



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

**DA PROFISSIONALIZAÇÃO À MUDANÇA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: A
CONTRIBUIÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA/PARFOR – POLO DE IGARAPE-
MIRI**

Belém - Pará
2017

JOSILENE MORAES QUARESMA PIRES

**DA PROFISSIONALIZAÇÃO À MUDANÇA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: A
CONTRIBUIÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA/PARFOR – POLO DE IGARAPE-
MIRI**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Pará, como parte dos requisitos necessários a obtenção do título de Mestre em Educação, na Linha de Pesquisa de Formação de Professores, Trabalho Docente, Teoria e Práticas Pedagógicas.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Eliana da Silva Felipe.

Belém - Pará
2017

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Biblioteca do Instituto de Ciências da Educação (ICED / UFPA)

- P667d Pires, Josilene Moraes Quaresma.
Da profissionalização à mudança das práticas pedagógicas : a contribuição do curso de Pedagogia/Parfor – Polo de Igarapé-Miri / Josilene Moraes Quaresma Pires ; orientadora Eliana da Silva Felipe. – Belém, 2017.
142 f.
- Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2017.
1. Professores – Formação – Igarapé-Miri (PA). 2. Educação – Estudo e ensino – Igarapé-Miri (PA). 3. Educação básica. 4. Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (Brasil) – Currículos. I. Felipe, Eliana da Silva (orient.). II. Título.

CDD 22. ed. – 371.12098115

JOSILENE MORAES QUARESMA PIRES

**DA PROFISSIONALIZAÇÃO À MUDANÇA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: A
CONTRIBUIÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA/PARFOR – POLO DE IGARAPE-MIRI**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Pará, como parte dos requisitos necessários a obtenção do título de Mestre em Educação, na Linha de Pesquisa de Formação de Professores, Trabalho Docente, Teoria e Práticas Pedagógicas.

Aprovado em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Dr.^a Eliana da Silva Felipe (Orientadora)

Universidade Federal do Pará - UFPA

Prof. Dr. Salomão Antônio Mufarrej Hage (Avaliador Interno)

Universidade Federal do Pará - UFPA

Prof. Dr.^a Solange Ximenes (Avaliador Externo)

Universidade Federal do Oeste do Pará

Dedico este trabalho as mulheres, em especial a minha mãe Lourdes, as minhas irmãs Néia, Josiele e Sara, as minhas sobrinhas Vivianne, Juliana, Jaqueline e Eloyse e a minha filha Ana Letícia.

AGRADECIMENTOS

À Deus, pois em todos os momentos sentir sua presença perto de mim. Me concedeu sabedoria, forças que eu nem sabia que tinha. Atendeu minhas orações no tempo certo e sempre me deu a certeza que as lágrimas de angústia, cansaço e algumas vezes desespero seriam recompensadas por lágrimas de alegria.

Ao meu pai, José (que já está no céu) meu primeiro incentivador.

A minha mãe, Lourdes minha alma gêmea, meu maior exemplo de amor e dedicação.

Aos meus queridos (as) irmãos (as) Vadinho, Néia, Júnior, Josiele, Nildo e Valdo que são meus primeiros filhos, com vocês aprendi a amar e a cuidar.

Aos meus sobrinhos Felipe, Antônio, Vinícius e José Neto.

Ao meu esposo Iran que esteve presente nos momentos bons e difíceis desta trajetória.

Aos meus amados filhos Ana Letícia e Adriano bênçãos de Deus na minha vida.

Aos demais familiares e amigos que sempre estiveram na torcida para a realização deste curso.

À professora Dr^a Eliana Felipe minha querida orientadora, que não desistiu de mim. Obrigada pelas broncas e risadas. Aprendi muito com você! Tenho certeza que suas orientações e sugestões vão ficar comigo por toda a vida.

Ao professor Dr^o Salomão, meu ex-orientador, obrigada pelo carinho que me dedica. Suas recomendações embalaram meus dias e noites. Feliz porque sei que você sempre acreditou em mim.

A professora Dr^a Solange Ximenes obrigada por sua valiosa contribuição e por aceitar fazer parte da minha história profissional.

Aos professores do PPGED que contribuíram com o meu crescimento intelectual e profissional.

Aos funcionários do PPGED pelo atendimento e ajuda sempre que necessário.

As amigas do Mestrado Damásia, Michelle, Rosileide, Flávia e Márcia.

À minha amiga querida Damásia Sulina (a altruísta) pela amizade e cumplicidade. Parceira de dias e de longas noites de estudo.

À Michelle Castro que me ajudou a organizar esta dissertação.

À Rosileide Cardoso, (a encantadora), pelas longas conversas e lutas diárias que compartilhamos juntas.

À Flávia Nascimento (a engraçada) que conquistou meu carinho e amizade.

À Márcia Gemaque pelo carinho.

As professoras que foram as protagonistas deste estudo. Meu muito obrigada!

RESUMO

A presente pesquisa tem como objeto de estudo a formação inicial de professores e a mudança da prática pedagógica, sob o título: “Da profissionalização à mudança da prática pedagógica: a contribuição do curso de Pedagogia/Parfor do Polo de Igarapé-Miri”. Como objetivo geral nos propusemos a identificar e analisar quais as contribuições do curso de Pedagogia/Parfor para a mudança das práticas pedagógicas das professoras de Igarapé-Miri. Os objetivos específicos desta pesquisa consistem em investigar as configurações da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e seus desdobramentos na profissionalização e identidade docente; analisar como as reformas educacionais da década de 1990 influenciaram na Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica; descrever o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) de Pedagogia/Parfor do Campus de Cametá, problematizando sua contextualização local; caracterizar, do ponto de vista socioprofissional, o grupo de professoras participantes da pesquisa; situar do ponto de vista teórico o debate sobre as práticas pedagógicas no âmbito da escola e identificar mudanças significativas nas práticas pedagógicas das professoras de Pedagogia/Parfor do Polo Igarapé-Miri e a natureza dessas mudanças. A investigação fundamentou-se na abordagem qualitativa. Realizamos uma revisão bibliográfica, levantamento documental e posteriormente, estudo de campo, o qual compreendeu a aplicação de formulário e realização de entrevistas semiestruturadas. Utilizamos como sujeitos informantes desta pesquisa 10 professoras da educação básica do curso de Pedagogia/Parfor. Os resultados evidenciam que currículo do curso não foi elaborado considerando as características do município, que é predominantemente ribeirinho. Por sua vez, as disciplinas que enfatizaram as atividades práticas foram as mais celebradas pelas professoras, bem como aquelas que lhes davam possíveis soluções para o seu trabalho diário. Há de se considerar também aquelas disciplinas que dialogaram com as crenças e percepções das professoras no que se refere a sua relação consigo e com os alunos. As relações que se estabeleceram entre professoras, alunos, demais profissionais da escola, pais e a comunidade passou por uma transformação, em algumas mais intensa, mais perceptível. A afetividade aflorou, o olhar para o outro, valorizar o outro. Quanto à profissionalização, as professoras a perceberam como ascensão profissional, melhoria salarial e mudança de prática pedagógica. O curso lhes abriu horizontes, elevou a autoestima e a compreensão do seu papel na melhoria do processo educativo.

Palavras-chave: Profissionalização docente; Identidade do Professor; Formação de professores, Prática pedagógica.

ABSTRACT

The present research has the objective of studying the initial formation of teachers and the change of pedagogical practice, under the title: "From the professionalization to the change of the pedagogical practice: the contribution of the course of Pedagogy/Parfor of the Polo de Igarapé-Miri". As a general objective we set out to identify and analyze the contributions of the Pedagogy/Parfor course to change the pedagogical practices of the Igarapé-Miri teachers. The specific objectives of this research are to investigate the configurations of the National Vocational Training Policy of the Magisterium of Basic Education and its unfolding in the professionalization and teaching identity; to analyze how the educational reforms of the 1990s influenced the National Policy for Vocational Training of the Magisterium of Basic Education; to describe the Pedagogical Course Project (PPC) of Pedagogy/Parfor of the Cametá Campus, problematizing its local contextualization; to characterize, from the socioprofessional point of view, the group of teachers participating in the research; to situate from a theoretical point of view the debate about pedagogical practices within the school and to identify significant changes in the pedagogical practices of Pedagogia/Parfor teachers of Polo Igarapé-Miri and the nature of these changes. The research was based on the qualitative approach. We carried out a bibliographical review, documentary survey and later, a field study, which included the application of form and the accomplishment of semistructured interviews. We used as subjects informants of this research 10 teachers of the basic education of the course of Pedagogy / Parfor. The results show that the curriculum of the course was not elaborated considering the characteristics of the municipality, which is predominantly riverside. In turn, the disciplines that emphasized practical activities were the most celebrated by teachers, as well as those that gave them possible solutions to their daily work. We must also consider those disciplines that dialogue with the teachers' beliefs and perceptions regarding their relationship with themselves and with the students. The relationships that were established between teachers, students, other school professionals, parents and the community underwent a transformation, in some more intense, more noticeable. The affectivity surfaced, the look at the other, valuing the other. As for the professionalization, the teachers perceived it as professional ascension, salary improvement and pedagogical practice change. The course opened their horizons, raised their self-esteem and their understanding of their role in improving the educational process.

