III- o exercício de atividades de enriquecimento cultural;
- IV- o aprimoramento em práticas investigativas;

- V- a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares;
- VI- o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores;
- VII- o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe.

Analisando as informações obtidas por meio das entrevistas com os(as) alunos(as) observa-se que as mudanças na escola começam a acontecer, resultando em experiências educacionais diferenciadas, uma vez que os(as) professores(as) são instigados(as) e desafiados(as) em seu processo de formação a articular conhecimentos do campo educacional com as práticas profissionais.

Em relação à finalidade do Programa de possibilitar a formação do(a) professor(a) em nível superior, em uma universidade pública, nos municípios mais distantes geograficamente do estado do Pará, as análises me reportaram aos argumentos utilizados para aprovação da proposta do Projeto de Interiorização do CFP, no Processo nº 01622/1998, dentre os quais se destacava a necessidade de qualificar os(as) professores(as) leigos(as) na própria localidade. Nesse sentido, não se observou dessintonia entre as informações contidas nos documentos e a fala dos informantes, uma vez que os mesmos afirmam que

[...] a principal dificuldade, por exemplo, em Melgaço era o deslocamento para a cidade de Breves ou Belém [...] quando chegava à cidade a dificuldade era a de you se manter e custear a permanência nesses locais, porque os alunos vêm com família e com isso a situação financeira pesa, até porque você tem que ter um local para moradia e alimentação [...] (ENTREVISTA ALUNO(A) N. 6) (grifo da autora).

[...] Almeirim e Monte Dourado ficam muito longe do município de Breves que tem Núcleo da UFPA e do município de Santarém que tem tanto o Núcleo da UFPA quanto o da UEPA. Se o Curso não fosse ofertado aqui mesmo no município de Almeirim muitos de nós não estaríamos formados em nível superior (ENTREVISTA ALUNO(A) N. 3).

Por outro lado, os(as) alunos(as) ao expressarem suas dificuldades em adquirir formação em nível superior fora dos municípios de origem, refletem o quadro das políticas públicas educacionais de formação em nível superior no estado do Pará.

As políticas públicas educacionais de formação em nível superior no estado apesar de apresentarem a educação e, particularmente, as políticas de formação de professores(as) como prioridades de governo, não investem nas instituições públicas de ensino superior. O Programa de Interiorização do Curso de Formação de Professores para Pré-Escolar e 1ª a 4ª

Série do Ensino Fundamental (CPF) não é ofertado por meio da política institucional da UEPA, o que impossibilita a realização regular do curso nos *campi* do interior.

Nesse sentido, o Programa de Interiorização do CPF, ao não ser ofertado de forma regular nos núcleos da UEPA, deixa de atender professores(as) que necessitam fazer a qualificação em nível superior. Sendo uma exigência legal os(as) professores(as) são obrigados a se responsabilizar financeiramente pela própria formação em nível superior.

Na ausência de um curso de formação ofertado por uma universidade pública, os(as) professores(as) procuram as IES particulares se submetendo a qualquer tipo de formação, pois, para muitos que residem nas localidades dispersas nos distantes municípios paraenses, os cursos das instituições privadas se tornam a principal oportunidade de formação em nível superior para educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental.

O princípio maior do Programa de Interiorização do CFP é proporcionar aos(as) professores(as) um conjunto de informações e habilidades necessárias para o exercício do magistério da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, constituído por conhecimentos oriundos das ciências, das culturas, das artes e das práticas educativas, bem como o desenvolvimento do ensino por meio da pesquisa, para possibilitar ao(a) educando(a) enfrentar os desafios que uma sociedade em transformação exige.

De acordo com as falas dos sujeitos para alcançar esses princípios o Programa de Interiorização do CFP necessita de uma revisão profunda nos aspectos relacionados à questão organizacional de oferta do curso nos municípios, como a definição e a estruturação dos conteúdos e de metodologias que efetivem a pesquisa no curso, o fortalecimento da relação teoria e prática e, particularmente, a vinculação da proposta de formação do Programa aos sistemas de ensino, de modo a assegurar ao(à) professor(a) a indispensável preparação profissional.

O Programa de Interiorização do CFP da UEPA apresenta certas fragilidades. A principal delas é a questão da desarticulação entre as disciplinas. Não há uma continuidade na organização curricular, um exemplo, na primeira etapa é ofertada a disciplina Pesquisa Educacional para iniciar o processo de maturação sobre a pesquisa. Logo em seguida são interrompidas as disciplinas referentes à pesquisa, resultado: esse amadurecimento não matura, o aluno perde de vista a idéia de pesquisa só retomando a essas discussões quando chega o TCC. O aluno não tem uma formação sólida para começar a desenvolver uma pesquisa muito mais madura, ele está extremamente imaturo. Outra fragilidade é a falta de experiência de vivenciar o cotidiano da sala de aula, do trabalho com as disciplinas. Nessa experiência que cabe teoria e prática, ensino e pesquisa ficam limitada (ENTREVISTA SECRETÁRIO(A) DE EDUCAÇÃO N. 1).

Evidencia-se, nessa e em outras falas, que o Programa de Interiorização do CFP apresenta fragilidade e limitações no projeto pedagógico. A revisão do projeto pedagógico do Programa de Formação de Interiorização do CFP deve ter como fundamento a formação de um profissional competente em suas ações políticas, técnicas, teórico-metodológicas para superar características de um curso de caráter propedêutico, que dicotomiza a relação teoria-prática no processo de construção do conhecimento. Essa situação pode descaracterizar o Programa se a formação não possibilitar a fundamentação teórico-metodológica e a competência formal e política para o exercício do magistério.

Essas fragilidades precisam ser superadas para que seja alcançado o objetivo maior proposto pelo Programa de formar professores(as) para educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental em nível superior, de forma gratuita, pela universidade, no próprio município, para que se possa proporcionar, de fato, o acesso aos conhecimentos e a sua produção, valendo-se da inovação tecnológica, da linguagem e de recursos que favoreçam a pesquisa relativa à formação de professores(as) e ao processo ensino-aprendizagem.

Os cursos de caráter propedêutico que dicotomizam a relação teoria-prática no processo de construção do conhecimento na formação inicial de professores(as), em nível superior, no Brasil, são reflexos da concepção política de formação adotada no país, expressa nas proposições e implementações de leis do Governo Federal em relações às orientações dos organismos internacionais.

Torres (1996) afirma que a proposta do BM para o recrutamento e a formação docente consiste nos seguintes pontos:

- (a) garantir um ensino secundário de boa qualidade; (b) complementar à educação geral com uma curta formação inicial centralizada nos aspectos pedagógicos; e (c) contratar os professores tomando por base conhecimentos e competências comprovadas - chegando a sugerir a possibilidade de uma prova nacional aplicada aos docentes - com critérios e procedimentos similares aos utilizados para a contratação dos professores universitários (p. 165).

Considerado a formação do(a) professor(a) pretendida pelo Programa de Interiorização do CFP, sem desconsiderar os demais, cabe comentar o ponto (b), uma vez que ele reflete as políticas oficiais de formação de professores(as) implementadas no Brasil a partir da década de 1990.

A formação inicial de professores(as) proporciona a educação geral (conhecimento das matérias) e capacitação pedagógica (como ensinar). Nas análises de Torres (1996) do raciocínio do BM, em relação a essa combinação de educação geral e capacitação pedagógica

para formação inicial, torna-se evidente o fato de esse organismo considerar que um tempo maior para formação a tornaria mais cara, principalmente, à educação geral.

Segundo Torres (1996), a constatação de que a educação geral torna a formação inicial mais dispendiosa conduz o BM a orientar a transferência da educação geral para o ensino secundário, visando a diminuir o tempo de formação para torná-la mais barata do que a formação inicial. Portanto, na visão do BM, o caminho mais adequado para a formação de professores(as) de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental é o que apresentar uma melhor relação custo-benefício, ou seja, a educação secundária seguida de cursos curtos de formação inicial centralizados na capacitação pedagógica.

São graves as implicações das orientações do BM nas políticas de formação de professores(as) em nível superior no estado e no país, uma vez que resultam em propostas de caráter simplista, imediatista e fragmentado. Essas propostas de formação “certificam” o(a) professor(a), visando a apresentar números estatísticos, ou seja, os governos pregam a qualidade, mas objetivam a quantidades para que os financiamentos dos organismos internacionais sejam garantidos. Portanto, no Brasil, as políticas de formação docente sob as orientações do BM refletem um modelo clássico de formação de caráter aligeirado. No modelo clássico de formação, o(a) professor(a) é considerado(a) um(a) técnico(a), um(a) especialista que segue com rigor, na sua prática cotidiana, as regras que derivam do conhecimento científico e pedagógico.

O modelo clássico de formação traz a idéia básica da racionalidade técnica, ou seja, “[...] 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 (CONTRERAS, 2002, p. 90).

Para rebater esse modelo de formação clássica, de caráter aligeirado, foram criados cursos de formação de professores(as) no estado do Pará. Esses cursos, na sua maioria, se realizados por intermédio de convênios com as universidades e secretarias municipais de educação (Semed), que se destinam a formar professores(as), em exercício, por meio de cursos de graduação (licenciatura). Esses convênios firmados entre as IES e as prefeituras se formalizam por meio de contratos de prestação de serviços educacionais e são mantidos com recursos do Fundef.

[...] O processo de formação em nível superior do professor está acontecendo, mas não podemos negar que ela precisa melhorar no Pará. Eu quero fazer mais uma observação, para melhoria dessa qualificação dos professores, é necessário que se mude o modo com esse processo está sendo realizado no Pará. Eu já trabalhei em outras instituições particulares, onde

o quadro de professores, não querendo menosprezar ninguém, nem citar o nome, não tem a qualificação necessária para formar essa demanda. Eu não quero comparar a formação, mas as universidades como a UEPA, a UFPA e até mesmo a UNAMA, já têm experiências mais consolidadas de formação, até porque o professor que trabalha no curso, na grande maioria possui vínculo institucional. Portanto, as universidades têm um processo de universitarização diferenciado das demais instituições que estão sendo implantadas (ENTREVISTA PROFESSOR(A) N. 2).

Nesse sentido, o Programa de Interiorização do CFP, mesmo com seus limites, tem a pretensão de romper com as práticas tradicionais de capacitação e treinamento de professores(as), e busca garantir a formação mais global do(a) educador(as) dentro dos princípios básicos da universidade, ou seja, o ensino ligado à pesquisa e à socialização de conhecimentos. Por outro lado, não se pode desconsiderar que o Programa está sendo prejudicado pela política institucional adotada pela UEPA.

Apesar da pretensão do curso em garantir a formação de caráter mais global em nível superior para os professores de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, ele ainda é específico, pelos limites que lhe são imposto pela política institucional da UEPA. O curso de formação está sendo obrigado a se limitar ao ensino, tanto é que no MEC ele pode ser considerado na categoria normal superior. Em relação à pesquisa e à extensão pelo fato do Programa não fazer parte da política institucional da UEPA esses princípios são limitados. Eu acredito que o problema do curso está nessa questão, ele forma bem para o pré-escolar a 4ª série, mas é limitado em atividade de pesquisa e extensão (ENTREVISTA PROFESSOR(A) N. 2).

Esse depoimento mostra que a finalidade, os princípios e o objetivo do Programa de Interiorização do CFP estão diretamente ligados ao processo de formação de professores(as) de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental em nível superior, conhecido como “universitarização”. No caso da “universitarização”, ou seja, a formação em nível superior, esta deveria apresentar um movimento de absorção das instituições de formação de professores pela estrutura habitual das universidades, departamentos e outros (BOURDONCLE apud MAUÉS, 2005, p 19).

O que eu quero expressar com essa afirmação é que o Programa de interiorização do CFP, ao não fazer parte da política institucional da UEPA, vem sofrendo um processo de descaracterização gradativa da finalidade, dos princípios e do objetivo do curso, correndo o risco de passar a certificar e/ou diplomar o(a) professor(a) em detrimento de qualificá-lo com qualidade. Essa situação pode transformar a proposta de formação do Programa de

interiorização do CFP no modelo indicado nas políticas oficiais de formação de professores(as) implementadas no Brasil a partir da década de 1990.

4.1.1.2 O perfil de professor(a) construído no Programa de Interiorização do Curso de Formação de Professores para Pré-Escolar e 1^a a 4^a Série do Ensino Fundamental

Os olhares dos sujeitos da pesquisa conduziram a análise para o tipo de perfil que está sendo adquirido pelos(as) alunos(as) do Programa de Interiorização do CFP, considerando que o mesmo foi idealizado visando possibilitar as mesmas condições evidenciadas na capital, ou seja, formar o aluno(a) professor(a) para atuar na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental com base na pesquisa (UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ, 1999).

O perfil de professor(a)-pesquisador(a) é a proposta do Programa, embora tenha sofrido restrições em relação a sua metodologia de formação. Essas dificuldades são evidenciadas nas falas dos sujeitos

[...] apesar da melhora significativa em nossa formação, da autonomia em relação à busca de novos conhecimentos, do compromisso enquanto educador, o Curso foi limitado na formação do perfil de professor-pesquisador, nós ainda sentimos dificuldade em analisar o nosso cotidiano escolar o que dificulta a produção de conhecimento sobre a educação no município de São João da Ponta (ENTREVISTA ALUNO(A) N. 5).

A fala do(a) entrevistado(a) despertou para a necessidade de discutir as capacidades e as habilidades associadas às concepções de formação de professores(as) que esse programa vem desenvolvendo, para que o trabalho docente seja de qualidade e proporcione os saberes necessários para o exercício da docência.

Para Nunes (2000, p. 71), “a definição dos saberes, das competências e das habilidades que o professor deve ser portador evidencia um dado perfil que possibilite instituir uma prática pedagógica inovadora, diferente daquela que, até então, vinha se realizando”.

A Anfope (1998) vem construindo teórica e praticamente a concepção de formação do profissional da educação a partir da noção de base comum nacional, entendendo-a como instrumento de luta contra a degradação da profissão. Nas análises de Brzezinski (1996) ficou evidenciado que a base comum nacional é um dos princípios defendidos pela ANFOPE desde o I Encontro Nacional, realizado em Belo Horizonte (1983), como forma de se contrapor à concepção de pedagogo que não contemplava na sua formação a preparação para docência:

A base comum nacional dos Cursos de Formação de Educadores não deve ser concebida como um currículo mínimo ou um elemento de disciplinas, e sim como uma concepção básica de formação do educador e a definição de um corpo de conhecimento fundamental e [...] a docência constitui a base da identidade profissional de todo o educador (CONARCFER apud BRZEZINSKI, 1996, p. 4).

Para a Anfope (2004), a importância do estabelecimento de uma base comum nacional para os cursos de formação de professores(as), sem as limitações de um currículo mínimo obrigatório, centrado em matérias ou disciplinas, se dá pela possibilidade de que se incorpore princípios que objetivem uma formação unitária que dê suporte a múltiplas experiências e situações de atuação. Essa base comum nacional explicita-se nos projetos pedagógicos dos cursos através de eixos norteadores dos currículos, a saber:

- sólida formação teórica e interdisciplinar que favoreça uma ampla compreensão do processo educacional como prática social, com a identificação clara de seus determinantes;
- articulação entre a teoria e a prática;
- gestão democrática do trabalho e das relações pedagógicas como princípio e prática;
- compromisso social do profissional da educação;
- trabalho coletivo e interdisciplinar;
- formação inicial articulada à formação continuada;
- avaliação permanente.

Ainda para Anfope (2000), é necessário que diferentes propostas de organização curricular, oriundas de iniciativas individuais, de entidades e/ou instituições, possam ser simplesmente divulgadas e socializadas.

Essa nova perspectiva de eixos norteadores para formação de professores(as) abandona a concepção de que a formação deva ser limitada apenas aos estudos de um aparato de conteúdo e de técnicas para a transmissão deles, ou seja, o modelo da racionalidade técnica.

Nesse sentido não se pode deixar de expressar que há uma discussão comum entre associações e entidades educacionais como Anfope, Forumdir, Anped, Andes-SN, Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública de que os currículos de formação de professores, baseados nos princípios contidos no modelo da racionalidade técnica, mostram-se inadequados à realidade da prática profissional docente.

As principais críticas das associações e das entidades educacionais sobre os princípios contidos no modelo da racionalidade técnica são:

- a) separação entre teoria e prática na formação dos(as) professores(as);
- b) prioridade dada à formação teórica em detrimento da formação prática;
- c) concepção da prática como mero espaço de aplicação de conhecimentos teóricos, sem um estatuto epistemológico próprio.

Além desses princípios, o modelo da racionalidade técnica enfatiza que para ensinar basta apenas o domínio da área do conhecimento específico do campo de atuação do(a) professor(a).

O Programa de Interiorização do CFP dentro de uma nova ótica de formação de professores(as) distancia-se do modelo de formação técnico-profissionalizante, ao propor a formação do(a) professor(a)-pesquisador(as). Com essa proposta, o Programa busca fortalecer um *corpus* teórico que possibilite a análise e a reflexão sobre a prática pedagógica. Por isso, estabelece-se a relevância da pesquisa como princípio científico, formativo e educativo na articulação de sua proposta de formação.

[...] quando nós passamos a adquirir um conhecimento teórico mais aprofundado e associá-lo a prática escolar do dia-a-dia a aula melhorou. Esse conhecimento foi fundamental para o perfil de professor-pesquisador. [...] Com todos os limites o nosso curso nos deu oportunidade de está desenvolvendo uma produção inicial. Hoje sou capaz de criar uma paródia, uma dramatização. No meu ponto de vista nós nos tornamos profissionais mais criativos, com aulas mais dinâmicas. Nós crescemos com a formação. [...] Hoje já tenho certo domínio sobre o processo educativo, já consigo ter certa compreensão da situação em que vivemos no município de Eldorado do Carajás, já consigo possibilitar a melhoria do processo ensino-aprendizagem. Esse novo perfil é o resultado do que nós vivemos na universidade (ENTREVISTA ALUNO(A) N. 4).

Nessa perspectiva, visualiza-se que a proposta de formação do Programa de Interiorização do CFP difere da concepção de educador(as) defendida pelos organismos internacionais, que se baliza na idéia do modelo educativo convencional no qual:

Mostra uma grande incompreensão e negligência ao lidar com a questão docente, com as condições de vida e de trabalho dos docentes, o seu perfil profissional e a sua formação continuada, desconhecendo o fato de que os professores são os atores fundamentais do fazer educativo e fatores essenciais na qualidade e na mudança na educação. Relega ao docente um papel secundário e passivo; não contempla a participação e a consulta do magistério como condição fundamental no desenho, execução e eficácia das políticas e, em particular, da reforma educativa; tem uma visão estreita e de curto prazo de formação docente; e concebe capacitação como um problema de adequação dos docentes a fins e objetivos pré-estabelecidos; privilegia no docente o seu conhecimento e a sua atualização em conteúdos, diminuindo a importância de sua formação pedagógica (TORRES, 1996, p. 178).

Vale ainda ressaltar que diferente do modelo de professor(a)-pesquisador(a) apresentado pelo Programa de Interiorização do CFP da UEPA, ao se tratar de formação de professores(as) em nível superior no Brasil, o que se observa nas instituições, em especial as privadas e as faculdades isoladas, isso não quer dizer que nas universidades públicas não aconteça, é o modelo da racionalidade técnica que predomina nos programas de preparação de professores(as) nos cursos de licenciaturas, tanto das áreas específicas, Matemática, Física, Química, Biologia, Letras, História, Geografias, como da Pedagogia. Apesar de licenciaturas esses cursos são organizados como curso de bacharelado, uma vez que o ensino do conteúdo específico prevalece sobre o pedagógico e a formação prática assume, por sua vez, um papel secundário.

Esse fato ocorre, dentre outros fatores, pelo processo de desvalorização da qualificação do(a) professor(a) no Brasil, que está em sala de aula. A grande demanda de professores(as) sem qualificação levou as recentes políticas educacionais, a exemplo do art. 62 da LDB 9.394/96 a favorecer a improvisação de cursos para o preparo dos profissionais da educação. Como consequência, do tipo de formação a qual os(as) professores(as) são submetidos(as), pelo número insuficiente de cursos ofertados nas universidades públicas frente a grande demanda existente no país, pode-se inferir que o perfil com reflexos do modelo da racionalidade técnica desses profissionais não possibilita o desenvolvimento de conhecimentos capazes de dar conta da natureza, da dimensão e da profundidade dos saberes necessários ao magistério.

Por meio das discussões traçadas até o momento, observa-se que historicamente o perfil desenvolvido nos(as) professores(as) limita sua ação à reprodução de conhecimentos postos, o que vem ocasionando a perda gradativa de seu papel de construtor(a) do conhecimento. Por isso se faz necessário o perfil de pesquisador(as) nos(as) professores(as).

O perfil de profissional a ser construído no(a) professor(a), particularmente na UEPA/Programa de Interiorização do CFP não deve se limitar à reprodução de conhecimentos historicamente postos, mas a construção de novos saberes que possibilitem a formação do(a) pesquisador(a), do(a) observador(a) do seu espaço, do(a) estudioso(a) das questões fundamentais do seu município e, por meio delas, possa apontar caminhos e propostas alternativas para os problemas de ordem sócio-política-econômica do estado do Pará.

Para a construção desse novo perfil de profissional crítico, atuante, comprometido com a comunidade que ele(a) trabalha, a formação deve ser alicerçada pela cultura local, pelos elementos da identidade dos povos amazônico, paraense, marajoara, do campo e ribeirinhos e

a partir daí tornar esses saberes conhecimentos acessíveis e cientificamente pensados para essa realidade, além de uma sólida formação teórica e a relação desta com a prática do(a) professor(a).

Daí a importância de se formar os(as) professores(as) nas universidades para que esse novo perfil seja construído com base na pesquisa, uma vez que tendo a possibilidade de uma sólida formação teórica, ele(a) será capaz de compreender as diversas situações educacionais, buscando soluções para os problemas vivenciados no cotidiano escolar.

No Programa de Interiorização do CFP, identifica-se a busca de um novo perfil, o professor(a)-pesquisador(a). Entenda-se por professor(a)-pesquisador(a) o profissional capaz de investigar e refletir sobre sua prática, possibilitando a construção de métodos e técnicas pedagógicas inovadoras que gerem conhecimentos capazes de produzir mudanças significadas na realidade educacional local, paraense e brasileira (UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ, 1999).

Por isso, o professor que investiga e reflete sobre sua prática; planeja, organiza e avalia o seu processo educativo; articula experiências pedagógicas; cria e recria formas de intervenções didáticas, demonstra habilidades e capacidades que estão sendo exigidas pelo mundo contemporâneo, contribuindo para a melhoria de sua competência profissional e da qualidade da educação escolar (NUNES, 2000, p. 73).

Nesse sentido, ao confrontar os indicativos contidos na proposta do Programa de Interiorização do CFP com as falas dos sujeitos da pesquisa, verificou-se que os depoimentos reafirmam a intenção de uma sólida formação teórica em nível superior. No entanto, as falas dos sujeitos apresentam contradições quando se referem ao perfil de professor (a)-pesquisador(a), evidenciando certo distanciamento entre os objetivos contidos nos documentos oficiais e o alcance deles.

Eu acredito que o perfil do profissional que foi desenvolvido dentro do período que nós estávamos na universidade [...] nos deu a oportunidade de vivenciar outras metodologias, a qual nós não tínhamos conhecimento, [...]. Hoje as maiorias dos professores do nosso curso desenvolvem projetos não só na rede municipal, como na rede estadual do município de Almeirim, como nas redes particulares, o fruto disso está na questão da produção, [...] no perfil totalmente profissional, o professor se tornou mais escritor, que não era comum, mais leitor e escritor, [...]. Em relação ao perfil de pesquisador foi limitado muito limitado, na medida em que nós não tivemos outro vínculo com a UEPA a não ser os referentes a etapas nos quatro anos de curso. [...] a formação do perfil de professor-pesquisador foi limitada, em consequência, por exemplo, da falta de livros que discute a temática da formação docente. Nós não tínhamos acesso, se pensou numa biblioteca para o município, mas se restringiu a compra de algumas obras [...] (ENTREVISTA ALUNO(A) N. 3) (grifo da autora).

[...] ao nos formarmos percebemos que no Acará, dentro do nosso próprio meio de trabalho, que determinados colegas não adquiriram a formação necessária para enfrentar o cabedal de conhecimento que estava sendo apresentado para eles no momento. Isso acaba trazendo problemas muito sérios, tanto para a própria pessoa quanto para o município ao formar profissionais que não têm uma estrutura de formação adequada para enfrentar as limitações que o município impõe e para enfrentar os mandos e desmandos da própria administração pública (ENTREVISTA ALUNO(A) N. 2).

Observou-se nessas e em outras falas as limitações da formação oferecida com o eixo principal do curso que visa a formação do professor(a) pesquisador(a), ainda que não se desconsidere a qualidade do ensino recebido.

Nas suas falas, os sujeitos evidenciam que ainda é necessário percorrer um longo caminho para que se consolide a proposta de formar o professor(a) com perfil de pesquisador(a). Para que o Programa forme na prática o perfil propagado no projeto pedagógico do curso, os sujeitos apontam a necessidade de a formação ser mais consistente.

O perfil do profissional foi idealizado na mesma condição evidenciada na capital, ou seja, formar o aluno professor para atuar nas séries iniciais com base na pesquisa. Esse é o objetivo do curso, embora tenha sofrido grandes restrições em relação a sua metodologia de formação profissional no Programa de Interiorização do CFP. Ele ainda requer melhorias. Agora acredito que só o fato de o curso pretender formar o professor-pesquisador nas mais distantes localidades do Estado, dentro dos princípios básicos da Universidade pode ser considerado um grande avanço (ENTREVISTA GESTOR(A) N. 1).

O Programa de Interiorização do CFP melhorou muito a formação do professor do Acará, mas acredito que o curso precisa melhorar em alguns aspectos, principalmente no que diz respeito à pesquisa e na presença da UEPA no município (ENTREVISTA SECRETÁRIO(A) DE EDUCAÇÃO N. 2).

Os gestores da política educacional têm consciência de que o Programa de Interiorização do CFP para formar o(a) professor(a) para atuar nas séries iniciais com base na pesquisa precisa de melhorias. Como evidenciado em itens anteriores, a formação do professor(a)-pesquisador(a) é essencial para mudar o quadro educacional vivenciado no país. Ao se tornar um profissional mais crítico e dinâmico, participe do processo de construção de conhecimentos, o(a) professor(a) por meio desse novo perfil transformará sua ação como docente.

4.1.1.3 A organização do Programa de Interiorização do Curso de Formação de Professores para Pré-Escolar e 1ª a 4ª Série do Ensino Fundamental

As análises de documentos do Programa de Interiorização do CFP entrecruzadas com as falas dos sujeitos revelam que a UEPA implantou as turmas especiais do Curso de Formação de Professores para Pré-Escolar e 1ª a 4ª Série do Ensino Fundamental com *caráter temporário e transitório*, visando à formação continuada dos(as) professores(as) leigos(as) que se encontravam *no exercício regular do magistério* (UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ, 1999).

O curso regular de graduação, por sua natureza, apresenta um *caráter de estabilidade e durabilidade* que não são características do Programa de Interiorização do CFP da UEPA. As análises das informações obtidas nas falas dos sujeitos, ao contrário, sinalizam que o programa foi criado para atender a uma situação emergencial do estado e que o mesmo apresenta *conotação transitória e de restrita durabilidade* na estrutura da UEPA. Essa situação se faz presente na fala dos(as) gestores(as) do Programa

Eu vejo que num primeiro momento o Programa de Interiorização do Curso de Formação de Professores tinha uma preocupação de atender uma demanda reprimida no Estado, ou seja, possibilitar a qualificação de nível superior ao professor que já estava atuando nas séries iniciais [...] então vejo que o Programa, cada vez mais vem sofrendo por conta dessa demanda financeira, então vem diminuindo o número de turmas, creio que daqui há 2 anos no máximo nós não tenhamos nenhuma turma conveniada a não ser o que a universidade venha a ofertar, mas eu não vejo essa perspectiva da universidade em ofertar o Curso de Formação de Professores no interior como acontece com Pedagogia, Matemática (ENTREVISTA GESTOR(A) N. 1).