Keywords: Teacher professionalization; Teacher Identity; Teacher training, Pedagogical practice.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Localização do Município de Igarapé-Miri no Estado do Pará	20
Figura 2 - Mapa do município de Igarapé-Miri, dividido por distritos	21

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Distribuição populacional do município de Igarapé-Miri	20
--	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Matrícula por nível e localização, ano 2015	23
Tabela 2 - Número de escolas por distritos no município de Igarapé-Miri	23

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Caracterização das professoras segundo a faixa etária e tempo de serviço.....	64
Quadro 2 – Caracterização das professoras segundo a localização da residência e da escola onde atuam.....	65
Quadro 3 – Caracterização das professoras segundo estado civil, número de filhos e religião.....	66
Quadro 4 – Participação dos Professores em Programas de Formação Continuada.....	67
Quadro 5 – Local de Lotação dos Professores por Escola nos Anos de 2012 a 2016.....	77
Quadro 6 – Lotação dos professores do PARFOR por série nos anos de 2012 a 2016.....	68

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACT	Acordo de Cooperação Técnica
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEE	Conselho Estadual de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
DEB	Diretoria de Educação Básica
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo nacional de Desenvolvimento da
FORECAT 2	Fórum Regional de Educação do Campo da Tocantina 2
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituições de Educação Superior
IFPA	Instituto Federal do Pará
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OMC	Organização Mundial do Comércio
PAR	Plano de Ações Articuladas
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica
PCCR	Plano de Cargos, Carreira e Remuneração
PDP	Plano Diretor Participativo
PEA	Programa Escola Ativa
PNAIC	Pacto Pela Alfabetização na Idade Certa
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PROCAMPO	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo

SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEB	Secretaria de Educação Básica
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDUC	Secretaria de Estado de Educação do Pará
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SINTEPP	Sindicato dos Trabalhadores da Educação Pública do Pará
SOME	Sistema de Organização Modular de Ensino
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
UFOPA	Universidade Federal do Oeste do Pará
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFRA	Universidade Federal de Ouro Preto
UNCME	União dos Conselhos Municipais de Educação
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	17
1.1 Motivação da pesquisa.....	17
1.2 Configuração do Município de Igarapé-Miri.....	19
1.3 Referencial Teórico Metodológico	28
1.3.1 Alguns escritos sobre o Parfor.....	28
1.3.2 Problema, questões norteadoras e objetivos da pesquisa.....	29
1.3.3 Procedimentos Metodológicos.....	30
2 POLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE.....	34
2.1 A reforma educacional dos anos 1990 e suas influencias na formação dos professores da Educação Básica.....	34
2.2 O Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR) como desdobramento da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica.....	38
2.3 Profissionalização e Construção da Identidade Docente.....	43
2.3.1 Profissionalização docente: conceitos e concepções.....	44
2.3.2 A construção da identidade profissional docente.....	46
2.3.3 A identidade profissional como construção histórico-cultural.....	47
2.3.4 Identidade profissional e questão de gênero.....	49
3 CONFIGURAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA/PARFOR NO MUNICÍPIO DE IGARAPÉ-MIRI.....	52
3.1 A implantação do Parfor em Igarapé-Miri.....	52
3.2 O Projeto pedagógico do Curso de Pedagogia/PARFOR.....	53
3.3 Caracterização socioprofissional dos professores que participaram do Curso de Pedagogia/Parfor do Polo Igarapé-Miri.....	63
4 CONTRIBUIÇÕES DA POLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA PARA MUDANÇA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DO PARFOR PEDAGOGIA DO	

POLO IGARAPÉ-MIRI.....	70
4.1 As Práticas pedagógicas.....	71
4.1.1 Práticas pedagógica, educativa, docente e suas relações.....	72
4.1.2 Entre o pedagógico e o político e suas influências na gestão de sala de aula.....	74
4.1.3 Da pedagogia à prática pedagógica.....	79
4.2 A Contribuição do Curso de Pedagogia PARFOR para a mudança nas práticas pedagógicas das professoras de Igarapé-Miri.....	83
a) Profissionalização.....	83
b) Identidade.....	86
c) Prática Pedagógica.....	89
CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
REFERÊNCIAS.....	98
APÊNDICES.....	104
Apêndice 1 Roteiro das entrevistas.....	105
Apêndice 2 Formulário socioprofissional.....	106
ANEXOS.....	107
Anexo 1 Acordo de Cooperação Técnica.....	108
Anexo 2 Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia/Parfor – Polo Cametá.....	116
Anexo 3 Relação Nominal das escolas que as professoras pesquisadas trabalharam no período de 2012 a 2016.....	133

1 INTRODUÇÃO

A presente dissertação faz uma discussão sobre profissionalização, identidade e as mudanças das práticas pedagógicas, buscando identificar e analisar quais as contribuições do curso de Pedagogia/Parfor para a mudança das práticas pedagógicas das professoras de Igarapé-Miri.

1.1 Motivação da pesquisa

A motivação para realizar este estudo está relacionada à minha trajetória pessoal e profissional. Sou do Município de Igarapé-Miri, Graduada em Pedagogia, meu vínculo com a área de formação de professores, quer como profissional quer como militante, iniciou quando comecei a trabalhar na coordenação pedagógica de escola pública municipal. Devido à carência de professores para trabalhar no Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) fui convidada a ministrar aulas de História e Geografia, neste espaço tive a oportunidade de trabalhar pela primeira vez nas escolas do campo.

Em 2006, após aprovação em concurso público deixei meu município de origem, Igarapé-Miri e fui trabalhar no município de Moju. Acompanhei, em 2006, a criação do Fórum Regional de Educação do Campo da Tocantina 2 (FORECAT2). Participei em todas as reuniões que deram origem a este fórum. Naquele momento fiz parte da assessoria pedagógica das escolas do campo do município de Moju-Pará. O Fórum era composto por cinco municípios, movimentos sociais e Campus Universitário de Abaetetuba da Universidade Federal do Pará (UFPA). A partir daí, com a união destes segmentos várias lutas foram travadas e os municípios, em consonância com o governo federal, paulatinamente, foram criando dentro de suas secretarias de educação a Coordenação de Educação do Campo. Posteriormente essa luta se ampliou e conseguimos implantar a primeira turma de Licenciatura em Educação do Campo – Procampo. Mas qual é a importância de contar um pouco dessa história? Pelo fato de que essa primeira turma foi também minha oportunidade de ministrar aulas e ter minha primeira experiência como docente em nível superior. Posteriormente percebi a importância deste momento para o meu processo de formação.

Em 2009 retornando ao meu município de origem, Igarapé-Miri, trazendo experiências de assessoria das escolas do campo fui convidada a ficar à frente da Coordenação de Educação do Campo, criada pela Secretaria Municipal de Educação. Aproveitei esta oportunidade e participei da seleção para professor do curso de Pós-graduação da UFPA para “Educação do Campo, Desenvolvimento e Sustentabilidade”, na qual fui selecionada. Assim,

todos os meus interesses passaram a ser direcionados para a formação de professores (as) do campo.

Participando desta coordenação observei que muitos professores tinham apenas a formação em nível médio e decidimos por fazermos nós mesmos a inscrição dos professores do campo na Plataforma Freire, criada pelo Governo Federal para a formação de professores que exerciam a docência, porém não tinham graduação. Realizar a inscrição pela internet foi fundamental naquele momento, visto que os professores perdiam as datas, dias de matrícula, por terem dificuldades de acesso à internet. No que diz respeito a questões geográficas e o uso de tecnologias, posso dizer que essa tarefa foi muito árdua, mas nos aproximou muito destes professores que tinham o sonho de cursar uma universidade pública, mas não tinham oportunidades. Vivemos com eles todos esses momentos, da criação de e-mails até o resultado final, quando foram contemplados como a primeira turma de Pedagogia do Polo de Igarapé-Miri pelo Campus de Cametá – UFPA.

Devido à experiência que tive como docente do Procampo recebi o convite para ministrar aulas na Pedagogia/Parfor (Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica) pelo Campus de Abaetetuba – UFPA, para as turmas de Pedagogia, passando por vários municípios, conhecendo a realidade de cada um e, especificamente, de cada aluno, ou melhor dizendo cada aluna, já que as mulheres sempre foram a grande maioria.

De 2012 a 2015 ministrei aulas em vários municípios para estes professores. Municípios e pessoas diferentes, mas com histórias parecidas entre si, acompanhei choros de tristeza e de alegria, crises conjugais e financeiras, doenças, desemprego, problemas pessoais, profissionais e também muitas alegrias.

Comecei então a perceber as mudanças que estavam ocorrendo com aquelas pessoas. O que mais me impressionava era o aspecto físico, a maneira de vestir, o corte e a pintura dos cabelos, a elevação da autoestima, a maneira de falar, mas não sabia se aquele curso/formação de fato estava fazendo alguma diferença na prática destes profissionais.

Para aguçar ainda mais a minha relação com essa realidade fui chamada a orientar trabalhos de conclusão de curso (TCC) dos alunos de Pedagogia, que consistia em um Memorial Acadêmico. Optei pelo Polo Universitário de Tailândia – UFPA pelo fato de ter ministrado mais disciplinas para estes alunos, e lá tive a oportunidade de orientar 6 trabalhos.

A partir deste momento conheci mais profundamente a história de vida de cada aluno/professor, o que me trouxe mais proximidade com estes, muitas vezes observando um pouco de mim em cada um. Pelos relatos conheci cada trajetória, suas lutas, dificuldades, anseios, sofrimento, traumas difíceis de serem superados.

Não podia e não consegui ficar indiferente a tudo isso, e por um bom tempo só conseguia pensar naqueles (as) professores (as) que agora mais ainda, faziam parte da minha história. Não foi fácil, pois o aprendizado acontecia dos dois lados. E mais uma vez questionava se aqueles 4 anos de academia proporcionaram resultados positivos na prática pedagógica de cada aluno/professor.

As mudanças que vi nos polos em que atuei eram bem mais visíveis visto que os alunos de Pedagogia do Parfor eram os mesmos coordenados por mim e que participavam dos cursos de formação, ora oferecidos pelo governo federal (com suas parcerias locais), ora pela Secretaria Municipal de Educação/Coordenação de Educação do Campo.

Essa relação não ficava apenas restrita aos encontros de formação, pois no período em que estive na coordenação participei de visitas às escolas do campo e encontrava frequentemente com esses professores. Procurávamos acompanhar o seu trabalho mais de perto, a intenção era ajudar, contribuir para que o professor tivesse com quem dividir suas alegrias, frustrações e angústias, que não eram poucas, fossem elas pedagógicas ou relacionadas à infraestrutura. O que não nos cabia resolver era repassado para a coordenação ou departamento responsável.

Foi a partir daí que comecei a pensar em fazer este estudo. A motivação de conhecer melhor a experiência da Pedagogia/Parfor no município de Igarapé-Miri se deu por inúmeras razões: pela sua configuração geográfica, predominantemente ribeirinha; pela configuração dos estudantes, com atuação direta em escolas localizadas nas ilhas; pela organização social local, marcada pela presença do Fórum Regional de Educação do Campo da Tocantina 2; e pela presença de outras políticas de formação na área de inserção do Parfor.

1.2 Configuração do Município de Igarapé-Miri

Igarapé-Miri é um município do estado do Pará. É conhecido como a "Capital Mundial do Açaí", por ser o maior produtor e exportador desse fruto no mundo. Sua localização é à margem do rio Igarapé-Miri, na Zona Fisiográfica Guajarina, pertencente à Mesorregião Nordeste Paraense e à Microrregião Cametá.



Figura 1 - Localização do Município de Igarapé-Miri no Estado do Pará.

A extensão territorial do município é de 2.009 km. Constitui o 39º município do Estado do Pará em extensão territorial e 17º em extensão demográfica. Foi criado como Distrito com a denominação de Santana do Igarapé-Miri, em 1758, subordinado ao município de Belém e levado à categoria de Vila com a denominação de Santana do Igarapé-Miri, pela Lei provincial nº 113, de 16/10/1843, sendo desmembrado de Belém com sede na antiga Vila de Santana do Igarapé-Miri (LOBATO, 2007). De Santana do Igarapé-Miri foi elevado à condição de cidade com a denominação de Igarapé-Miri, pela Lei estadual nº 438, de 23/05/1896. A cidade limita-se ao norte com o município de Abaetetuba, a leste com o município de Moju, ao sul com Mocajuba e a oeste com o município de Cametá (LOBATO, 2007).

No último Censo Educacional do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, realizado no ano de 2010, a população de Igarapé-Miri foi de 58.077 habitantes e a população estimada pelo IBGE em 2016 foi de 60. 675 habitantes. (IBGE, cidades, 2017).

Segundo a Lei Municipal 4.948 de 06 de outubro de 2006, que dispõe sobre a criação do Plano Diretor Participativo (PDP), no Art. 3º, Igarapé-Miri encontra-se dividido em 08 distritos administrativos, sendo Igarapé-Miri (a sede do município), Pindobal Grande, Alto Meruú, Caji, Maiauatá, Panacauera, Meruú-Açú e Anapú que se encontram nas vilas ribeirinhas, ou seja, localizados no campo, conforme demonstra o gráfico abaixo:

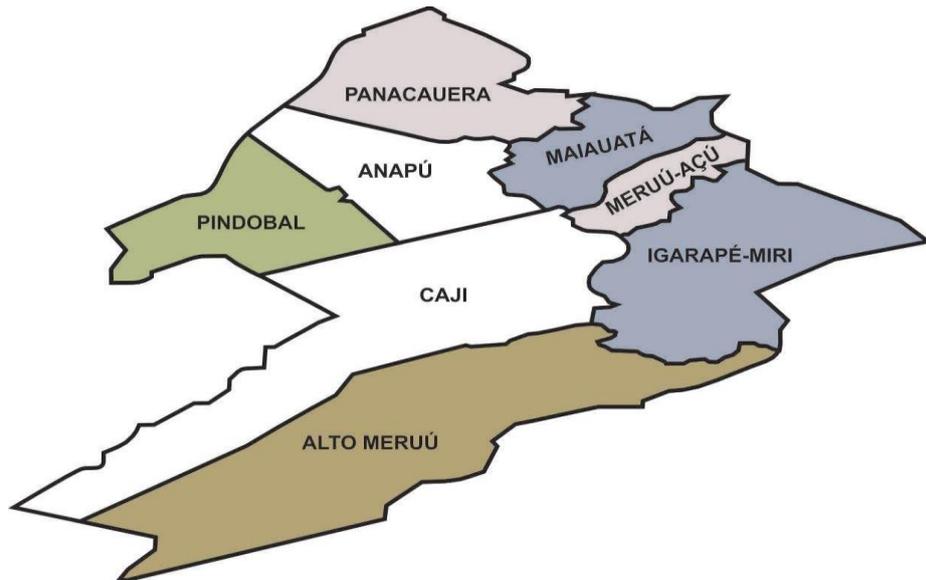


Figura 2 - Mapa do município de Igarapé-Miri, dividido por distritos.

Como veremos no gráfico abaixo, a localização do município é na sua grande maioria rural. Logo, a maior concentração da sua população vive no campo, seja na beira dos rios, nas matas, nas estradas e vicinais¹. Ainda, segundo dados do Censo Educacional de 2010, a população de Igarapé-Miri urbana era de 26.205 habitantes, a população rural era de 31.872 habitantes, que corresponde respectivamente à 45,1% (urbana) e 54,9 % (rural), confirmando que a maioria da população miriense² reside no campo, conforme demonstra o gráfico abaixo:

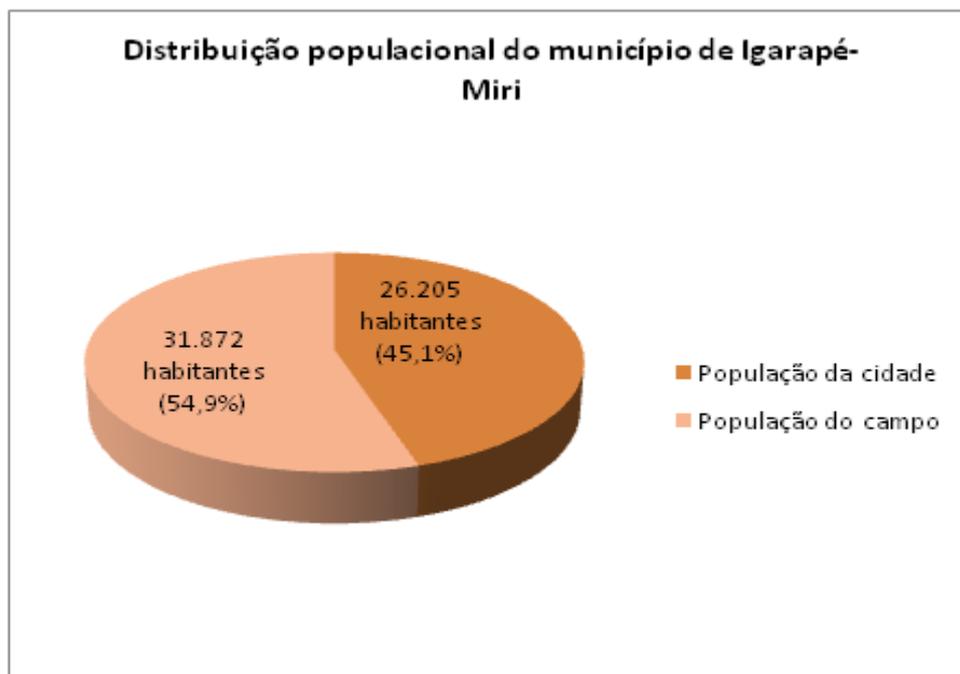


Gráfico 1 - Distribuição populacional do município de Igarapé-Miri / contingente populacional

¹ Que faz a ligação entre dois lugares, localidades ou povoações próximas: estrada, rodovia **vicinal**.

² Gentílico de Igarapé-Miri.

entre o campo e a cidade.

Fonte: IBGE. Censo demográfico 2010 cidades.

A economia do município evidencia essa configuração campo/cidade, pois a base econômica de sustentação do mesmo está enraizada no campo. No século XX, os engenhos de cana-de-açúcar, e atualmente, o açaí evidenciando a ruralidade do município de Igarapé-Miri.