Nesse sentido podemos inferir que a organização do Programa de Interiorização do CFP responde de modo específico, a uma situação posta à época, sobretudo nas comunidades mais carentes do interior do estado, em decorrência do que prescrevia o Decreto nº 3.276 de 06 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação de professores em nível superior de professores(as) para atuar na educação básica:

§ 1º - A formação de professores deve incluir as habilitações para atuação multidisciplinar e em campos específicos do conhecimento.

§ 2º - A formação em nível superior de professores para atuação multidisciplinar destinada a magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, far-se-á em cursos normais superiores.

Pôde-se perceber ainda que a organização do Programa de Interiorização do CFP se deu também pelo fato de todos os estados e os municípios em cumprir o disposto no Art. 87 da LDB, nº 9.394/96, que ao instituir a Década da Educação, confere aos entes políticos a obrigação de habilitar todos os(as) professores(as) em nível superior ou capacitá-los em serviço, até o final da referida década.

O § 4º do Inciso IV do mencionado artigo é mais enfático quando assim determina: “Até o fim da década da educação, somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados em serviços”.

Deve-se ainda considerar para organização do Programa de Interiorização do CFP o Fundef que fixa no Art. 9º o seguinte

§ 1º Os novos planos de carreira e remuneração do magistério deverão contemplar investimentos na capacitação de professores leigos, os quais passarão a integrar quadro em extinção, de duração de cinco anos.

§ 2º aos professores leigos é assegurado o prazo de cinco anos para obtenção de habilitação necessária ao exercício das atividades docente.

§ 3º A habilitação a que se refere o parágrafo anterior é condição para ingresso no quadro permanente de carreira conforme os novos planos de carreira e remuneração.

Esses fatores foram decisivos para elaboração e implementação do Programa nos municípios do interior do estado do Pará.

Em relação a sua estrutura organizacional alguns aspectos do Programa necessitam ser reavaliados. O primeiro aspecto a ser considerado diz respeito à ampliação das diretrizes do projeto pedagógico para atender às necessidades e aos interesses locais e regionais, pois a realidade da área metropolitana é diferente da realidade das cidades dos demais municípios que compõem o estado. Essa é uma preocupação que ficou bastante evidenciada nas falas dos sujeitos:

Nós em Melgaço temos uma preocupação muito grande com a implantação de um programa de formação de professores, tendo em vista que o município, por ser amazônico e marajoara, essencialmente, rural, onde 70% do seu alunado se encontra nas comunidades ribeirinhas, apresentando um constante deslocamento, necessita de um curso de formação onde seu projeto pedagógico de fato qualifique o professor para trabalhar com essa realidade (ENTREVISTA GESTOR(A) N. 1).

O segundo aspecto refere-se à reforma curricular do Programa, considerando que a atual estrutura do curso é reflexo da legislação em vigor no período de elaboração para

formação de professores(as) para o ensino fundamental. Levando-se em consideração, particularmente, o fato de se tratar de um curso oferecido para professores(a) em exercício na atividade docente e que já haviam concluído o ensino médio em curso específico voltado para a formação de professores(as).

O Programa procura trabalhar os conteúdos relacionados a prática do aluno. O trabalho desenvolvido dentro dos diversos conteúdos das disciplinas tenta proporcionar uma sólida formação teórica para uma formação mais consistente do professor. De um modo geral eu acredito que nem só a Matemática, mas as outras disciplinas também contribuem para essa formação. Os conteúdos trabalhados são apoiados nos parâmetros curriculares nacionais. Eles são trabalhados associados à realidade dos municípios onde ministramos as disciplinas para preparação do próprio alunado, que mais tarde vai ministrar aulas para os seus alunos. Mas, apesar da qualidade no ensino acredito que se faz necessário uma reforma curricular. Hoje a realidade é diferente do início do curso no ISEP. O Curso sofre muitas descaracterizações ao longo do tempo (ENTREVISTA PROFESSOR(A) N. 2).

É importante ressaltar que os próprios sujeitos da pesquisa percebem essa necessidade, que fazem críticas à estruturação curricular, à organização e à condução do Programa, apontando a necessidade de melhorias nestes aspectos.

4.2 O OLHAR CRÍTICO: O CARÁTER POLÍTICO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) E SUA RELAÇÃO COM O PROGRAMA DE INTERIORIZAÇÃO DO CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA PRÉ-ESCOLAR E 1ª A 4ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL

O processo de transferência da formação do(a) professor(a) de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental para o âmbito do ensino superior, como forma de elevar a formação vem se consolidado no estado do Pará, particularmente, a partir da LDB 9.394/96.

Sobre esse processo de elevação do nível da formação do(a) professor(a) de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental é necessário se compreender quais as implicações e os interesses políticos em jogo para se perceber a relação do Programa de Interiorização do CFP com as políticas de formação do Governo Federal.

Em primeiro lugar o que levou o município de Acará a fazer o convênio foi a questão da LDB 9.394/96 que diz que os professores teriam que ter nível superior até 2007. Com o Fundef o prefeito viu uma oportunidade de fazer essa formação para os professores que tinham apenas o nível médio, mas também houve uma pressão muito grande dos professores com medo de não ficarem mais em sala de aula. Então houve esse convênio com a universidade e deu mais certo com a UEPA, que era mais barato. Tem

também o interesse político e financeiro, porque se não tivesse esse curso, o Prefeito não ia receber o Fundef, então é mais uma razão política. O Prefeito se utilizou também do curso, por ele ser de uma universidade podendo mostrar a população os novos professores formados pela UEPA no mandato dele (ENTREVISTA SECRETÁRIO(A) DE EDUCAÇÃO N. 2) (grifos da autora)

[...] a necessidade da expansão da Universidade se deu segundo a diretriz estabelecida pela LDB 9.394/96, a perspectiva da capacitação de professores para séries iniciais em nível superior [...] (ENTREVISTA GESTOR(A) N. 1).

[...] atendimento a uma convocação do Governador do Estado para que a UEPA ajudasse o governo nas suas assertivas nos interiores do Estado, [...] Então pra mim foi uma questão política. O estado se utilizou do Programa para se fazer presente nos municípios [...] a UEPA quando endossa o programa de interiorização, faz no sentido de esconder a grande falha que o Estado tem [...] não há um programa institucional de formação. A formação de professores está se dando no sentido da “universitarização”, mas de forma distorcida (ENTREVISTA PROFESSOR(A) N. 7).

[...] quando se pensou a questão do convênio, sem dúvida a gente estava preocupada com a exigência da LDB que colocava que até 2007 os professores deveriam ter graduação [...]. Representava mais a questão política também, era ano político, a política também influenciou na implantação do Curso. Por ser um ano político, os prefeitos estavam visando a eleição, acredito que foi um dos fatores que pesou na concepção dos prefeitos, muitos visando assim a re-eleição do prefeito [...] (ENTREVISTA ALUNO(A) N. 3).

Pelos olhares dos sujeitos, percebe-se que a força dos interesses em desencadear o processo de interiorização do Curso de Formação de Professores para Pré-Escolar e 1ª a 4ª Série do Ensino Fundamental, além da exigência legal da LDBN 9.394/96 (Título IX, art. 87, § 4º) se deu também pelo caráter político e em grande medida influenciado pelas questões partidárias.

Isso não é novidade, pois a maioria das ações educativas implementadas pelo governo estadual visam benefícios político-eleitorais. O que interessa nesta análise é conhecer como essas relações se processam e qual o pano de fundo de idéias e conceitos que conduzem sua realização de fato.

A política de formação do BM sinaliza para cursos de caráter aligeirado. Esses cursos são ofertados no Estado por meio de contratos de prestação de serviços celebrados entre as prefeituras e as secretarias municipais de educação. Os municípios estão formando o quadro docente pelas instituições fora do âmbito das universidades, pelo baixo custo e pelo tempo reduzido de formação, mas principalmente pela possibilidade de utilizá-la como estratégia político-eleitora.

[...] eu, por exemplo, sei da procura de prefeituras por cursos de caráter aligeirado, tem prefeito que mandou dizer para uma faculdade particular em que eu trabalho: eu tenho tanto de verba do Fundef, quero saber qual é a proposta que você tem pra mim [...] eu quero que você me diga que curso é importante para o meu município. Eu me comprometi na campanha com um curso de formação [...] eu não conheço o município dele, a realidade dele, como vou saber qual o curso mais indicado [...] o prefeito não sabe, ele só sabe que ele tem tantos professores leigos [...] e aí que curso é esse? Qual é o projeto político pedagógico desses cursos? [...] (ENTREVISTA PROFESSOR(A) N. 7). (Grifo da autora)

Com base nessa consideração, é que se pôde identificar que a análise das contradições, dos conflitos, das relações mantidas entre agentes que ocupam posições (de poder decisório ou simbólico) no campo da educação tem a ver, direta ou indiretamente, com as lutas de posição e os conflitos de interesse político.

Nessa perspectiva, um dos aspectos mais ricos da experiência do Programa de Interiorização do CFP é a possibilidade de discussões referentes à relação entre poder público, no caso desta pesquisa, as prefeituras municipais do estado do Pará, e as instituições de ensino superior, a exemplo da UEPA, o que me levou a inferir sobre a submissão do campo da formação em relação às forças travadas no campo político.

Em se tratando da relação de poder público no processo de expansão do Programa de Interiorização do CFP, podem-se identificar claramente dois momentos de cooperação entre UEPA e as secretarias municipais de educação (Semed). O primeiro, se estende de 1999 a 2000, quando foram celebrados os primeiros acordos para realização do Curso com o apoio dos recursos do Fundef; o segundo que vai de janeiro de 2002 até 2007, data da expiração da Década da Educação.

No primeiro momento, resultado do mapeamento político a maioria dos lugares onde o curso foi implantado se deu pela grande demanda de professores (as) por formação em nível superior.

Os pedidos de turma a UEPA chegavam acompanhados por carta de vereadores (as) deputados (as) estaduais e/ou federais e em alguns casos com solicitação do Governador, que pediam a implantação do Programa nos municípios indicados por eles [...] (ENTREVISTA PROFESSOR(A) N. 1).

Na fala do sujeito pôde-se identificar a relação de poder hierárquico entre as instâncias públicas. Isso se evidenciou na determinação das áreas de atuação da UEPA, por meio de mapeamento político de interesses, inclusive, eleitorais, por meio de benefícios, a exemplo, da

oferta do Programa de Interiorização do CFP convênios/contratos de prestação de serviços educacionais.

Nessa fase, pelos relatos dos sujeitos que vivenciaram esse período, as prefeituras viabilizam as condições necessárias para o desenvolvimento do Curso, assim como, em certos municípios, a exemplo de Redenção, Parauapebas, dentre outras, atendiam os(as) alunos(as) do curso com ajuda de custo para alimentação e alojamento.

No município de Redenção recebemos o apoio necessário para realização do Curso. Existia uma coordenação local, com assessor pedagógico, a prefeitura disponibilizava os materiais didáticos, assim como TV, vídeo. Para os alunos era dado um ajuda de custo para ele se manter durante a realização dos módulos do curso (ENTREVISTA PROFESSOR(A) N. 3).

Durante a segunda fase do programa, as secretarias municipais de educação, já sob novas orientações políticas, resultantes de novos processos eleitorais, e com o encerramento do prazo para utilização dos recursos do Fundef com programas de qualificação docente, restringiram o apoio ao Programa de Interiorização do CFP:

[...] quando nós deixamos o cargo, por exemplo, uma coisa que vou falar, não sei se é correto, mas vou falar, quando o prefeito me tirou do cargo porque não concordava com algumas coisas que não achava certo, o Prefeito e o novo Secretário assumiram a Educação, o Prefeito nunca me perguntou assim, olha como é que se faz lá na UEPA? Como é que funcionava o curso da UEPA? Não. O Prefeito e o novo Secretário entraram e tomaram conta, não continuaram os projetos de qualificação de professores, não, pelo menos, como nós estávamos desenvolvendo [...], olha, como é que se faz o pagamento? Não foi pago e aí ficou a turma sem estudar [...] (ENTREVISTA SECRETÁRIO(A) DE EDUCAÇÃO N. 2).

Nesse sentido, ao se reportar às análises de Silva (1998) percebe-se com nitidez a presença de elementos ligados à excessiva política partidária do campo da formação de professor(a) no Brasil, no qual projetos educacionais são sucessivamente modificados ou suprimidos, sempre que se opera uma alternância no exercício do poder público.

É natural que, por divergências ideológicas, um determinado grupo político mude as orientações fixadas anteriormente por outras forças políticas, inclusive na área educacional. Todavia, o objetivo dessas mudanças é, em grande parte das vezes, simplesmente interromper a ação empreendida por adversários para impedir que tirem eventuais proveitos políticos dos projetos educacionais por eles concebidos. Normalmente, não há a preocupação de avaliar os resultados desses projetos, visto que, independentemente de sua eficácia, eles estarão condenados à supressão por razões políticas ou “politiqueiras” (SILVA, 1998, p. 6).

Ainda sobre as análises do autor, é importante considerar outro fator para que não se racionalize de maneira limitada e ingênua a política partidária do campo escolar no Brasil, ou seja, os objetivos contidos nessas mudanças geram alterações significativas nos modos de “[...] pensar e de agir realizadas no campo escolar; e, ainda, considerando o número de destinatários dessas atividades, esse campo é percebido, pelos grupos interessados em propagar suas ideologias, como espaço social que deve ser controlado (SILVA, 1998, p. 7).

Nesse ponto fica clara a relação do Programa de Interiorização do CFP com as políticas de formação do Governo Federal. Percebe-se os limites de intervenção da política educacional estadual. O estado ao se derresponsabilizar em relação a formação em nível superior do (a) professor (a) deixa os profissionais da educação à mercê da disposição política dos governantes.