A economia do Município é marcada pela predominância de atividades de agricultura, que inicialmente, no séc. XX era sustentada pela indústria de aguardente, passando posteriormente para o plantio, cultivo e manejo do açaí, de onde vem o reconhecimento pela denominação de “a Capital Mundial do Açaí”, local onde estão estabelecidas duas das maiores fábricas de açaí do Estado: Vale do Açaí e Cooperativa Agroindustrial de Trabalhadores e Produtores Rurais de Igarapé-Miri (Cooperfrut), nas quais se produz diariamente cerca de 16 a 18 toneladas do fruto no período da safra, um dos responsáveis pela geração de emprego e renda, acrescenta-se ainda o setor primário e o funcionalismo público municipal e estadual como fontes de emprego (MAGNO, 2014, p. 113).

A fonte de renda do município, na sua maioria provém da agricultura, através de pequenos produtores e o açaí no período da safra (colheita) que eleva bastante a renda. O comércio é pequeno. É importante frisar também que a população tem grande dependência econômica das redes municipal e estadual.

Magno (2014, p. 116) coloca ainda que,

Igarapé-Miri demonstra por meio de seu histórico, características que estabelecem uma relação direta com o campo, o que nos permite dizer que a educação também é fruto dessa história, estruturada predominantemente por escolas com turmas unidocentes³ e multisseriadas⁴.

O município de Igarapé-Miri tem uma localização geográfica que dificulta o acesso aos distritos do campo. Dessa forma, muitas famílias residem em pequenos povoados, onde existe apenas uma sala de aula com um único funcionário, o professor, que exerce todas as funções.

Segundo dados educacionais de 2015, o município possui 120 escolas públicas das 122 existentes, e concentra grande parte de suas matrículas em escolas do campo, totalizando 11.231 matrículas, conforme tabela 1.

³ Um único professor dando aula de todos os conteúdos. Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental de 1º ao 5º ano. <http://www.dicionarioinformal.com.br>

⁴ No sistema educacional brasileiro, diz-se das classes cujos alunos estão em níveis distintos de aprendizagem, mas são instruídos pelo mesmo professor. <https://www.dicio.com.br/multisseriado/>

Tabela 1 – Matrícula por nível e localização, ano 2015

Matrícula	Urbanas	Rurais	Total
Creche	185	111	296
Pré-Escola	662	1.503	2.165
Anos Iniciais	2.812	6.396	9.208
Anos Finais	1.755	2.970	4.725
Ensino Médio	2.469	0 ⁵	2.469
EJA	599	251	850
Total	8.482	11.231	19.713

Fonte: Censo Escolar/INEP 2015

Com base nos dados do Censo Educacional de 2015, é possível observarmos mais evidências de que a maioria dos alunos de Igarapé-Miri é e está no campo. Em 2015, totalizando as matrículas de todas as modalidades de ensino, o município teve um total de 19.713 alunos, sendo 8.482 em escolas urbanas e 11.231 alunos em escolas do campo em Educação Infantil: creche e pré-escola, Ensino Fundamental (1º ao 9º ano), Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos – EJA.

Quanto ao quantitativo de professores, em 2015 o município dispunha de 623 professores, atuando na educação infantil e ensino fundamental (IBGE, 2016). Em 2016, segundo informações da Secretaria Municipal de Educação – SEMED, o número de escolas municipais reduziu para 115, sendo 16 urbanas e 99 localizadas no campo, como observamos na tabela abaixo:

DISTRITOS	NUMERO DE ESCOLAS	
	2012	2016
ANAPÚ	12	10
CAJI	13	9
MAIAUATÁ	20	18

⁵ Quando os dados apresentam que não existem alunos no campo (rurais) no ensino médio, é pelo fato de que apenas uma escola está informada – denominada escola Sede – e as turmas que funcionam no campo constam nesta escola, dessa forma, o Censo Escolar apresenta esse quantitativo de alunos como sendo todos pertencentes a esta escola.

MERUÚ-AÇÚ	22	20
ALTO MERUÚ	34	26
PANACAUERA	13	11
PINDOBAL	7	5
CIDADE	16	16
TOTAL	137	115

Fonte: Secretaria Municipal de Educação – SEMED/2016

A tabela acima apresenta o quantitativo de escolas divididas pelos distritos aos quais pertencem. Fazendo um comparativo dos anos de 2012 e 2016 é possível observar que em todos os distritos do campo houve uma diminuição (fechamento) de escolas, ressaltando que a cidade (urbana) permaneceu com as suas 16 escolas.

Neste sentido, Souza (2008, p.1098) levanta algumas questões:

Embora a concepção de educação do campo venha se fortalecendo nos últimos anos, vale destacar que a situação pedagógica e de infraestrutura nas escolas públicas ainda é bastante precária. Por um lado, em muitos estados as escolas passaram por um processo de nucleação – política municipal e/ou estadual de fechamento de escolas e abertura ou fortalecimento de escolas localizadas numa área central, entre bairros ou vilas rurais. Dessa forma, muitos alunos passaram a percorrer uma distância maior entre a moradia e a escola, tendo que ficar horas no transporte escolar.

Essa realidade tanto da localização das escolas e/ou transporte escolar tem marcado o contexto dos alunos do campo. Estes têm que se adequar às mudanças ocorridas na educação que, em muitos casos, dificultam o acesso à escola e ao direito à educação.

Souza (2008, p.1098-1099) continua e registra:

No que tange à prática pedagógica, a situação também é precária. Os professores nem sempre têm formação escolar superior para atuar no magistério e poucos têm acesso a bibliotecas ou materiais didáticos para desenvolver um trabalho pedagógico que vá ao encontro da educação do campo. São problemas – infra-estruturais e pedagógicos – que estão na pauta de reivindicações dos movimentos e organizações sociais do campo.

Outros fatores também influenciam diretamente o cotidiano escolar, no que diz respeito às condições que dispõem os professores para desenvolver um bom trabalho nas

escolas, principalmente aquelas localizadas no campo, pois em muitos casos encontram-se em situações precárias com relação à infraestrutura, ao difícil acesso e outros aspectos que precisam ser considerados.

São frequentes denúncias e reclamações feitas por professores quanto a questões de infraestrutura das escolas, algumas sem a menor condição de funcionamento. A falta de espaço físico e material pedagógico adequado associado à falta de apoio pedagógico e a participação familiar insuficiente repercutem na atuação profissional. Portanto, a qualificação é apenas um dos aspectos implicados na mudança das práticas pedagógicas. A formação dos professores não pode deixar de ser contemplada nos debates e reivindicações, mas ela é parte de um conjunto de transformações que precisam ocorrer para se garantir o direito de aprender a todas as crianças e jovens.

Ao longo dos anos os povos do campo através de sindicatos rurais e de professores, associações e até mesmo comunidades católicas e evangélicas têm feito reivindicações para que políticas públicas sejam efetivadas para o atendimento desses sujeitos respeitando a sua história, a realidade que vivem e seus direitos.

Para Caldart (2002) uma política pública de educação deve respeitar todas as formas e modalidades de educação que considerem o campo como um espaço que é, ao mesmo tempo, produto e produtor de cultura. É essa capacidade produtora de cultura que o constitui como um espaço de criação e não reduzido meramente ao espaço de produção ou como lugar de atraso, não cultura. Porém, o campo é, acima de tudo, o espaço da cultura. Logo, este é heterogêneo e muito diverso.

O modelo de educação que vem sendo oferecido ao campo não contempla as especificidades dos sujeitos que ali residem, pois, geralmente, esse modelo de educação tem seus princípios assentados no paradigma capitalista, o qual serve para preparar mão de obra para o mercado de trabalho, e acaba por sufocar as especificidades de municípios como Igarapé-Miri.

Mais do que um perímetro não urbano, o campo possibilita a relação dos seres humanos com sua própria produção, com os resultados de seu trabalho, com a natureza de onde tira o seu sustento. Se comprometida com a diversidade do trabalho e sua cultura, a educação terá também especificidades que precisam ser incorporados nos projetos políticos pedagógicos. Entendemos, no entanto, que o campo e a cidade são dois polos de um contínuo duas partes de um todo, que não podem se isolar, mas antes, articulam-se e alimentam mutuamente. (CALAZANS, 1993, p.29).

Em oposição a esse modelo, nasceu no bojo dos movimentos sociais a proposta de

educação do campo. Segundo Sousa (2008 P.1090), a educação do campo é fruto das demandas dos movimentos e organizações sociais dos trabalhadores rurais. A educação do campo propaga uma nova concepção quanto ao campo, o camponês ou o trabalhador rural, ao mesmo tempo que fortalece o caráter de classe nas lutas em torno da educação.

A autora coloca ainda que contrariando a visão de camponês e de rural entendido como arcaico e atrasado, a concepção de educação do campo valoriza os conhecimentos da prática social dos camponeses e destaca o campo como lugar de trabalho, moradia, lazer, sociabilidade, identidade. E enaltece o campo como lugar da construção de novas possibilidades de reprodução social e de desenvolvimento sustentável.

É notório que os avanços na educação do campo têm suas bases no protagonismo dos movimentos sociais. Os frutos de suas lutas refletem em políticas públicas como é o caso da aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo, em 2001.

Construir e firmar políticas públicas são desafios para que se efetive nos diferentes espaços um projeto amplo que contemple o desenvolvimento local, regional e global humanizando os sujeitos (ribeirinhos, quilombolas, indígenas) em projetos que articule educação, política pública e territorialidade.

Nesse pressuposto, o currículo educacional deve ser contextualizado, os conteúdos a serem trabalhados precisam fazer sentido para os sujeitos do campo, articulando saberes locais e globais, saberes práticos e científicos que respeitem a cultura e a memória dos sujeitos, que possa ser traduzido na prática das relações sociais, lutas e historicidade. E a formação oferecida aos professores deve atender essa demanda, deve influenciar positivamente na prática pedagógica desenvolvida por esses professores nas suas salas de aula ou nos espaços que estes estão inseridos.

Em muitas situações, o que o professor deseja realizar ou fazer na escola, constantemente, está muito distante daquilo que efetivamente ele realiza na prática. Muitos são os entraves, já mencionados acima, que não permitem que o trabalho seja feito como o profissional acredita ser o correto, deixando-o insatisfeito.

Frequentemente, nos encontros de professores, movimentos sociais e sindicatos de professores reivindicam investimentos na formação dos profissionais da educação básica, reivindicam a implementação de políticas nacionais que contribuam para o aumento na qualidade da educação brasileira.

Hage (2014) conclui em seu estudo que além das deficiências da formação existem outras, como o fato de os educadores desenvolverem o trabalho docente em condições pouco adequadas. As escolas possuem infraestrutura precária e funcionam em prédios muito

pequenos, em péssimo estado de conservação e, em muitas situações, não possuem nem mesmo prédio próprio e funcionam em salões de festas, barracões, igrejas, em um único compartimento onde se realizam as atividades pedagógicas e todas as demais atividades que envolvem os sujeitos da escola e da comunidade.

Essas especificidades da Educação no campo permitem-nos compreender com mais clareza os motivos que levam os sujeitos do campo a reivindicarem medidas urgentes e efetivas quanto à implementação de uma política pública de formação de educadores do campo.

Os desafios também se fazem notar quanto à formação dos professores no campo e precisam ser enfrentados com firmeza, em face da realidade preocupante evidenciada pelo próprio Ministério da Educação, quando se fundamenta nos dados do Censo Escolar do Inep de 2011 e indica que dos 342.845 professores que atuam no campo no Brasil, quase a metade, 160.317, não possui educação superior (46,7%), e destes, 156.190 possuem o Ensino Médio (97,4%), e 4.127 possuem apenas o Ensino Fundamental (2,6%) (HAGE, 2014, p. 1172).

Ainda que de forma emergencial pode-se afirmar que há presença do Estado nesse campo. Além do ingresso no curso de Pedagogia/Parfor, os professores de que trata este estudo, também participaram de outros programas nacionais como o Pró-Letramento (2011 e 2012), o Programa Escola Ativa (2010 e 2011) e o Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, em vigência desde 2013.

O Pró-Letramento foi um programa realizado pelo MEC, em parceria com universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada, estados e municípios para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental. No Município de Igarapé-Miri essa proposta foi adotada para todas as escolas do campo, ou seja, todos os professores passaram por esta formação que foi desenvolvida em seis módulos.

O Programa Escola Ativa teve como um dos seus principais objetivos apoiar os sistemas estaduais e municipais de ensino na melhoria da educação nas escolas do campo com classes multisseriadas, fornecendo diversos recursos pedagógicos e de gestão.

O PNAIC é um programa que articula todos os entes federados: Governo Federal, Distrito Federal, estados e municípios com o objetivo de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os 8 anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental. Uma das linhas fortes desse programa é a formação continuada dos professores.

Segundo Imbernón (2011), a estrutura da formação inicial deve possibilitar uma

análise global das situações educativas que devido à carência ou à insuficiência da prática real, se limitam predominantemente, a simulações dessas situações. Os cursos de licenciatura deveriam ser espaços para se cuidar concretamente das práticas docentes aliando teoria e prática, o conhecimento acadêmico e o conhecimento que vem do espaço escolar.

A formação inicial de um (a) profissional, além da formação acadêmica requer uma permanente mobilização dos saberes adquiridos em situações de trabalho, que se constituirão em subsídios para situações de formação, e dessas para novas situações de trabalho. (SILVA JUNIOR, 2010, p.7).

Neste sentido, não basta titular professores em nível superior, é necessário e importante que essa titulação corresponda à formação de características de profissionalidade consistentes com o exigido para um bom desempenho em seu trabalho (GATTI, 2011).

1.3 Referencial Teórico Metodológico

1.3.1 Alguns escritos sobre o Parfor

No âmbito da política educacional a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica é uma referência de ação articulada dos entes federados para promoção e elevação da formação dos profissionais que atuam nessa etapa de escolarização. Esta é uma política de formação recente, porém a produção científica sobre o Parfor no âmbito da Pós-graduação já possui muitos escritos. No entanto, optamos por um pequeno número de estudos (teses e dissertações) ao realizar o levantamento no banco de Teses da Capes.

Menezes e Rizo (2013) analisam o esforço das instituições públicas de ensino superior do Estado do Rio de Janeiro, associado à oferta de vagas destinada à formação inicial de professores das redes públicas, no contexto do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (Parfor).

Souza (2014) analisou o programa Parfor Presencial, tendo como foco observar sua capacidade de reduzir desigualdades regionais e propiciar equidade no acesso de professores da educação básica à formação em serviço.

Menezes e Rizo (2013) questionam o acesso aos cursos ofertados pelo Programa colocando situações que impedem os professores fazerem a graduação. Souza (2014) também se remete à questão do acesso, colocando que deve haver igualdade para que todos possam usufruir desta política de formação. Questiona ainda, que é preciso superar as desigualdades regionais.

No âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação da UFPA, identificamos duas dissertações defendidas.

A dissertação “O que dizem os autores sobre formação docente no Estado do Pará”, de Galúcio (2014), buscou examinar o que é dito na literatura sobre formação docente no estado do Pará, com ênfase no processo de identidade e profissionalização do professor.

Santos (2015) em uma dissertação intitulada “Possibilidades e limites no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará: a visão de egressos do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica – Parfor” analisa o Plano sob o olhar dos egressos do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará, Campus Belém, com ênfase no processo de formação docente, identidade e profissionalização do professor.

Segundo Galúcio (2014), os cursos de formação de professores no estado do Pará cresceram significativamente a partir dos anos 2000. Esta expansão legitimou o aumento de professores formados, mas não garantiu a eficiência na qualidade dos cursos de formação, haja vista a primazia do caráter pragmático estabelecido nos espaços formativos. A profissionalização docente apresenta-se com fragilidades, devido à falta de investimento no tripé ensino, pesquisa e extensão, uma vez que pesquisa e extensão são vistos de forma secundária nos cursos de licenciatura no Pará. Afirma ainda que é exigido maior capital intelectual dos professores, mas se ofertam cursos de formação inicial precários, com teor pragmático, desprovidos da pesquisa e ênfase na competência técnica. Exigem-se inúmeras habilidades e responsabilidades docentes; não obstante, a dinâmica das relações sociais na esfera global provoca depreciação e fragilidade à profissão.

O acesso e as condições de formação são o foco desses estudos. Para atender esse campo de estudo nos propomos a investigar a relação entre formação e mudança.

1.3.2 Problema, questões norteadoras e objetivos da pesquisa

Para o desenvolvimento deste estudo temos como referência a seguinte problemática: A formação de Pedagogia/Parfor proporcionou (provocou) mudanças nas práticas pedagógicas das professoras da Educação Básica (anos iniciais) que participaram do curso de Pedagogia do Polo Municipal de Igarapé-Miri?

E para responder esta questão central, elegemos questões intermediárias para delimitar o estudo:

1 – Como a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica foi se configurando a partir das reformas educacionais dos anos 90 e quais os seus desdobramentos na profissionalização e identidade docente?

2 – Quais são as especificidades do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Pedagogia/Parfor – Campus de Cametá e qual a sua contextualização local?

3 – Qual a configuração socioprofissional das professoras que participaram do curso de Pedagogia/Parfor?

4 – A formação de Pedagogia/Parfor repercute nos processos de mudança das práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras cursistas?

São questões a serem indagadas, são sujeitos que precisam ser conhecidos, para que possamos avaliar as possibilidades de repercussão desse programa sobre a prática pedagógica das professoras. Assim, com base nestes questionamentos, desenvolvemos objetivos para colaborar com a elucidação deste objeto.

Objetivo Geral

Identificar e analisar quais as contribuições do Curso de Pedagogia/Parfor para a mudança das práticas pedagógicas das professoras de Igarapé-Miri.

Objetivos Específicos

Nesses termos, são objetivos específicos do estudo:

- ◆ Investigar as configurações da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e seus desdobramentos na profissionalização e identidade docente.
- ◆ Analisar como as reformas educacionais da década de 1990 influenciaram na Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica.
- ◆ Descrever o PPC do curso de Pedagogia/Parfor do Campus de Cametá o problematizando sua contextualização local.
- ◆ Caracterizar, do ponto de vista socioprofissional, o grupo de professoras participantes da pesquisa.
- ◆ Situar do ponto de vista teórico o debate sobre as práticas pedagógicas no âmbito da escola
- ◆ Identificar mudanças significativas nas práticas pedagógicas das professoras de Pedagogia Parfor do Polo Igarapé-Miri e a natureza dessas mudanças.

1.3.3 Procedimentos Metodológicos

Com base nessas referências este trabalho se propõe a identificar e analisar quais as contribuições do curso de Pedagogia/Parfor para a mudança das práticas pedagógicas das

professoras de Igarapé-Miri. A metodologia utilizada neste estudo foi a abordagem qualitativa. De acordo com Minayo (2009, p. 21):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa nas Ciências Sociais com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes.