O Programa de Interiorização do CFP, como sinalizado anteriormente, é gestado, planejado, organizado e avaliado por uma universidade pública, porém ofertado nos municípios do estado do Pará por meio de “Contratos de prestação de serviço” entre a instituição pública UEPA e as prefeituras sendo mantido, principalmente, com recursos do Fundo de Manutenção do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef).

Ao ser mantido com recursos do Fundef, o Programa de Interiorização do CFP fica “subordinado” aos interesses das prefeituras. Isso reflete na perda da garantia de um padrão de qualidade social na formação de professores(as). Não há interesse por parte do estado em formar com qualidade e viabilizar condições adequadas de trabalho para o(a) professor(a), mas de melhorar os indicadores educacionais em relação à titulação do quadro docente.

Além dos aspectos políticos ressaltados anteriormente, outros fatores mencionados pelos sujeitos da pesquisa devem ser considerados, em relação às medidas implementadas pelo poder público municipal que refletem no Programa de Interiorização do CFP. O motivo mais questionado pelos sujeitos da pesquisa é o que diz respeito aos novos métodos adotados pela secretarias municipais de educação, para capacitar os(as) professores(as) da rede municipal, ou seja, cursos à distância ou de curta duração o que resulta na diminuição da oferta de turmas do referido Programa nos municípios.

Segundo falas dos sujeitos, os cursos à distância ou de curta duração para capacitar os(as) professores(as) da rede municipal seriam incompatíveis com as características do Programa de Interiorização do CFP da UEPA, ou seja, curso de graduação plena presencial, concebido e organizado por instituições públicas que buscam, mesmo com as limitações impostas pelo atual sistema de educação, proporcionar de certa forma o ensino vinculado à

pesquisa, o que torna o curso mais caro em relação às propostas das instituições particulares. A esse propósito os sujeitos declaram

[...] as outras instituições, as privadas vão ganhando espaço, a gente não tem nem como questionar, verificar se elas são reconhecidas pelo MEC [...] os professores que não conseguiram passar na UEPA e na UFPA, estão todos cursando as instituições particulares [...] e estão pagando um preço altíssimo [...] os professores apelam porque não têm acesso à universidade pública e isso nos deixa preocupados. Essas instituições que formam em um ano e meio nos deixam preocupadas. Os cursos presenciais já apresentam lacunas imagine cursos a distância (ENTREVISTA ALUNO(A) N. 3).

[...] os nossos alunos inclusive avaliam, nos que têm outras instituições no município. Eles avaliam a qualidade dos trabalhos, a exigência acadêmica, [...] os nossos alunos têm clareza da qualidade dessa formação, muitas vezes os próprios secretários e prefeitos. [...] os alunos têm relatado a diferença, comparando entre os membros da família que fazem o nível superior em outra instituição, por exemplo, [...] o esposo faz na UEPA e a esposa faz em numa instituição privada, [...] nós tivemos mãe que fazia UEPA e filha que fazia outra instituição, então dentro de casa existia uma discussão acadêmica, existia uma discussão pedagógica e uma comparação na qualidade dos cursos, no tempo, na exigência, na quantidade de informações que cada universidade trazia a esses alunos num período de aula na mesma disciplina (ENTREVISTA GESTOR(A) N. 2).

Nesse sentido deve-se considerar que as prefeituras/secretarias municipais de educação estão procurando curso de curta duração ou mesmo de formação continuada na modalidade à distância em serviço, completamente diferente dos cursos realizados pelas universidades públicas que operam no estado, que mesmo dentro de um processo de abandono, possibilitam aos(as) alunos(as) a pesquisa por meio de projetos de trabalhos de iniciação científica ou bolsas de pesquisa.

Ao referir à utilização da modalidade de educação à distância para formação de professores(as) de educação infantil ou das séries iniciais do ensino fundamental e dos demais níveis de ensino é válido ressaltar que a autora não é contra a sua utilização ou desconsidera sua importância e necessidade nos tempos atuais das sociedades informacionais. No entanto, ao se tratar de educação à distância é preciso considerar as recomendações da Anfope (2002) sobre a necessidade de uma estrutura básica tecnológica como: bibliotecas, computadores, salas de multimeios, diferentes softwares. Assim como profissionais capazes de elaborar o material impresso ou eletrônico, além de professores(as)/tutores(as) ou monitores(as) que tenham nível superior e sejam capacitados para tal, que dominem a metodologia e os conteúdos para que estabeleçam uma mediação competente junto aos(as) alunos(as).

Ressaltando sua inadequação a formação inicial, sugerindo sua utilização como suporte para formação continuada.

Em relação à interrupção dos convênios entre a UEPA e as Prefeituras Municipais para oferta do Programa de Interiorização do CFP deve ser considerado o temor das secretarias municipais de educação (Semed) em contar com professores(as) formados(as) em nível universitário e, conseqüentemente, dotados(as) de uma visão crítica mais ampla em relação à política educacional, à escola e ao seu papel social como educadores(as).

[...] nosso município tem 115 anos e teve a primeira greve há algum tempo atrás. A primeira greve de todo esse tempo foi dos profissionais da educação [...] a gente sabe que é reflexo de toda essa formação, porque agora nós conseguimos nos posicionar diante dos problemas que o município vem sofrendo, [...], porque a gente consegue perceber que mesmo que a gente possa sofrer com nossas atitudes, a gente tem que se posicionar diante de determinada situação, [...] coisa que a gente não fazia, mas agora com o esclarecimento recebido nesse processo educativo, mas um processo de fato político, nós estamos mais politizadas [...] a gente consegue até mobilizar pessoas que não têm essa formação, mas que você consegue está mostrando que a coisa realmente está muito errada e que tanto ela soma com você diante dessas lutas coletivas (ENTREVISTA ALUNO(A) N. 3). (grifo da autora)

O Programa de Interiorização do CFP forma, com certo aprofundamento, o(a) professor(a) para educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, inclusive do ponto de vista político.

Quando se considera o aprofundamento da formação proporcionada pelo Programa de Interiorização do CFP, refere-se à possibilidade de desenvolver no(a) professor(a)-aluno(a) competências profissionais, ou seja, um agir profissional sustentado na reflexão teórica, na crítica, na pesquisa, na busca de novos caminhos face aos desafios da educação no contexto da realidade amazônica, marajoara, ribeirinha e rural das diversas culturas do Pará.

Nessa perspectiva, um conteúdo importante na formação dos cidadãos é o relativo à formação política, algo mais necessário, ainda, quando esses cidadãos contribuem para a formação de outros, como é o caso dos profissionais da educação, e ainda mais especificamente os(as) formadores(as) de professores(as) , entre estes os(as) docentes das Instituições de Ensino Superior.

Em se tratando da formação política dos profissionais da educação compartilha-se com a idéia de Silva (1998) que a compreende como uma formação mais ampla para a vivência

coletiva, para a interação que cria redes de pessoas, cujos ideais e ações determinam tomadas de posição, isto é, posturas políticas que vão além de uma simples organização partidária ou de determinados grupos sociais.

Entende-se que o(a) professor(a) é um dos mediadores das relações entre os(as) estudantes e destes com os diversos tipos de conhecimentos e da influência deste na posição política, ideológica, cultural, na concepções de ciência, de educação e de ser humano.

Ainda sobre o caráter político da formação outros fatores devem ser considerados

[...] existem outros fatores que tem que ser levados em conta, eles são relevantes, principalmente, a valorização do professor enquanto profissional. Essa valorização passa é claro sobre a questão do salário do professor e depois passa sobre a questão da própria valorização com a política de formação. Qual o nível de valorização que a administração do município dá a esse professor? (ENTREVISTA ALUNO(A) N. 2). (grifos da autora)

O questionamento do sujeito, contido no depoimento sobre a valorização que a administração do município dá a esse(a) professor(a) formado(a) em nível superior, numa universidade pública, demonstra o desrespeito das administrações municipais e estaduais sobre os direitos e as organizações dos(as) professores(as).

[...] então o Governo não vá dizer que desenvolve políticas de formação de professores. O governo está com uma falta muito grande com os municípios do Estado do Pará [...]. A universidade para estar nos lugares precisa do Governo. Nós percebemos que o governo não investe nas universidades [...]. A universidade está sucateada porque o Estado enquanto instituição e poder público não desenvolve políticas públicas para a qualificação do professor, em nível superior, nos municípios. A maioria dos municípios do estado do Pará quando tem universidade ela está a partir de uma relação de contrato, sem compromisso nenhum [...]. O Governo, não está contribuindo para melhoria da formação do professor. O Governo não tem dado apoio porque as políticas de interiorização de núcleo não devem ser a luz da universidade, quer dizer a partir da universidade, mas executada pelo governo. Não há universidade que não aceite um projeto de implantação de núcleo no interior do Estado do Pará sendo financiado pelo governo estadual (ENTREVISTAS ALUNO(A) N. 3) (grifos da autora)

Na fala desse(a) entrevistado(a) observa-se que no Pará há um afastamento do poder público em relação à responsabilidade de proporcionar formação em nível superior. Analisa-se essa situação como um dos reflexos da reforma do Estado que tornou a educação uma atividade não-exclusiva, abrindo as portas para uma formação deficiente de caráter aligeirado.

[...] eu creio que deveria ter mais políticas públicas por parte do estado, da UEPA já que o discurso é de que se está investindo na educação. O que percebemos e vivenciamos no nosso município é que essas políticas públicas estão não sendo adotadas de forma integral [...]. Esse programa de interiorização do Curso de Formação de Professores ofertado pela UEPA, deveria ser implementado nos municípios do estado do Pará por meio de políticas públicas que viessem de fato a contribuir para permanência das IES no interior [...]. É grande o número de professores que ainda não são formados em nível superior nos municípios do estado do Pará. Os meus colegas e eu presenciamos essa realidade no nosso município. Muitos professores desejam a formação em nível superior, mas não está sendo mais ofertado o Curso da UEPA. O convênio para a oferta do Curso de Formação de Professores não está tendo segmento. Nossa solicitação [...] é para permanência desse convênio, que haja mais políticas públicas para que os profissionais, ou seja, os professores que ainda não tiveram essa oportunidade de estarem se qualificando pela universidade, de ingressar no curso e ter a sua licenciatura, a sua graduação. Eu acredito que os cursos de formação de professores devam ser implantados por meio de políticas públicas mais eficientes por parte do Governo (ENTREVISTAS ALUNO(A) N 3). (grifos da autora).

As vozes dos sujeitos indicam a necessidade do Programa de Interiorização do CFP ser ofertado por meio de uma política institucional. Mas apesar de pertencer a uma universidade pública o Programa apresenta características singulares das mediações do Governo Federal em relação às políticas de formação dos organismos internacionais que defendem uma formação em serviço, em detrimento de um projeto global de formação e profissionalização docente.

4.3 O OLHAR DIRECIONADO: O MERCADO FORMATIVO NO ESTADO DO PARÁ E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) NA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ

No Brasil, vários projetos de formação inicial em nível superior em serviço vêm sendo elaborados e desenvolvidos por instituições particulares, assim como por instituições públicas estaduais e federais, em decorrência da grande demanda de professores(as) leigos que ainda atuam no sistema público de ensino.

Esses projetos de formação de professores(as) têm favorecido a expansão do mercado educativo pelo país. Uma das conseqüências dessa mercantilização da educação é a má qualidade da formação desse profissional para exercer plenamente as atribuições do magistério no tempo das sociedades informacionais globalizadas diante da realidade e necessidade dos sistemas educacionais.

Freitas (2002) já apontava os riscos da retirada da formação de professores(as) da ambiência universitária, negando ao(a) professor(a) a sua identidade como cientista e

pesquisador(a) da educação. A autora sinalizava também, para as políticas utilizadas pelo MEC, uma vez que elas, nas últimas décadas, privilegiaram e ainda privilegiam a expansão de cursos de formação inicial em nível superior para as mãos da iniciativa privada que vêm dominando gradativamente o “mercado educativo” para atender a grande demanda de qualificação dos quadros do magistério.

No estado do Pará devido à dívida histórica com as políticas de formação e valorização dos professores(as) existe uma grande demanda por formação em nível superior. Essa demanda é visível nas falas dos(as) sujeitos da pesquisa:

São João da Ponta é um município pequeno, nós tínhamos 64 professores atuando só com o nível médio e 6 professores só com o ensino fundamental. Nós precisávamos formar esse quadro [...] (ENTREVISTA SECRETÁRIO(A) DE EDUCAÇÃO N. 3).

Quando nós assumimos a Secretaria Municipal de Educação em Melgaço, em janeiro de 2001 [...] tínhamos cerca de 120 professores. Desses 120, 80 professores estavam cursando o Projeto Gavião II e 40 professores já tinham o magistério pelo sistema modular de ensino [...] (ENTREVISTA SECRETÁRIO(A) DE EDUCAÇÃO N. 1).

É importante ressaltar que a grande demanda de professores(as) por formação em nível superior no estado, em conseqüência, dentre outros fatores, da falta de políticas públicas, contribuiu para a proliferação de programas de cursos de formação inicial de professores(as) de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental ofertados por instituições particulares, uma vez que elas na atual conjuntura política são as alternativas mais viáveis de qualificação para esses profissionais marginalizados, que não conseguem uma vaga nas universidades públicas estaduais e federais. Esse fato ocorre porque

[...] a educação é percebida pelas políticas oficiais não como dever do Estado e um direito inalienável dos cidadãos, mas antes como um serviço, que deve ser oferecido e contratado de acordo com a lógica do mercado capitalista, pautada por princípio como a competitividade, agilidade, flexibilidade, rentabilidade e produtividade (SILVA, 2001, p. 117).

Os efeitos dessa concepção de educação como serviço desconsideram a capacidade de formação e transformação dos sujeitos dentro de uma perspectiva crítica e emancipatória. Afinal, sua lógica mercadológica é baseada na receita financeira, ou seja, na relação custo-benefício.

No Pará a dívida histórica do estado com a formação inicial de professores(as) de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental fez com que a iniciativa privada

tivesse um espaço cada vez maior e a educação se tornasse um mercado promissor para a implantação de cursos de caráter aligeirado em nível superior.