Buscamos por meio desta abordagem, conhecer, através das falas, como pensam e agem as nossas informantes. Assim, Mayring (2002 apud GÜNTHER, 2006, p.204), apresenta seis delineamentos da pesquisa qualitativa: estudo de caso, análise de documentos, pesquisa-ação, pesquisa de campo, experimento qualitativo e avaliação qualitativa.

Com o propósito de elucidar a questão apresentada neste estudo, optamos por realizar uma pesquisa de campo, complementada com outras técnicas de pesquisa. De acordo com Severino (2007, p. 123):

Na pesquisa de campo, o objeto/fonte é abordado em seu meio ambiente próprio. A coleta de dados é feita nas condições naturais em que os fenômenos ocorrem, sendo assim diretamente observados, sem intervenção e manuseio por parte do pesquisador. Abrange desde os levantamentos (surveys), que são mais descritivos, até estudos mais analíticos.

A pesquisa compreendeu três etapas:

- 1- Revisão bibliográfica
- 2- Levantamento documental
- 3- Estudo de campo, o qual envolveu a aplicação de formulário e a realização de entrevistas semiestruturadas.

A revisão bibliográfica compreendeu o levantamento de teses, dissertações, artigos em periódicos, livros entre outros com o objetivo de delimitar o ponto de partida do estudo, bem como delimitar seu referencial teórico.

A pesquisa documental compreendeu o levantamento de decretos, leis e orientações do Poder Executivo Federal, manuais, resoluções e pareceres do Conselho Nacional de Educação (CNE); Secretaria de Educação Básica; Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e o Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia/Parfor do Campus de Cameté (responsável pela execução de curso), a Secretaria Municipal de Educação e a

Coordenação do Polo Universitário de Igarapé-Miri – responsável pelo funcionamento do curso – visando a obtenção de informações sobre a finalidade, objetivos e formas de operacionalização do Programa.

Ressaltamos dificuldade no levantamento dos documentos referentes ao Parfor, em Igarapé-Miri. Os documentos dos quais necessitamos correspondem ao período de 2010 e 2011, período em que foi encaminhada a demanda dos cursos e outros documentos referentes aos mesmos, porém encontramos apenas documentos recentes. Inferimos que a maioria dos documentos referentes ao curso não passam pelo polo universitário. Outras dificuldades na coleta de dados estão relacionadas às mudanças na gestão e na coordenação pedagógica do curso. Constatamos a falta de autonomia do polo universitário, ele apenas recebe as turmas e não influencia nesse processo. Sua competência fica restrita a encaminhar as demandas, gestar o espaço físico do Polo e questões voltadas para a logística dos cursos.

O estudo de campo foi realizado em duas fases. Na primeira fase utilizamos como recurso para coleta de dados o formulário. O uso de formulário teve por objetivo obter maior compreensão da configuração socioprofissional dos professores. Itens como vínculo profissional, condições de trabalho entre outros aspectos correlatos tem influência sobre as possibilidades de mudança na prática pedagógica.

Na segunda fase realizamos entrevista semiestruturada com 10 professoras que participaram do curso de Pedagogia/Parfor, Polo Igarapé-Miri. Destacamos que, dos 26 alunos do curso, 25 eram mulheres. O único homem, antes mesmo do final do curso, não estava mais na educação, logo nossa entrevista foi realizada apenas com mulheres. A entrevista teve como objetivo identificar aspectos relacionados à mudanças na prática pedagógica de professores a partir de sua formação em Pedagogia, o currículo do curso de Pedagogia, condições de trabalho, algumas influências deixadas pela participação em programas de formação continuada ao tempo da realização do curso, e questões direcionadas a percepção desses profissionais em relação a sua profissionalização.

Fizemos as entrevistas e transcrevemos cada uma categorizando onde as falas das professoras e outras questões as aproximavam, os temas mais comentados por elas que marcaram a sua trajetória pessoal e profissional, e ao mesmo tempo buscando aquelas falas que respondiam as nossas indagações. Separamos essas informações e posteriormente fizemos análise desses dados, no entanto, sem perder de vista os referenciais teóricos da pesquisa.

Após a realização das primeiras entrevistas, a transcrição e análise, observamos que alguns pontos do roteiro precisavam ser refinados, por isso, retornamos para uma segunda entrevista, na qual tivemos certa dificuldade, devido às professoras estarem no período letivo,

por isso só conseguíamos conversar aos finais de semana. A escolha das informantes se deu por adesão e pela viabilidade do acesso aos seus locais de trabalho. Tivemos dificuldades para fazer contato com potenciais informantes, pois o acesso aos que residem no campo é difícil. Em geral os professores vêm uma vez ao mês na cidade, tempo que utilizam para resolver assuntos pessoais, fato este que dificultou a ampliação da amostra.

É importante frisar que na terceira seção está a caracterização socioprofissional das professoras, onde utilizados quadros para explicitar melhor quem são os sujeitos desta pesquisa, de posse dessas informações compreendemos melhor os resultados que obtivemos a partir das entrevistas.

Os principais autores que embasaram este estudo foram: Franco (2015, 2012); Ferreira (2014); Sudbrack (2012); Vasconcelos (2012); Hage (2014); Rosa (2011); Oliveira (2011, 2010 e 2004); Gadotti (2010); Gatti (2010); Teixeira (2010); Abreu (2009); Gatti e Nunes (2009); Ferreira (2008); Souza (2008); Nóvoa (2007); Houssaye (2004), Arelano (2000); Hypólito (1997) e Enguita (1991).

1.4 Estrutura da Dissertação

Organizamos os resultados da pesquisa em quatro seções:

Na primeira seção apresentamos o percurso da pesquisa, explicitando a construção e a contextualização do objeto, motivações para estudá-lo, estado do conhecimento e a metodologia de estudo.

Na segunda seção situamos a discussão teórica contemporânea sobre a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e sua relação com processo de profissionalização docente.

Na terceira seção caracterizamos, do ponto de vista socioprofissional, o grupo de professores que participaram da pesquisa, e analisamos o currículo do curso de Pedagogia/Parfor, Polo de Igarapé-Miri – Campus Cametá.

Na quarta seção, analisamos se a formação recebida pelos professores de Pedagogia/Parfor provocou mudanças na prática pedagógica, buscando essas evidências nas falas dos sujeitos da pesquisa.

E por fim, apresentamos nossas considerações finais onde fizemos uma síntese dos aspectos mais relevantes desta pesquisa e as reflexões desencadeadas por este estudo.

2 POLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE

Nesta segunda seção, vamos discutir as configurações da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e seus desdobramentos na profissionalização e identidade docente. E ainda nessa conjuntura, analisar como as reformas educacionais da década de 1990 influenciaram essa política.

As reformas educacionais da década de 1990 tiveram influência nos novos rumos tomados pela formação de professores, ou seja, na constituição da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e, a partir dessa política o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica. A criação deste plano ofereceu aos professores a oportunidade de cursar o nível superior e profissionalizar-se, entendida por estes sujeitos como ascensão profissional. Vamos abordar essa relação entre a profissionalização e a construção da identidade, vislumbrando os conceitos e concepções da profissionalização.

No entanto há de se falar como chega essa política de formação, neste caso especificamente o Plano Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica – Parfor no contexto dos professores brasileiros e que interesses ela defende, a serviço de quem está.

2.1 A Reforma Educacional dos anos 1990 e suas influências na formação dos professores da Educação Básica

Nas décadas de 1970/1980 os mecanismos de superação da crise dos anos 1930, reconhecidos como modelo de Estado de Bem Estar Social e o Modelo Fordista de Produção, chegam ao seu limite de acumulação e saturação do capital, e somado ao colapso do socialismo real, prefiguraram mais um ciclo de crises do modo de produção capitalista (FRIGOTTO, 1995). Nesse contexto “[...] os chamados Estados Nacionais são convocados pelas forças hegemônicas do capitalismo mundial, especialmente Inglaterra e Estados Unidos, a iniciarem reformas para ajuste da economia e mudanças administrativas” (BACH & LARA, 2012, p. 3).

As reformas afetam sobremaneira os países periféricos, especificamente os países que fazem parte do eixo das Américas – os países latino-americanos. No caso brasileiro o fim do Regime Militar e as expectativas em face do processo de democratização que o país vivia

naquele momento dá início aos primeiros movimentos de reforma na tentativa de colocar o país na era da modernidade ensejado pelos princípios da globalização.

Conforme Arelaro (2000), no que tange à educação os primeiros movimentos de reformas são marcados pela eleição de Fernando Collor de Mello à presidência da República, pois foi em seu governo que o Brasil participou da Conferência Mundial de Educação, em Jomtien, na Tailândia, e assumiu compromissos internacionais delineados na Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

As mobilizações direcionam-se para elaboração do Plano Decenal de Educação e para as discussões do Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996). O Plano Decenal de Educação para Todos vigoraria por dez anos (1993-2003) e era constituído por um conjunto de diretrizes políticas voltado para a melhoria da qualidade do ensino fundamental (BRASIL, 1997), entretanto, não houve o envolvimento e discussões com importantes grupos sociais que debatiam perspectivas de educação para Brasil (MEDEIROS e OLIVEIRA, 2013).