Partindo da idéia de que o campo educativo no Brasil é direcionado por uma concepção produtivista e mercantilista (FRIGOTTO, 2001), as políticas educacionais, a exemplo da LDB 9.394/96 e do Fundef, dentre outras, refletem o caráter secundário da educação correlacionado com a ideologia da desregulamentação, flexibilização e privatização que alguns organismos internacionais defendem em relação aos direitos sociais.

Isso nos permite, no caso brasileiro, entender a partir do confronto da verbalização dos sujeitos com os documentos oficiais, a expressão da ideologia política do Governo Federal e o porquê de se implantar nos municípios paraenses cursos de formação inicial, a exemplo do Programa de Interiorização do CFP fora da política institucional da universidade.

O modelo de educação superior que o Governo Federal tenta implantar, que não considera a atividade de formação de professores como um papel a ser desempenhado pela Universidade. Não apenas porque a retirada das licenciaturas (inclusive de Pedagogia) da Universidade reduziria seus custos operacionais, como também porque a formação de professores com ênfase técnico-pedagógico deve ser realizada em IES “leves”, ou seja, sem a desejável articulação entre ensino, pesquisa e extensão [...] (SILVA, 2001, p. 128). (grifos da autora)

Cabe salientar que no estado do Pará a elevação da formação do(a) professor(a) de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental em nível superior está ocorrendo no modelo limitado de custo-benefício, que valoriza a capacitação em serviço em detrimento da formação inicial, preconizado pelo Banco Mundial (BM) para a formação dos(as) professores(as).

Nesse sentido, Torres (1996) afirma que a ênfase dada pelo BM na capacitação em serviço se dá, em geral, pelo fato de ser mais determinante no desempenho do(a) aluno(a) que na formação inicial, isso ocorre em virtude de interesses que privilegiam aspectos econômicos, pautados no custo-benefício que essa formação pode oferecer para o mundo do trabalho, assim como para as instituições particulares.

[...] aí pesam as questões políticas, porque o prefeito vai pensar: se eu faço um curso de um tempo menor eu começo e termino na minha gestão, benefícios eleitorais, se eu faço um curso onde eu tenho 20% de financiamento somente numa turma, também nós primamos pela qualidade, nossa turma tem no máximo 40 alunos, não mais, enquanto que em outras universidades oferecem 60 alunos numa sala, então se ele pensa, eu fecho três turmas com a UEPA, em outra universidade em duas turmas eu tenho o mesmo número de alunos, quer dizer, se para a UEPA 120 alunos são três

turmas, para outra universidade 120 são duas turmas, então ele pensa o lado político, eleitoreiro [...] (ENTREVISTAS SECRETÁRIO(A) DE EDUCAÇÃO N. 2). (grifo da autora)

[...] quando chega uma universidade particular que oferece cursos com menos tempo, [...] o Prefeito compara o valor dela com o da UEPA que ele paga 100% com recursos do Fundef, em outras IES a prefeitura paga só 20% e os alunos pagam 80%, então financeiramente o Prefeito pensa que está fazendo também um excelente negócio [...] em alguns locais pode ser comprovado com vários Secretários de Educação não há nenhum pagamento da prefeitura, então os alunos pagam integralmente o curso e compram 100% do material, então para a prefeitura parece ser um excelente negócio politicamente e financeiramente [...], (ENTREVISTAS GESTOR N. 2). (grifo da autora)

O aspecto custo-benefício ficou bastante evidenciado nas falas dos entrevistados ao relatarem suas experiências e conhecimentos em relação aos cursos de formação inicial em nível superior.

Então o fechamento de turmas de formação de professores nos municípios virou um mercado, não é público aos cofres do município, enquanto financiamento que os municípios têm que prestar à universidade, fazer essa parceria, fazer esse pagamento. Em outros casos o aluno paga o seu curso, então não é pública pra ele enquanto mensalidade, não é pública pra ele enquanto material [...] em vários casos os textos chegam ao município e os alunos compram a sua coletânea [...] para poder assistir as aulas [...] (ENTREVISTA GESTOR(A) N. 1). (grifo da autora)

Nas universidades particulares a prefeitura paga 20% e os alunos pagam 80% [...] em outras instituições, o que pode ser comprovado com vários Secretários de Educação, não há nenhum pagamento da prefeitura, então os alunos pagam integralmente o curso e compram 100% do material [...] as prefeituras estão fazendo pesquisa de preço. Eles acabam ficando com as universidades particulares onde os cursos de formação de professores são realizados em curto espaço de tempo ficando financeiramente mais viável para o município [...] (ENTREVISTA GESTOR(A) N. 2). (Grifo da autora)

A UVA já esta em Melgaço, mas ela não foi por conta do município, não é com verbas do FUNDEF, os alunos pagam uma mensalidade de R\$ 220,00 por mês e a Secretaria de Educação entra apenas com R\$ 30,00. O aluno tem bem claro que quando eles não pagarem uma mensalidade, eles correm o risco de não cursarem determinadas disciplinas, então eu vejo que eles não estão preocupados com a formação daqueles alunos, eles tem um interesse financeiro [...] (ENTREVISTA ALUNO(A) N. 6). (Grifo da autora)

Como podemos verificar com a desresponsabilização do Estado em oferecer formação pela UEPA, por meio do Programa de Interiorização do CFP, os municípios do Pará para atenderem às deliberações contidas na LDB 9.394/96 sobre a exigência de qualificação dos(as) professores(as) em nível superior até dezembro de 2007 passaram a contratar

instituições públicas estaduais e federais e particulares para qualificação de seus quadros funcionais, com recursos financeiros advindos do Fundef.

O Fundef previa que nos seus primeiros 5 anos de aplicação os recursos poderiam ser utilizados para a capacitação dos(as) professores(as), foi o que as prefeituras fizeram nos anos de 2000, 2001, 2002.

Com a utilização dos recursos do Fundef para qualificação docente e a grande demanda de professores(as) a serem formados(as), as instituições particulares perceberam o potencial do mercado formativo no estado do Pará, o que as levou a ampliar a oferta dos cursos de formação inicial em serviços.

Ainda na fala dos sujeitos verifica-se que após o período de utilização dos recursos do FUNDEF os municípios transferiram para os(as) professores(as) a responsabilidade pela sua qualificação. As instituições particulares para não perderem o mercado criaram várias formas de contrato, a exemplo de:

- a) as prefeituras pagam 50% e os(as) alunos(as) 50% do curso e compram 100% do material;
- b) as prefeituras pagam 20% e os(as) alunos(as) pagam 80% dos cursos e compram 100% do material;
- b) os(as) alunos(as) pagam integralmente o curso e compram 100% do material.

Esses dados evidenciam claramente a utilização de estratégias de venda, ou seja, formas diferenciadas de pagamento, para alcançar todos os “clientes” em potencial. A oferta do Programa de Interiorização do CFP seguiu o mesmo caminho. Enfim, a expansão acelerada dos cursos de formação de professores(as), sob a responsabilidade das instituições privadas, tornou-se um verdadeiro “shopping”, com várias lojas oferecendo produtos variados, dependendo da demanda, interesse e possibilidade de pagamento do “cliente”.

Outro aspecto importante a ser considerado em relação à expansão da formação de professores(as) como um mercado atraente é o destacado por Campos (2002) no qual aponta que nesta deu-se associada a um outro movimento: a retirada da formação do interior dos cursos de Pedagogia, em especial nas instituições privadas. Esvaziadas de sua principal função, as instituições privadas passaram a conviver, dentre outros problemas, com a baixa procura por esses cursos de graduação, a inadimplência, a evasão.

Para Castro (2002), esse contexto engendrou um movimento de resignificação das funções dos cursos destinados então, a formar os pedagogos. Ressalta ainda, que na construção de novos discursos que os tornassem atraentes e, sobretudo, apoiados no discurso midiático do “novo”, a Pedagogia transfigura-se em mercadorias, cujos rótulos encerram

promessas de empregabilidade em outros segmentos do mercado de trabalho, descaracterizando o espaço da educação como a finalidade da formação de seus profissionais.

Além desses aspectos vale lembrar que

[...] existem outros fatores que têm que ser levados em conta, eles são relevantes, principalmente, a valorização do professor enquanto profissional. Essa valorização passa é claro sobre a questão do salário do professor e depois passa sobre a questão da própria valorização com a política de formação. Qual o nível de valorização que a administração do município dá a esse professor? (ENTREVISTA ALUNO(A) N. 2) (grifos da autora)

Essa fala do sujeito problematiza a questão da valorização do magistério. A falta de planos de carreira para o magistério, a ausência de um piso salarial que supra as reais necessidades do profissional da educação nos municípios e mesmo na capital, indica o tipo de valorização que a administração pública dá a esse(a) professor(a) formado(a) em nível superior, numa universidade pública.

No contexto das discussões sobre o mercado formativo no estado do Pará, neste momento, cabe apontar para a formação docente na UEPA/Programa de Interiorização do Curso de Formação de Professores para Pré-Escolar e 1ª a 4ª Série do Ensino Fundamental, por sua relação com a expansão desse mercado no Estado.

[...] existe a perspectiva da universidade de estar formando professores de Matemática, de Línguas, Ciências Física, Química e Biologia [...] o diferencial foi o curso de Formação de Professores porque havia uma demanda financeira pra essa capacitação, então essas prefeituras com esses recursos buscavam a universidade para essa qualificação [...] (ENTREVISTA GESTOR(A) N. 1). (Grifo da autora)

Diante do exposto, os contratos de prestação de serviços educacionais para realização do curso estabelecem uma relação de mercado. É de total responsabilidade dos municípios o repasse de verbas para a UEPA poder desenvolver o curso nos municípios.

A UEPA não bancou a interiorização do curso [...] na minha compreensão é a mercantilização, a privatização, o início da privatização da instituição, porque todos os cursos foram vendidos, os cursos nunca foram ofertados gratuitamente [...] as Prefeituras arcaram financeiramente como o Curso, elas utilizavam a verba do Fundef [...] (ENTREVISTA PROFESSOR(A) N. 7). (Grifo da autora)

Ressalta-se, reportando às memórias da autora como assessora pedagógica do referido Programa, que antes de se fecharem os contratos entre a UEPA e as prefeituras eram realizadas reuniões com os representantes dessas instituições para discutirem os valores e as

condições de pagamento. No caso da UEPA, além dos setores pedagógicos - Prograd, Diretoria de Ensino, Direção do CCSE, Coordenação de Curso- participavam das reuniões os setores financeiros como a Proad e a Asplan. As prefeituras eram representadas por prefeitos, secretários de educação, tesoureiro.

Nessas reuniões, após as discussões de caráter pedagógico, iniciavam-se as negociações em relação aos valores dos cursos. Esses valores eram determinados em relação ao número de turmas²⁹. Sendo que, caso as prefeituras fechassem mais de uma turma, os valores diminuía em decorrência do “abatimento” das taxas administrativas.

As prefeituras em alguns casos faziam sua contra-proposta em relação aos valores, considerando os repasses do Fundef para o município. Outras prefeituras levavam os contratos para comparar com propostas de instituições particulares, para só então assinarem os contratos.

A situação da oferta do curso por meio de convênios/contratos tem apresentado custos para as prefeituras, tais como:

[...] o pagamento das parcelas para realização do Curso de Formação de Professores no município é feito com os repasses das verbas do Fundef [...]. Esse repasse de valores para UEPA resultou em problemas financeiros para o município. Agora temos muitos problemas financeiros, [...] estamos sofrendo conseqüências até na compra de material didático, [...] não temos mais todo um material que a gente tinha inicialmente, isso tudo em função, pelo menos na fala do prefeito [...] em função desse dinheiro que sai para pagamento do Curso, na realidade é um bom dinheiro que sai [...], nos deixou numa situação meio difícil com relação a isso, compra de material didático, conserto de prédio, pintura de prédio, reformas em geral e algumas coisas nesse sentido, a gente deixa de fazer para cobrir essa despesa, então se fosse ofertado gratuitamente automaticamente a nossa rede de ensino estaria bem mais avançada. [...] (ENTREVISTA SECRETÁRIO(A) DE EDUCAÇÃO N. 3). (Grifos da autora)

Analisando as entrevistas posso constatar que os gestores municipais têm consciência de que as prefeituras ao assumirem a responsabilidade do Estado em proporcionar a formação de professores(as) em nível superior, principalmente, em relação aos recursos financeiros, deixam de investir nas suas competências, ou seja, educação infantil e ensino fundamental.

Observa-se também na fala do sujeito o uso indevido do Fundef, parte dos recursos destinados a esse fundo era para ser investido na formação do(a) professor(a), contudo prefeituras do estado do Pará utilizaram também na estrutura das escolas ou na aquisição de material pedagógico para rede.

²⁹ As tabelas estão relacionadas no Capítulo III

Destaco também, que o Fundef foi para o Estado um forma de repassar recursos para as IES por meio da formação de professores(as) e determinação dos dispositivos legais, porém num modelo de ação que fortalece a precarização das IES, dos(as) professores(as) universitários, dos(as) educadores(as), das Redes de Ensino.

Por último não se pode deixar de registrar a insatisfação dos(as) professores(as) em relação às condições pedagógicas e de infra-estrutura para realização do curso nos municípios, representada pelas seguintes falas:

[...] quanto ao que era oferecido pelas prefeituras para realização do Curso, o município deixava muito a desejar, por exemplo, salas de aula de colégio comuns, nós criticamos o espaço destinado como sala de aula para uma criança, para um adolescente, agora imagina para tu formares professores e fazer fluir neles todo um interesse, um compromisso [...] o oficial não apoiou [...] eu fui uma, por exemplo, que andei com a mala na rua porque não tinha hotel pra ficar [...] tive um problema sério [...] com a condição da água porque nem água tinha para o educador [...] depois as prefeituras não pagam os convênios ou deixam atrasar as parcelas, resultado o professor (a) passou a receber com meses de atraso em alguns casos [...] (ENTREVISTA PROFESSOR N. 7).