O Projeto da LDB/1996 evidenciou a disputa de dois projetos político-sociais para o Brasil: um sob a lógica das classes dominantes trazia como imperativo a defesa de uma proposta educacional dualista e classista e outro, sob a lógica dos diferentes grupos sociais primava por uma educação que possuía como linha de atuação o desenvolvimento de potencialidades e a apropriação do “saber social” de modo a permitir uma melhor compreensão da realidade e a capacidade de fazer valer os interesses econômicos, políticos e culturais dos distintos grupos sociais (FRIGOTTO, 1995).

Contudo, Arelaro (2000) pontua que o presidente e seu grupo não possuíam propostas concretas que mobilizassem a sociedade, no sentido de desenvolver ações mais abrangentes do ponto de vista da educação. Diante dessa fragilidade, continua a autora, organismos internacionais como FMI e Banco Mundial começam a pressionar o Brasil ante o compromisso assumido em Jomtien.

Com a eleição de Fernando Henrique Cardoso para o período de 1995/1998 o movimento de reforma foi intensificado e o Brasil passou a adotar mais enfaticamente os preceitos estruturais e conjunturais do modo de produção capitalista e acoplar as políticas sociais e, em especial, as políticas educacionais aos postulados do neoliberalismo. O impacto dessa abertura político-econômica foi o aumento da interferência do Banco Mundial e FMI e mais recentemente a OMC nas políticas sociais e, em especial, nas políticas educacionais.

Sob o *slogan* de educação eficiente e eficaz as reformas educativas deram ênfase a aspectos administrativos com prioridade direcionada à adoção de estratégias que facilitem o

monitoramento do desempenho escolar (SILVA et al., 2008). Um dos mecanismos para monitorar o desempenho escolar foi a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). As avaliações do SAEB tornaram-se um indicador para estruturar políticas que visavam eliminar os pontos frágeis na educação, no caso, o trabalho desenvolvido pelos professores.

Desde a década de 1990 vem sendo amplamente difundido por projetos educacionais internacionais que os professores não estão preparados para fazer o atendimento das demandas da educação, não tem a formação adequada para este fim. E verdadeiramente, o interesse maior obviamente, é econômico, ou seja, voltados para atender as necessidades do mercado.

Nesse contexto, Shiroma (2004) diz que a formação docente é uma questão de Estado, mas de um Estado como parte de uma articulação global para atender os interesses capitalistas. Vem então sendo solicitado um novo tipo de profissional que atenda as exigências impostas pelo mercado, buscando atender o mundo do trabalho, estas questões influenciam diretamente na educação nacional e na formação dos professores. De acordo com a autora,

Nas reformas educativas dos anos de 1990, no Brasil e em outros países, a denominada competência docente é instada a extrapolar as fronteiras da sala-de-aula sem alçar voo para além dos muros escolares. Nesse processo, de alargamento-restrição das atribuições docentes, verifica-se o fechamento do espectro político do professor que deve se preocupar apenas com o que diz respeito aos resultados de seu ensino e a sua atuação escolar, abstraindo-os das condições político-econômicas que os produzem, embora, contraditoriamente, essas mesmas condições abstraídas sejam chamadas para justificar a reforma de sua formação. (SHIROMA, 2004, p.527).

Nesse contexto, o trabalho do professor é minimizado a apenas “ensinar” e de forma alguma pensar ou refletir e muitos menos proporcionar um espaço de reflexão aos alunos. A educação deve acontecer apenas entre quatro paredes, para atender determinados interesses, o que acontece fora da escola, que está relacionado a questões de cunho político ou mesmo cidadania e democracia fica fora desse debate. A escola funciona como aparelho do Estado o qual por sua vez representa os organismos internacionais.

De acordo com Freitas (2007, p. 1208):

A configuração da formação de professores em nosso país respondeu ao modelo de expansão do ensino superior implementado na década de 1990, no âmbito das reformas do Estado e subordinado às recomendações dos organismos internacionais. No âmbito da formação, caracteriza-se pela criação dos Institutos Superiores de Educação e pela diversificação e

flexibilização da oferta dos cursos de formação – normais superiores, pedagogia, licenciaturas, cursos especiais e cursos à distância –, de modo a atender à crescente demanda pela formação superior.

No governo de Lula da Silva (2003-2010) iniciou-se uma nova fase de reformulação nas políticas educacionais. Contudo, essa nova fase não atendeu as expectativas e perspectivas dos coletivos que debatiam, desde o período militar, um projeto de educação democrática para o Brasil, pois as ações desenvolvidas se limitaram a manter o mesmo padrão de organização do governo anterior.

Observa-se que no governo de Lula da Silva houve a ampliação e aperfeiçoamento dos marcos regulatório das políticas educacionais, havendo de certa forma um encadeamento com as políticas de formação docente, assim como o entrelaçamento com as políticas de financiamento. Entre as ações mais importantes destacam-se a instituição da Prova Brasil aos alunos do ensino fundamental; a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), da Rede Nacional de Formação Continuada de Profissionais da Educação Básica e da Universidade Aberta do Brasil. Integra esse quadro as novas competências da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) associadas ao fortalecimento do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP) e os convênios com Instituições de Ensino Superior (IES), o lançamento do Plano de Metas Compromisso de Todos pela Educação e do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e seu desdobramento o Plano de Ações Articuladas (PAR), a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, a criação dos Fóruns Permanentes de Apoio à Formação docente e o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica – Parfor.

Maués e Camargo (2012) colocam que na lógica do capital, da globalização a regulação das políticas de formação é legitimada através de normas, portarias, discursos. E estes processos são validados por instância com autoridade para tal feito. O que demonstra que a regulação é admitida quando vem de “autoridade reconhecida”, ou seja, o conjunto das regras é formulado por um poder que é aceito, como o Estado, ou o governo, o secretário de educação e até mesmo em um nível local, o diretor da escola. Essa regulação não tem um acordo apenas com o Estado, mas também com o mercado, a mesma envolve gestão, financiamento e avaliação que não estão desconectadas do professor, mas exigindo deste um novo perfil.

O Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica – Parfor é também um programa desta nova configuração que se apresenta. Vem como uma proposta de

formação inicial instituída para promover a formação dos professores da educação básica em nível superior, com a perspectiva de promover a melhoria da educação, porém, esta finalidade não pode ser compreendida separadamente do conjunto dessas reformas.

2.2 O Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (Parfor) como desdobramento da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica

O Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007 dispôs sobre a implantação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. As diretrizes deste decreto foram a base da implementação da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, criada pelo Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que em seu art. 1º estabelece:

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

No que diz respeito à formação, a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica prevê que a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) fomentará “oferta emergencial de cursos de licenciaturas e de cursos ou programas especiais dirigidos aos docentes em exercício há pelo menos três anos na rede pública de educação básica” (BRASIL, 2009, p. 6). Seriam atendidos por este programa “graduados não licenciados; licenciados em área diversa da atuação docente e, de nível médio, na modalidade Normal” (Ibidem, p. 6). Portanto, como uma ação emergencial, foi criado o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica – Parfor, que teve seu lançamento em 28 de maio de 2009.

O Parfor foi instituído para atender a demanda da formação de professores. Apresentava como objetivo principal induzir e promover a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício na rede pública de educação básica, pois estes profissionais poderiam adquirir a formação exigida pela LDB/1996 e também contribuir para a melhoria da qualidade da educação básica no país. (BRASIL, CAPES, Manual Operativo do Parfor).

Citamos os objetivos específicos do Parfor:

- a) promover o acesso dos professores em exercício na rede pública de educação básica à formação superior exigida pela LDB;
- b) consolidar os fóruns estaduais Permanentes de Apoio a Formação Docente, nos termos do Decreto 6.755/2009, como instância de debate, organização e acompanhamento da formação docente em cada unidade da federação;
- c) fomentar a articulação entre educação básica e educação superior, inclusive entre a pós-graduação, as IES e a escola básica;
- d) despertar o interesse dos professores formadores para a realização de estudos e pesquisas sobre formação docente, utilizando as vivências e as trocas de experiência e saberes advindos do estreito contato desses formadores com docentes em pleno exercício;
- e) elevar a qualidade da formação docente nas escolas de educação básica (BRASIL, 2013, p. 28).

Sobre os Fóruns Permanentes de Apoio à Formação Docente, Maués e Camargo (2012, p.162) colocam que,

Fórum é organismo responsável pela elaboração de Planos Estratégicos, os quais deverão ser constituídos levando em conta o diagnóstico e a identificação das necessidades de formação, a capacidade de atendimento das instituições públicas de educação superior do estado e ou município. A partir daí, serão definidas as ações a serem desenvolvidas bem como especificadas as atribuições e responsabilidades de cada partícipe.

No Estado do Pará, o Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente é formado por representantes oficiais de MEC/CAPES, SEDUC/Coordenação Estadual do Parfor, IES (IFPA, UEPA, UFOPA, UFPA e UFRA), CEE, SINTEPP, ANFOPE, UNCME e UNDIME. É a instância que propõe e delibera sobre as ações a serem executadas pela Coordenação Estadual do PARFOR-PA juntamente com o apoio do Comitê Gestor Interinstitucional, que desde a aprovação do Regimento Interno do Fórum vem reunindo e apoiando a Coordenação Estadual na implementação das ações do Plano de Formação Docente do Estado do Pará.

Antes da instalação do Fórum, as ações do Parfor no Pará eram lideradas pela Coordenação Estadual e pelo Protocolo SEDUC-IES. (Portal SEDUC-Pará, visualizado em 10/11/2016).