[...] para atingir o mínimo necessário em relação à infra-estrutura, os professores levavam seus carros lotados de livros, porque lá não tinha biblioteca [...] no final tivemos turmas que entraram e concluíram sem ter um livro e nós é que tínhamos que levar nossos livros para a construção do TCC. É um outro problema que nunca foi resolvido, que a gente tinha que se virar para atingir o mínimo possível necessário pra esse aluno fechar sua pesquisa [...] [ENTREVISTA PROFESSOR N. 6).

[...] deveria ter no mínimo as condições para que o aluno pudesse entender o que é pesquisar, [...], por mais que desperte a vontade de ser um professor pesquisador nós não temos meios, não conhecemos essa prática [...] (ENTREVISTA ALUNO N. 4).

[...] não existia uma infra-estrutura básica em relação à biblioteca, a laboratórios. [...] com a expansão do Programa o grande problema foi em relação ao acervo bibliográfico que a universidade tinha a incumbência de ofertar as aulas e as prefeituras de adquirir os livros, isso não funcionou legal (ENTREVISTA GESTOR A) N. 1).

As situações apresentadas pelas vozes dos sujeitos, no decorrer deste item, evidenciam a relação do Programa de Interiorização CFP com a expansão do mercado formativo no estado do Pará, bem como o rebatimento deste na organização e estrutura do curso. Mas, principalmente, a ausência do estado em assumir sua responsabilidade com as políticas de formação de professores(as) no Pará.

PARA NÃO CONCLUIR A VIAGEM: OS DESAFIOS PARA O PROGRAMA DE INTERIORIZAÇÃO DO CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O estudo realizado sobre o Programa de Interiorização do Curso de Formação de Professores para Pré-Escolar e 1ª a 4ª Série do Ensino Fundamental da Universidade do Estado do Pará é o resultado de uma longa viagem, iniciada no começo da formação acadêmica da autora e direcionado pelas experiências vivenciadas a partir de sua inserção profissional no corpo técnico-pedagógico da UEPA.

Os caminhos percorridos na viagem possibilitou ampliar o olhar sobre a temática das políticas de formação de professores(as). Esses caminhos conduziram ao processo de idas e vindas, na busca de conhecimentos necessários à dissertação. Ressalta-se as orientações recebidas ao longo do processo, as quais foram essenciais para o desenvolvimento da pesquisa e, particularmente, para que eu se percebesse as mensagens contidas nos documentos e nas falas dos sujeitos.

Nos momentos finais desta etapa da viagem, apresenta-se algumas reflexões, questionamentos e comentários propositivos, uma vez que a cada etapa vencida na Grande Jornada teve-se, por meio dos estudos realizados, a possibilidade de responder aos questionamentos feitos na definição dos percursos da pesquisa. Essas respostas não significam o término da viagem. Ao responder a cada um dos questionamentos desta pesquisa foram suscitados outros que despertaram a necessidade de não concluir a viagem e continuar na busca de novos horizontes investigativos a serem desvelados.

Ao longo do caminho, pôde-se analisar algumas questões e refletir sobre elas. Dentre essas questões, tentou-se responder: a) Quais os nexos e as sintonias entre a política de interiorização do Curso de Formação de Professores para Pré-Escolar e 1ª a 4ª Série do Ensino Fundamental, da UEPA e as políticas oficiais de formação de professores(as) implementadas no Brasil a partir da década de 1990?; b) Qual a relação do Programa de Interiorização do CFP da UEPA com o fenômeno da formação do(a) professor(a) em nível superior no país, e mais especificamente no estado do Pará, sobretudo, a partir da LDB 9.394/96?; c) Quais os desafios atuais para o Programa de Interiorização do CFP?

Os caminhos percorridos para responder a esses questionamentos se deram por meio de levantamento de documentos oficiais sobre o Programa de Interiorização do CFP e de entrevistas com alunos(as), professores(as), gestores(as) do Programa e secretários(as) de educação. As informações adquiridas na pesquisa, que possibilitaram algumas reflexões,

foram subsidiadas por um referencial teórico sobre as reformas educativas a partir da década de 1990 e das políticas de formação de professores(as).

As análises realizadas nesta pesquisa fizeram entender que a educação no Brasil, tal como os demais setores sociais, é um *locus* de alta absorção e reflexos dos efeitos negativos da nova ordem estrutural e conjuntural.

As reformas educativas realizadas entre os anos de 1990 e 2000, na América Latina e Caribe, são partes do processo de reformas estruturais, impulsionado, principalmente, pelo FMI e pelo BM e dirigido aos países devedores em desenvolvimento.

As reformas educacionais fazem parte de metas específicas do projeto neoliberal para os países dependentes: a “refuncionalização” do estado e a redução da pobreza dentro dos movimentos de liberalização, privatização e desregulamentação.

Nesse sentido, comunga-se com o entendimento de Maués (2003) e Melo (2004) de que as reformas educacionais fazem parte de um projeto neoliberal de educação, que vem sendo construído com vista à uniformização da globalização do capital e a instituição de novas condicionalidades para empréstimos e doações de recursos para o setor educacional.

Por sua vez, com o processo de Reforma do Estado, o Brasil passa a ter um estado mínimo, o que se refletiu, diretamente, nas políticas sociais, dentre elas a educação. O Estado ao tornar a educação superior uma atividade não-exclusiva, se derresponsabilizou com as políticas de formação de professores(as).

Ao desenvolver o estudo ora apresentado, pôde-se constatar que a partir da Reforma do Estado a política de formação orientada pelos organismos internacionais sobre a mediação do Governo Federal vem sendo planejada, legislada e implementada no Brasil e sendo assumida pelos estados, a exemplo do Pará.

Assim sendo, observa-se que as políticas oficiais do governo FHC e do governo Lula da Silva e, conseqüentemente, as gestões Almir Gabriel e Simão Jatene para formação de professores(a) priorizam o modelo reducionista de qualificação dos(as) professores(as), desconsiderando os posicionamentos dos segmentos mais amplos da sociedade, particularmente, das associações dos profissionais da educação que defenderam uma formação universitária, assegurando a tríplice missão característica desse nível: ensino, pesquisa e extensão.

Com efeito, as discussões sobre as políticas de formação de professores(a) na UEPA, no Pará e no Brasil, sinalizam seu enraizamento nos modelos de desenvolvimento econômico para supremacia hegemônica do neoliberalismo. Por outro lado, na contramão das reformas, está a luta dos educadores(as), representados entre outros(as) pelos sindicatos da categoria e

pela Anfope. A luta desses segmentos da sociedade tem sido pelo direito dos cidadãos por uma sociedade igualitária e democrática bem como, pela atualização de seus conhecimentos científicos e pedagógicos e pela valorização de seu trabalho.

A formação de professores é um desafio que tem a ver com o futuro da educação básica, está por sua vez, intimamente vinculada com o futuro de nosso povo e a formação de nossas crianças, jovens e adultos. No entanto, as perspectivas de que essa formação se faça em bases teoricamente sólidas e fundadas nos princípios de uma formação de qualidade e relevância social são cada vez mais remotas, se não conseguirmos reverter o rumo das políticas educacionais implementadas. [...] A consciência dessa situação por parte dos educadores exige o desvelamento dos reais fundamentos das propostas de formação de professores em curso em nosso país. Assumir com radicalidade as propostas de profissionalização do magistério, dando-lhe o conteúdo que o movimento dos educadores vem construindo ao longo de sua história, parece ser o desafio atual (ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO, 2000, p.8).

As políticas de formação de professores(as) no estado do Pará são reflexos dessas políticas oficiais de formação de professores(as) implementadas no Brasil a partir da década de 1990, de caráter aligeirado e imediatista (formação entendida como capacitação prática, centrada na aquisição de habilidades e competência para o fazer, fora da universidade, sem a associação entre ensino e pesquisa).

É possível depreender do quadro atual das políticas de formação de professores(as) adotada no Pará, cursos de formação que buscam se distanciar do aligeiramento da formação inicial, sobretudo na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Esses cursos, particularmente, encontram-se na UEPA e na UFPA.

Sem desconsiderar as demais instituições, a universidade como *locus* de formação pela sua própria natureza prima pela garantia de padrões de qualidade, por meio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e pela articulação com a sociedade civil e as demandas do setor produtivo (DOURADO, 2001).

Nessas experiências de curso de formação de professores(as) nas universidades do estado do Pará cita-se o Programa de Interiorização do CFP, objeto desta pesquisa, por ser elaborado, implementado e avaliado por uma universidade pública que prima pela qualidade da profissionalização e valorização dos(as) educadores(as), mas que devido à aceitação do estado em relação às políticas de formação contidas nas diretrizes do MEC de caráter aligeirado, vem sofrendo um processo de descaracterização de sua proposta pedagógica.

As análises desta dissertação permitiram identificar que no estado do Pará as políticas de formação de professores(as) são reflexos das políticas oficiais, implementadas, no Brasil, a

partir da década de 1990. O impacto dessas políticas de formação de professores(as) no Programa de Interiorização do CFP se apresentam em duas fases distintas.

A primeira fase refere-se ao projeto inicial do Programa, com características bastante delineadas de um curso de caráter aligeirado, por meio da integralização curricular em dois anos, com a compactação da carga horária (2.862h) e, conseqüentemente, sua organização por módulos para serem realizados no recesso e nas férias escolares (janeiro/fevereiro e julho), com uma jornada diária de atividades de 8h a 10h, dificultando a realização de uma avaliação consistente de todo processo da formação do(a) professor(a), da ausência de pesquisa, orientada pela racionalidade técnica, ou seja, a formação era voltada para que o(a) professor(a) tivesse o domínio dos conteúdos a serem ensinados nas disciplinas e à técnica para transmiti-los.

Por outro lado, na segunda fase do Programa de Interiorização do CFP, pôde-se verificar mudanças significativas no sentido de procurar superar os enfoques do modelo do racionalismo técnico, a exemplo, da revisão curricular com a ampliação da carga horária do curso de 2.862h para 3210h e a inclusão de disciplinas, a exemplo de Teorias do Currículo, Filosofia da Educação, entre outras apresentadas e discutidas anteriormente, para possibilitar um tempo formativo mais qualitativo para se trabalhar questões teóricas, práticas e metodológicas. Contudo, vale lembrar que, devido à organização e estrutura do Programa, a pesquisa continua a ser incipiente e limitada.

Ações significativas foram realizadas nesse processo de reavaliação do Programa de Interiorização do CFP para a melhoria da qualidade da formação proporcionada para os(as) professores(as) atendidos(as) pelo curso a exemplo de:

a) Simpósio do curso: evento de caráter científico-acadêmico, mais significativo do Programa, tem como objetivo contribuir com a qualidade do processo formativo dos(as) professores(as), por meio de discussões sobre as políticas públicas educacionais, currículo, etc. e a realização de mini-curso e oficinas. O simpósio ocorre uma vez por ano, nos meses de outubro ou novembro e teve 4 edições, alcançando mais de 4800 alunos(as) e 53 município do estado do Pará (UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ, 2001). As temáticas discutidas foram: 1) II Simpósio: Ética, cidadania e a formação de professores(as) na Amazônia; 2) III Simpósio: As políticas públicas para formação de professores(as) e as competências: para que e para quem?; 3) IV Simpósio: Culturas locais, construções identitárias e saberes diversos.

b) Mostra de arte: evento artístico-cultural sobre a responsabilidade dos(as) professores(as) da Disciplina Formas de Expressão e Comunicação Humana (FECH), tem por

objetivo trabalhar a expressividade artística dos(as) professores(as) e contribuir para o resgate da cultura local. As exposições são organizadas por eixo temático que dão destaque as formas de expressão e comunicação que os(a) professores(as) poderão usar para subsidiar suas aulas.

c) Seminários interessantes de discussões: evento de caráter científico-acadêmico que tem por objetivo proporcionar ao(a) professor(a) momentos de reflexões sobre os debates atuais da área educacional do curso nos municípios. Diferente do simpósio, é um evento menor que ocorre no próprio município, no intervalo entre as etapas, conforme a disponibilidade da turma;

d) Jornal In(formação): realizado trimestralmente, tem por objetivo informar os(as) professores(as) sobre as discussões atuais da área educacional, divulgar eventos científico-acadêmicos do curso e a produção científica dos(as) professores(as), alunos(as), gestores(as) e demais membros da comunidade.

No ano de 2003 essas ações foram suspensas por falta de recursos para sua realização. Esse fato ocasionou grande insatisfação na comunidade que compõe o Programa, uma vez que tais ações envolviam os munícipes nas atividades, mas principalmente pela perda na qualidade da formação.

Apesar dessa situação, não se pode tirar o mérito dessas ações que contribuíram ao longo do percurso de formação dos(as) professores(as) ao proporcioná-los(as) vivências de atividades científico-acadêmicas que lhes possibilitou mudanças de postura, descoberta sobre o universo educacional e a instituição de novas prática, mudanças essas constatadas nas falas dos sujeitos da pesquisa.

A qualificação dos(as) professores(as) de educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental no estado do Pará e demais regiões do país exige políticas públicas consistentes que garantam a universidade como *lócus* de formação. Para Leite (2001), tais políticas não podem, por exemplo, desqualificar ainda mais o(a) professor(a) por meio de cursos de curta duração ou à distância fora do âmbito universitário, para que o(a) professor(a) deixe de ser considerado um simples “[...] ‘repassador’ de conteúdos aos alunos e que seja de maneira responsável, um gerador e organizador de processos de comunicação escolar frente a conhecimentos sobre o mundo e suas necessidades de transformações sobre ética e valores sociais” (LEITE, 2001, p. 84).

As diretrizes para formação inicial, defendidas pelos movimentos sociais, apontam para uma sólida formação inicial com base teórica e interdisciplinar que favoreça uma ampla compreensão do processo educacional como prática social, com a identificação clara de seus determinantes e a articulação entre teoria e prática.

Ao tratar da questão em pauta, a Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (Anped) defende que a qualidade da formação docente e a valorização da carreira devem ser consideradas de forma integrada pelas políticas públicas. Ao mesmo tempo estabelece que essa formação superior deve ocorrer nas universidades, pois é aí que se tem no Brasil grande parte da pesquisa e da experiência acumulada sobre o ensino.

Observa-se que nesse sentido o Programa de Interiorização do CFP sofreu os reflexos do fenômeno da formação do professor(a) em nível superior no país, uma vez que as políticas do estado e, conseqüentemente, da UEPA, podem ser consideradas como resultado das diretrizes neoliberais contidas na LDB 9.394/96.

A análise dos dados revelou esses reflexos nos seguintes aspectos: 1) na forma de implantação do Programa, ou seja, fora da política institucional da UEPA; 2) nas suas características organizacionais: curso de caráter temporário e transitório, de estrutura modular/intervalar, nas férias e recessos dos(as) professores(as), na dificuldade de articular ensino, pesquisa e extensão; 3) nas precárias condições de trabalho do(a) professor(a); 4) pela falta de estrutura como bibliotecas, laboratórios, apoio pedagógico.

As análises evidenciaram que apesar de todos os limites impostos pelas atuais políticas de formação de professores(as) do estado/UEPA o Programa de Interiorização do CFP vem contribuindo para a melhoria do trabalho docente no Pará principalmente na qualidade do ensino nos municípios. Os sujeitos da pesquisa enfatizaram essa melhoria na postura na sala de aula, na utilização de novas metodologias de trabalho, no desenvolvimento de projetos nas escolas, no despertar para necessidade de saberes para subsidiar suas práticas e ações pedagógicas.

Em relação à formação do perfil de professor(a)-pesquisador(as), os sujeitos fizeram críticas sobre a fragilidade desse aspecto, particularmente em relação à organização curricular e à falta de estrutura para se desenvolver no curso essa postura, sinalizando para a necessidade de melhorias nesse aspecto para que os(as) alunos(as)-professores(as) aprendam a conhecer a realidade para além das aparências, de modo que possam intervir considerando as relações diversas vivenciadas na aprendizagem e na vida do(a) aluno(a).

A partir das situações enfrentadas pelo Programa de Interiorização do CFP os sujeitos da pesquisa apontam como desafios para o Curso a necessidade de amadurecimento de sua proposta pedagógica, assim como a superação da falta de estrutura nos municípios conveniados.

Nesse sentido, os pontos que mais precisa ser amadurecidos são os relacionados a políticas educacionais do estado. Considerando que a política institucional da UEPA é reflexo

das políticas educacionais do estado do Pará, a formação de professores(as) para educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, em nível superior, nas universidades deve ser prioridade nas políticas dos governos para melhoria da educação básica, assim como para valorização e resgate do papel social e da valorização do(a) professor(a).

Vale apenas destacar que ao vivenciar o dia-a-dia do Programa de Interiorização do CFP, pôde-se perceber a constante luta pela revisão de seus valores, dos conhecimentos, de sua diretriz curricular, enfim de seu projeto pedagógico. Mas, consolidar esse processo de mudança não está sendo fácil. O Programa vive momento de constantes recuos e limitados avanços nesses oito anos de interiorização, à mercê do poder público estadual, responsável direto por sua permanência ou não nos municípios.

As análises confirmam a submissão do Programa em relação ao poder público, uma vez que o estado se desresponsabilizou do ensino superior, ampliando o mercado formativo no Estado do Pará. A UEPA, sem apoio do governo estadual, oferta o Programa de Interiorização do CFP por meio de contrato de prestação de serviços educacionais, contribuindo com isso para a consolidação de um mercado formativo no estado do Pará.

Conclui-se este trabalho com a clareza de que

As soluções educacionais formais, mesmo algumas das maiores, e mesmo quando são sacramentadas pela lei, podem ser completamente *invertidas*, desde que a lógica do capital permaneça intacta como quadro de referências orientador da sociedade [...]. Apenas a mais ampla das concepções de educação nos pode ajudar a perseguir o objetivo de uma mudança verdadeiramente radical, proporcionando instrumentos de pressão que rompam a lógica mistificadora do capital (MÉSZÁROS, 2005, p.48).

Parafraseando Mézáros (2005), para que a educação transforme o mundo num lugar mais justo se faz necessário que ocorram mudanças verdadeiras nos sistemas educacionais e o caminho são os modelos alternativos de políticas educacionais, nascidos dos olhares e nas falas diferenciadas de todos(as) os sujeitos que constroem a sociedade.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. **Documentos finais dos IX, X, XI e XII Encontros**. Brasília, 1998; 2000; 2002; 2004.

BANCO MUNDIAL. **La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia**. Washington, 1994.

_____. **Educação Superior na América Latina e no Caribe**. Washington, 1998.

_____. **Brasil justo, competitivo, sustentável: Estratégia de Assistência ao País**. Washington, 2002.

_____. **Brasil justo, competitivo, sustentável: Contribuições para o Debate**. Washington, 2003.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Decenal de Educação para Todos (1993/2003)**. Brasília: MEC, versão acrescida 136 p., 1993.

_____. Ministério da Administração e Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, 1995.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, 1997.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Mapa do analfabetismo no Brasil 2003a**. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/estatisticas/analfabetismo/2003>>. Acesso em: março/2006

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Estatística dos Professores no Brasil. 2003b**. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/estatisticas/professor/2003>>. Acesso em: março/2006

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica: 2005**. Brasília, 2006.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior: 1991-2004**. Brasília, 2006.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa Nacional de Amostra e Domicílios - PNAD. **Educação**. 2000, 2002, 2003, 2004, 2005.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. **A Reforma do Estado dos Anos 90: Lógica e Mecanismos de Controle**. Brasília: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1997.

BRZEZINSKI, Iria. Embates na definição da política de formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental: respeito à cidadania ou disputa pelo poder? **Educação & Sociedade**, revista quadrimestral de Ciências da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade. Campinas: Cedes, ano XX, n. 68, p 80-108, dez. 1999.

_____. **Pedagogia, pedagogo e formação de professores: Busca e movimento**. Campinas: Papirus, 1996.

CAMPOS, Roselane F. **A reforma da formação inicial dos professores da educação básica nos anos de 1990: desvelando as tessituras da proposta governamental**. 2002. Tese (Doutorado) - PPGE/CED/Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2002.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

DOURADO, Luis Fernando; PARO, Vitor Henrique (org.). **Políticas públicas & educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001.

FRANCO. Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. Brasília: Plano Editora, 2003.

FREITAS, Helena Costa Lopes. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação & Sociedade**, revista quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedades. Campinas SP: Cedes, ano XX, n. 68, p. 17-44, dez.1999.

_____. Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**: revista quadrimestral de Ciências da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade. Campinas SP: Cedes, ano XX, n. 80, set. 2002. Disponível em: www.scielo.br . Acesso em: agosto de 2006.

_____. Reformas educativas e o retrocesso Democrático no Brasil nos Anos 90. In: LINHARES, Célia (Org.) **Os professores e a reinvenção da escola: Brasil e Espanha**. São Paulo: Cortez, 2001.

GEMAQUE, Rosana. **Financiamento da educação - O Fundef na Educação do Estado do Pará – Feitos e Fetiches**. 2004. (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2004.

HOBBSAWM, Eric. **Era dos extremos: o breve século XX 1914-1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DO PARÁ. **Série Caminhos da Educação**. Fundamentos da Implantação. N. 01, Belém, 1989.

_____. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Formação de Professores para Pré-Escolar e 1ª a 4ª Séries do Ensino Fundamental**. Belém, 1989.

LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. Formação de cidadão, formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental e políticas necessárias. In: SANTOS, Gislene A. (org.) **Universidade, formação e cidadania**. São Paulo: Cortez, 2001.

LINHARES, Célia, SILVA, Waldeck Carneiro. **Formação de professores: travessia crítica de um labirinto legal**. Brasília: Plano Editora, 2003.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. Análise da Versão Preliminar da Proposta de Diretrizes para Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em curso de nível superior. **Ver a Educação**, revista periódica de educação, Centro de Educação. Belém: UFPA, v. 7, n. 1 e 2, p.145-154, jan./dez. 2001.

_____. As reformas na educação, regulação e controle social. **Ver a Educação**, revista periódica de educação, Centro de Educação. Belém: UFPA, v. 9, n. 1, p. 117-134, jan./jun. 2003a.

_____. Reformas Internacionais da Educação e Formação de Professores. **Cadernos de Pesquisa**, revista quadrimestral Fundação Carlos Chagas. São Paulo: Autores Associados, n. 118, p. 89-118, mar. 2003b.

_____. As políticas de formação de professores: a “universitarização” e a prática. In: MAUÉS, Olgaíses; LIMA, Ronaldo (orgs.). **A lógica das competências na formação docente**. Belém: Edufpa, 2005. p. 153-171.

MAZZOTTI, Alda Judith. **Métodos nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira. 1998.

MELO, Adriana Almeida Sales de. **A mundialização da educação: consolidação do projeto neoliberal na América Latina. Brasil e Venezuela**. Maceió: EDUFAL, 2004.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

MONTEIRO, Albêne Lis; NUNES, Cely do Socorro Costa. **A política estadual de formação de professores no Pará: a extinção do curso médio normal**.

MONTEIRO, Benedito. **História do Pará**. Belém: Editora Amazônia, 2005.

NASCIMENTO, Maria das Graças. A formação continuada de professores: modelos, dimensões e problemática. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Magistério construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997.

NUNES, Cely do Socorro Costa. **ISEP: intenções, realidades e possibilidades para a formação do professor da escola básica**. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1995.

_____. **Os sentidos da formação contínua de professores: o mundo do trabalho e a formação de professores no Brasil**. 2000. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2000.

PARÁ. Secretaria Executiva de Planejamento, Orçamento e Finanças. **Resultados da PNAD/IBGE confirmam melhoria nos indicadores sociais do Pará**. SEPOF/DIEPI. Belém, 2004.

_____. Secretaria Executiva de Educação Pará. **Plano Decenal de Educação para Todos do Pará 1993-2003**. Belém, 1993.

_____. Secretaria Executiva de Educação Pará. **Plano Estadual de Educação 1995-1999**. Belém, 1995.

_____. Secretaria Executiva de Educação Pará. **Plano Estadual de Educação 1999-2003**. Belém, 1999.

_____. Secretaria Executiva de Educação Pará. **Plano Estadual de Educação 2003-2006**. Belém, 2003.

PERONI, Vera Maria Vidal. **Política educacional e papel do Estado**: no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2003.

PROGRAMA DE GOVERNO SIMÃO JATENE. **Mais pelo Novo Pará**. Belém: 2002, p. 4. Disponível em: <www.jatene45.com.br>. Acesso em: março de 2006

RAMALHO, Betania Leite, NUÑES, Isauro Beltrán, GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino**: perspectivas e desafios. Porto Alegre: Sulina, 2003.

REGO, Tereza Cristina; MELLO, Guiomar Namó. **Formação de professores na América Latina e Caribe**: a busca pela inovação e eficiência. Brasília: julho, 2002.

REIS, Antonio Cláudio. **Algumas referências da dimensão social no Pará**. Belém: SEDUC. Dez/2006. (No prelo).

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SILVA, Waldeck Carneiro. A Universitarização da Formação do Professor das Séries Iniciais do Ensino Fundamental: Análise Sociológica da Experiência Desenvolvida na UERJ. **Reunião Anual da ANPEd**, 20-24 de setembro, Caxambu/MG, 1998.

_____. A Reforma da Formação de Professores no Brasil e o Lugar Social da Universidade. In: LINHARES, Célia (Org.) **Os professores e a reinvenção da escola**: Brasil e Espanha. São Paulo: Cortez, 2001.

SILVA, Maria Abadia da. **Intervenção e consentimento: a prática educacional do Banco Mundial**. Campinas: Autores Associados, 2002.

SOARES, Laura Tavares. **Os custos sociais do ajuste neoliberal na América Latina**. São Paulo: Cortez. 2002.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação Básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio. **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1996.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ. Conselho Universitário. **Processo nº 01622**, de 12 de junho de 1998. Projeto de Regime Especial do Curso de Formação de Professores para Pré-Escolar e 1ª a 4ª Série do Ensino Fundamental. Belém, 1998.

_____. Centro de Ciências Sociais e Educação. **Projeto Político Pedagógico do Regime Especial do Curso de Formação de Professores para Pré-Escolar e 1ª a 4ª Série do Ensino Fundamental**. Belém, 1999.

_____. Conselho de Centro do Centro de Ciências Sociais e Educação. **Processo nº 3041, de 22 de dezembro de 2003**. Proposta de Reformulação do Desenho Curricular do Curso de Formação de Professores para Pré-Escolar e 1ª a 4ª Série do Ensino Fundamental. Belém, 2003

_____. Centro de Ciências Sociais e Educação. **Relatórios de Avaliação do Programa de Interiorização do Curso de Formação de Professores para Pré-Escolar e 1ª a 4ª Série do Ensino Fundamental**. Belém, 2000 a 2004.

_____. Centro de Ciências Sociais e Educação. **Relatórios de Avaliação do Simpósio do Curso de Formação de Professores para Pré-Escolar e 1ª a 4ª Série do Ensino Fundamental**. Belém, 2001 a 2004.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Pró-Reitoria de Extensão. **Relatórios de Acompanhamento Técnico/PROEX - Projeto Gavião**. Belém, 1992/2002/2005.

VALLE, Bertha de Borja Reis. Formação de Professores no Brasil: perspectivas para os próximos anos. **Educação & Sociedade**, revista quadrimestral de Ciência da Educação, Centro de Estudos Educação e Sociedades. Campinas: Cedes, p. 54-67, 2000.

LEGISLAÇÃO CITADA

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Saraiva, 1999.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. **Portaria nº 365, de 19 de abril de 1995**. Reconhece o Curso de Formação de Professores para Pré-Escolar e 1ª a 4ª Série do Ensino Fundamental.

_____. Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato de disposições constitucionais transitórias. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 13 de set. 1996.

_____. Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil** 250, de 26/12/1996.

_____. Decreto n. 2207, 15 de abril de 1997. Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas nos arts. 19, 20, 45, 46 e § 12, 52, parágrafo único, 54 e 88 da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, 16 de abril de 1997. Seção 1, p. 7534 Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/sesu/ftp/sapiens/dec327699.doc>>. Acesso em: 11 de fevereiro de 2006.

_____. **Parecer nº 776, de 03 de dezembro de 1997**. Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br/cne>. Acesso em: setembro de 2005.

_____. **Resolução n. 3, de 8 de outubro de 1997**, que fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br/cne>. Acesso em: agosto de 2006.

_____. **Parecer CNE/CEB 01, de 29 de janeiro de 1999**. Apresenta diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores na modalidade normal em nível médio. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br/cne>. Acesso em: agosto de 2005.

_____. **Parecer CNE/CEB 02, de 19 de abril de 1999**. Institui diretrizes curriculares nacionais para a formação de docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental em Nível Médio, na modalidade normal. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br/cne>. Acesso em: agosto de 2005.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 115, de 10 de ago. 1999**. Diretrizes gerais para os Institutos Superiores de Educação. Relator: Jacques Velloso et. al. Brasília, ago. 1999a.

_____. Resolução CNE/CP 01, de 30 de setembro de 1999. Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação, considerados os art. 62 e 63 da Lei nº 9.394/96 e o art. 9º, § 2º, alíneas “c” e “h”, da Lei 4.024/61, com a redação dada pela Lei nº 9.131/95. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, 9 de abril de 2002; p. 31. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br/cne>. Acesso em: agosto de 2005.

_____. **Parecer nº 970, de 9 de novembro de 1999**. Dispõe sobre o Curso Normal Superior e da Habilitação para o Magistério em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental nos cursos de pedagogia. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br/cne>. Acesso em: agosto de 2005.

_____. Decreto n. 3.276, de 6 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica. Publicado no **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 7 de dezembro de 1999. Seção 1, p 4 e 5. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/sesu/ftp/sapiens/dec327699.doc>>. Acesso em: jun.2005.

_____. Decreto n. 3.554, de 7 de agosto de 2000. Dá nova redação ao § 2º do art. 3º do Decreto n. 3.276, de 6 de dezembro de 1999. Publicado no **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 7 de dezembro de 1999. Seção 1, p 1. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/sesu/ftp/sapiens/dec355400.doc>>. Acesso em: 11 de fevereiro de 2006.

_____. Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 10 jan. 2001.

_____. Parecer CNE/CP n. 09, de 8 de maio de 2001. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, 18 de janeiro de 2002, Seção I, p. 31.

_____. Decreto n. 3860, 9 de julho de 2001. Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e institutos, e dá outras providências. Publicado no **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, 10 de julho de 2001. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/sesu/ftp/sapiens/dec386001.doc>>. Acesso em: 11 de fevereiro de 2006.

_____. **Parecer CNE/CES 133/2001**. Obriga as IES não-universitárias a formar professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental em cursos normais superiores/institutos superiores de educação. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br/cne>. Acesso em 11 de fevereiro de 2006.

_____. Resolução CNE/CP 01, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em cursos de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, 4 de março de 2002, Seção I, p. 09.

_____. Resolução CNE/CP 02, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação Básica em nível superior. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, 9 de abril de 2002, Seção I, p. 31.

_____. Ministério da Educação. Portaria 1.403, de 09 de junho de 2003. Institui o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, 10 de julho de 2003 b.

_____. **Parecer CNE/CP nº 05, de 13 de dezembro de 2005**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de graduação em Pedagogia, Licenciaturas. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br/cne>. Acesso em: 23 de dezembro de 2005.

_____. **Parecer CNE/CP nº 03, de 21 fevereiro de 2006**. Aprova o projeto de resolução que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, Licenciaturas. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br/cne>. Acesso em: 23 de fevereiro de 2006.

_____. **Decreto nº 5.773, de 09 de maio de 2006**. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino.

_____. **Resolução CNE/CP nº 01, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br/cne>. Acesso em: 23 de novembro de 2006.

_____. **Projeto Lei 7.200/06**. Estabelece normas gerais da educação superior, regula a educação superior no sistema federal de ensino, altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996; 8.958, de 20 de dezembro de 1994; 9.504, de 30 de setembro de 1997; 9.532, de 10 de dezembro de 1997; 9.870, de 23 de novembro de 1999; e dá outras providências. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br/cne>. Acesso em: agosto de 2006.

PARÁ. Assembléia Legislativa. **Decreto n. 6.740, de 07 de dezembro de 1989**. Cria o Instituto Superior de Educação do Pará.

_____. Assembléia Legislativa. **Lei nº 5.747, de 18 de maio de 1993**. Cria a Universidade do Estado do Pará.

_____. Assembléia Legislativa. **Lei nº 5.351, de 21 de novembro de 1986**. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público Estadual do Pará.

_____. Assembléia Legislativa. **Decreto nº 4.714, de 09 de janeiro de 1987**. Aprova o Regulamento da Lei nº 5.351, de 21 de novembro de 1986.

_____. Assembléia Legislativa. **Projeto de Lei nº 18/97**. Cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério no estado do Pará. Belém, 1997.

_____. Conselho Estadual de Educação. **Resolução n. 492**, de 18 de dezembro de 1989. Autoriza o Instituto Superior de Educação do Pará a oferecer o Curso de Formação de Professores para Pré-Escolar e 1ª a 4ª Série do Ensino Fundamental, no âmbito do Ensino Superior.

_____. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 477, de 28 de novembro de 2003**. Renovação do reconhecimento do Curso de Formação de Professores para Pré-Escolar e 1ª a 4ª Série do Ensino Fundamental. CEE. Belém. 2003.

Universidade do Estado do Pará. Conselho Universitário. **Resolução nº 208, de 26 de junho de 1998**. Cria o Projeto de Interiorização do Curso de Formação de Professores para Pré-Escolar e 1ª a 4ª Série do Ensino Fundamental. UEPA/CONSEN – 1998.

APÊNDICES

Apêndice 2

ROTEIRO DE ENTREVISTA II – PROFESSORES(AS) DO PROGRAMA DE INTERIORIZAÇÃO DO CFP

1- Dados de identificação:

1.1- Nome:

Codigone:.....

1.2- Formação: graduação:.....

pós-graduação:.....

1.3- Tempo de atuação no magistério:

2- Na sua concepção o que levou a UEPA a desenvolver o Programa de Interiorização do Curso de Formação de Professores para Pré-Escolar e 1ª a 4ª Série do Ensino Fundamental?

3- Que perfil de profissional docente se pretende formar no Programa? Por quê?

4- Que condições são oferecidas pelo Programa para a formação desse profissional?

5- Em sua opinião, o Programa de Interiorização do Curso de Formação de Professores para Pré-Escolar e 1ª a 4ª Série do Ensino Fundamental possibilitou a melhoria da qualidade da formação do professor, do seu trabalho e do ensino no município? Por quê?

6- O Programa de Interiorização do Curso de Formação de Professores da UEPA foi criado com o intuito de possibilitar aos professores (as) dos municípios do estado do Pará formação de qualidade em nível superior. Comente, a partir de suas vivências, enquanto educador (as) do referido Programa, as principais dificuldades identificadas durante a realização do curso nos municípios. Como enfrentá-las?

7- Qual a avaliação que você faz do Programa de Interiorização do Curso de Formação de Professores da UEPA, enquanto momento de formação inicial em serviço em nível superior?

8- A literatura atual que discute o tema das políticas de formação fala de um processo de “universitarização da formação docente”. Em sua opinião o Programa de Interiorização do Curso de Formação de Professores passa pelo mesmo processo? Por quê?

9- Quais os desafios atuais para o Programa de Interiorização do Curso de Formação de Professores da UEPA? O que você tem a sugerir para a sua melhoria?

Apêndice 3

ROTEIRO DE ENTREVISTA III – GESTORES(AS) DO PROGRAMA DE INTERIORIZAÇÃO DO CFP

1- Dados de identificação:

1.1- Nome:

Codigome:.....

1.2- Formação:graduação:.....

pós-graduação:.....

2- Na sua concepção o que levou a UEPA a desenvolver o Programa de Interiorização do Curso de Formação de Professores para Pré-Escolar e 1ª a 4ª Série do Ensino Fundamental?

3- Que perfil de profissional docente se pretende formar no Programa? Por quê?

4- Que condições são oferecidas pelo Programa para a formação desse profissional?

5- Em sua opinião, o Programa de Interiorização do Curso de Formação de Professores para Pré-Escolar e 1ª a 4ª Séries do Ensino Fundamental possibilitou a melhoria da qualidade da formação do professor, do seu trabalho e do ensino no município? Por quê?

6- Quais as principais dificuldades identificadas durante a realização do curso nos municípios. Como enfrentá-las?

7- Qual a avaliação que você faz do Programa de Interiorização do Curso de Formação de Professores da UEPA, enquanto momento de formação inicial em serviço em nível superior?

8- A literatura atual que discute o tema das políticas de formação fala de um processo de “universitarização da formação docente”. Em sua opinião o Programa de Interiorização do Curso de Formação de Professores passa pelo mesmo processo? Por quê?

9- Quais os desafios atuais para o Programa de Interiorização do Curso de Formação de Professores da UEPA? O que você tem a sugerir para a sua melhoria?

Apêndice 4

ROTEIRO DE ENTREVISTA IV – SECRETÁRIOS(AS) DE EDUCAÇÃO DOS MUNICÍPIOS CONVENIADOS COM O PROGRAMA DE INTERIORIZAÇÃO DO CFP

1- Dados de identificação:

1.1- Município:

1.1- Nome:

Codinome:.....

1.2- Formação:graduação:.....

pós-graduação:.....

2- O que levou o município de..... a estabelecer convênio com o Programa de Interiorização do Curso de Formação de Professores para Pré-Escolar e 1ª a 4ª Série do Ensino Fundamental da Universidade do Estado do Pará?

3- Como se deu o processo de negociação com a UEPA para a oferta do Programa de Interiorização do Curso de Formação de Professores para Pré-Escolar e 1ª a 4ª Série do Ensino Fundamental?

4- Quais as principais dificuldades encontradas para implantação e permanência do Programa no município?

5- Qual a avaliação que você faz do Programa de Interiorização do Curso de Formação de Professores da UEPA, enquanto momento de formação em serviço? Ele é capaz de proporcionar uma formação de qualidade para os(as) professores(as) do município?

6- Em sua opinião, o Programa de Interiorização do Curso de Formação de Professores para Pré-Escolar e 1ª a 4ª Série do Ensino Fundamental possibilitou a melhoria da qualidade da formação do professor, do seu trabalho e do ensino no município? Por quê?

7- Quais os desafios atuais para o Programa de Interiorização do Curso de Formação de Professores da UEPA? O que você tem a sugerir para a sua melhoria?

ANEXOS

Anexo 1

DESENHO CURRICULAR DO PROGRAMA DE INTERIORIZAÇÃO DO CFP (1999)

DESENHO CURRICULAR		
MÓDULO	DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA
1º	Teoria da Educação	72
	Metodologia Científica	72
	Didática	72
	Fundamentos da Educação Infantil	72
	Desenvolvimento Bio-Psico-Social	54
	Prática Docente e Estágio Supervisionado	360
SUB-TOTAL		702
2º	Organização, Estrutura e Funcionamento do Ensino	54
	Currículo e avaliação	54
	Tecnologia Educacional	54
	Atividades Físicas, Recreação e Jogos (AFRJ)	54
	Formas de Expressão e Comunicação Humana e Ensino de FECH	108
	Prática Docente e Estágio Supervisionado	360
SUB-TOTAL		684
3º	Linguagem e Ensino de Linguagem	108
	Geografia e Ensino de Geografia	108
	História e Ensino de História	108
	Matemática e Ensino de Matemática	108
	Prática Docente e Estágio Supervisionado	360
SUB-TOTAL		792
4º	Biologia e Ensino de Biologia	108
	Química e Ensino de Química	108
	Física e Ensino de Física	108
	Prática Docente e Ensino Supervisionado	360
SUB-TOTAL		692
TOTAL		2.862

Anexo 2

DESENHO CURRICULAR DO PROGRAMA DE INTERIORIZAÇÃO DO CFP (2000)

DESENHO CURRICULAR					
ANO	ETAPA	DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA		
			Presencial	Distância	Total
1º	1ª	Filosofia da Educação	72	18	90
		Fundamentos da Educação Infantil	72	18	90
		Produção e Recepção de Texto	72	18	90
		Psicologia da Educação I	72	18	90
	2ª	Política Educacional Brasileira	72	18	90
		Teorias da Educação I	72	18	90
		Educação Inclusiva	72	18	90
		Metodologia Científica	72	18	90
SUB-TOTAL			576	144	720
2º	3ª	Atividades Físicas Recreação e Jogos	72	18	90
		Didática	96	24	120
		Pesquisa Educacional	72	18	90
		Linguagem e Ensino de Linguagem	96	24	120
	4ª	Matemática e Ensino de Matemática I	96	24	120
		Psicologia da Educação II	72	18	90
		Teorias da Educação II	72	18	90
		Formas de Expressão e Comunicação Humana e Ensino de FECH	96	24	120
SUB-TOTAL			480	360	840
3º	5ª	Física e Ensino de Física	96	24	120
		Matemática e Ensino de Matemática II	96	24	120
		Processos Lingüísticos	72	18	90
		Biologia e Ensino de Biologia	96	24	120
	6ª	Química e Ensino de Química	96	24	120
		Prática Docente I: Educação Infantil	96	24	120
		Prática Docente II: Ensino	96	24	120

		Fundamental			
SUB-TOTAL			648	162	810
ANO	ETAPA	DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA		
			Presencial	Distância	Total
4º	7ª	História e Ensino de História	96	24	120
		Geografia e Ensino de Geografia	96	24	120
		Prática Docente III: Ensino Fundamental	96	24	120
		Prática Docente IV: Gestão Escolar	96	24	120
	8ª	Gestão Escolar	72	18	90
		Teorias do Currículo	72	18	90
		Trabalho de Conclusão de Curso I	72	18	90
		Trabalho de Conclusão de Curso II	72	18	90
SUB-TOTAL			480	360	840
TOTAL					3.210