A parceria entre o MEC e os estados para a realização dos cursos foi feita através da adesão do Acordo de Cooperação Técnica (ACT)⁶. A participação das Instituições de Ensino Superior (IES) se deu através da assinatura do termo de Adesão ao ACT. O Parfor, na modalidade presencial, é implementado pela Diretoria de Formação dos Professores da

⁶ Acordo de Cooperação Técnica – Anexo 1.

Educação Básica – DEB e a Diretoria de Educação à Distância – DED é a responsável por ofertar cursos na modalidade à distância (MEC - DEB, 2013 p. 27).

Os cursos só poderiam funcionar se as Instituições de Ensino Superior – IES assumissem o compromisso com alguns princípios no que tange à formação, tais como: relação entre a teoria e a prática, domínio de conhecimentos científicos e didáticos, relação entre ensino, pesquisa e extensão, valorização da escola como espaço de formação inicial dos professores.

Posteriormente a esses protocolos os municípios encaminharam as suas demandas e o atendimento das mesmas deveria ser realizado através da oferta de turmas especiais, pelas IES, em cursos de:

- I. Licenciatura – para docentes ou tradutor intérprete de Libras em exercício na rede pública da educação básica que não tenham formação superior ou que mesmo tendo essa formação se disponham a realizar curso de licenciatura na etapa/disciplina em que atua em sala de aula;
- II. Segunda licenciatura – para professores que estejam em exercício há pelo menos três anos na rede pública de educação básica e que atuem em área distinta da sua formação inicial, ou para profissionais que atuam como tradutor intérprete de Libras;
- III. Formação pedagógica – para docentes graduados não licenciados que se encontram no exercício da docência ou que atuem como tradutor intérprete de Libras na rede pública da educação básica. (BRASIL, CAPES, Manual Operativo do Parfor).

O Parfor iniciou na CAPES em 2009 quando foram ofertados cursos de formação inicial e continuada, tanto presencial, quanto a distância. A partir de 2011 a Secretaria de Educação Básica (SEB) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) ficaram responsáveis pela formação continuada.

Coube então a CAPES por meio da Diretoria de Educação à Distância (DED) a oferta de cursos de formação inicial e continuada na modalidade a distância. E a DEB Diretoria de Educação Básica passou a oferecer cursos emergenciais na modalidade presencial.

Posteriormente foi criada pelo MEC a Plataforma Paulo Freire na qual os professores faziam um cadastro e quando abria a oferta estes realizavam suas inscrições nos cursos de formação.

Em 2012, os cursos de formação à distância, tanto inicial quanto continuada passaram a ser ofertados e gerenciados pela Universidade Aberta do Brasil (UAB). A Plataforma Freire passou a gestar unicamente os cursos de formação inicial na modalidade presencial. O Parfor passou a oferecer cursos aos professores em exercício na docência, primeira e segunda licenciatura.

Segundo a Diretoria de Educação Básica – MEC (2013, p 29), quando a Secretaria de Educação Básica assumiu o Parfor buscou melhorar o seu sistema de gestão e sua implementação. Aperfeiçoou a Plataforma Freire, além do calendário de atividades direcionando quais as responsabilidades de cada instituição para o funcionamento dos cursos, fortaleceu a participação das secretarias municipais e os Fóruns Estaduais, acompanhou a demanda e oferta dos cursos.

Esta Secretaria é também responsável pela criação do Manual Operativo do Parfor com as devidas orientações sobre a participação de cada parceiro e como seria o processo de financiamento. (MEC – DEB, 2013, p 29).

Quanto às vagas nos cursos ofertados o candidato inscrito somente seria contemplado com uma vaga se estivesse cadastrado no Educacenso como docente ou tradutor intérprete de Libras na rede pública de educação básica, professores no exercício da docência e por fim ter sua pré-inscrição validada pela Secretaria de Educação. Essa validação consiste em afirmar que aquele professor (a) está exercendo a função de docente.

Em 2013, a chamada de cursos passou a ser anual. E também foram selecionadas instituições privadas para atender a demanda. Segundo o disposto no decreto 7.568 de 2011, as instituições privadas precisam estar aptas para atender os objetivos do programa.

No art. 3º do Decreto que dispõe sobre a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica são descritos os objetivos da política. Dentre estes citamos o III e V, respectivamente:

III - Promover a equalização nacional das oportunidades de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério em instituições públicas de educação superior;

V - Promover a valorização do docente, mediante ações de formação inicial e continuada que estimulem o ingresso, a permanência e a progressão na carreira.

O primeiro objetivo aqui citado se refere a equalização, ou seja, postula que todos os professores tivessem igualdade de direitos e de condições de acesso às políticas públicas de educação, porém, essa equalização acontece apenas para um pequeno grupo, pois nem todos os professores são atendidos ou selecionados para cursar o nível superior, visto que o número de vagas não é suficiente para atender a demanda, principalmente quando consideramos os professores das escolas do campo, que estão distantes da sede do município.

Chegar à universidade, geograficamente falando, é uma aventura, aliado a isso está à questão familiar e especialmente, a financeira, pois o polo universitário fica longe da

residência das professoras, fato que ocasiona custos financeiros extras.

Quanto à valorização este é outro ponto crucial, pois são anos de formação com pouco acréscimo financeiro (obviamente esta questão está dentre os aspectos significativos da profissão docente).

No caso específico das professoras de Igarapé-Miri, quando realizaram concurso público em 2009, concorreram às vagas destinadas ao nível médio e foram chamados para desempenhar suas funções em 2010. Naquele momento tinham apenas o curso de Magistério, que lhes habilitavam para trabalhar com a educação infantil e séries iniciais.

No ano de 2010 foi aprovado o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Magistério (PCCR) do município, por meio deste, os professores foram enquadrados no art. 7º, parágrafo 2º que diz:

Os cargos de professor da Educação Básica I serão providos por profissionais com habilitação específica para o exercício do magistério, na educação infantil e/ou series/anos iniciais do Ensino Fundamental, obtida em curso Normal, de Nível Médio. (PCCR, 2010, p.5).

Porém, independente do cargo que ocupavam e mesmo sendo concursados, havia uma “pressão” para que os professores fizessem uma formação em nível superior, o que é relatado em falas dos mesmos. Nesse sentido, os professores buscarem essa formação para atender esta nova exigência, o que não pode ser separado de outros aspectos, como a melhoria salarial prevista no PCCR , no Artigo 37º.

O adicional de Incentivo à Formação de Nível Superior de Licenciatura Plena; será pago aos servidores ocupantes do Cargo de Professor de Educação Básica I, que obtiveram formação de nível superior em Licenciatura Plena, correspondente a 15% sobre o respectivo vencimento base.

Portanto, quando estas professoras foram selecionadas pelo Parfor para cursar a graduação em Pedagogia, embora concursadas em nível médio, vislumbraram neste Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica uma forma de profissionalização, uma forma de ascender na profissão, pois teriam um acréscimo salarial após a conclusão da graduação.

Apesar de não ser a valorização desejada pelas professoras existem ganhos quando o processo de valorização está relacionado a questão salarial, pois ao concluírem a graduação passam a receber um aumento de 15 % sobre o vencimento base, como consta no PCCR.

A profissionalização não se reduz a salários melhores, ainda que não se possa secundarizar o seu valor na construção da profissão. Nesse sentido, situa-se a história da profissão docente a partir de condicionantes políticos, sociais e educacionais e a finalidade da discussão que passamos a estabelecer.

2. 3 Profissionalização e construção da identidade docente

A busca da profissionalização marca a história do magistério. Em suas origens, aqueles que se ocupavam do ato de ensinar o faziam por vocação ou sacerdócio. Com a ampliação das escolas, as responsabilidades da igreja ampliaram-se e pessoas leigas foram chamadas a exercer tal função, mas com a condição de serem fiéis aos preceitos da igreja.

Segundo Kreutz (1985, 1986) “a concepção do magistério como vocação/sacerdócio foi construída por razões político-religiosas conservadoras e autoritárias”. Sob influência das ideias liberais esse quadro foi se modificando e a igreja passou a temer as mudanças decorrentes da Era moderna, pois a atividade de ensinar adquire um caráter mais técnico e profissional. Inicia-se, então, um primeiro embate, os professores visavam melhorar a qualidade do ensino, por conta da ampliação da educação básica, enquanto a igreja, que possuía o domínio sobre a educação, mantinha a visão de ensino como sacerdócio, vocação.

Nesse contexto, existia uma confusão de papéis, o professor não era apenas um profissional, mas estava ligado ao aluno, a sua família, a sua comunidade ou a um amigo próximo que fazia parte do seu convívio e estava sempre disponível. Conforme Hypólito (1997, p. 24) “a contradição que deve ser destacada é que enquanto o professor permanece muito próximo da sua comunidade parece, também, permanecer distante de uma perspectiva de profissionalismo”, ou seja, a proximidade com a família fazia aflorar a vocação, o sacerdócio que implica em doar sua força de trabalho, minimizando a luta por profissionalização.

O Estado, por sua vez, reforça o ideário da igreja e investe no distanciamento desses sujeitos, nessa quebra entre o professor e a comunidade. Os professores passam então a integrar um grupo que presta serviços ao Estado e criam-se vínculos empregatícios. Ao mesmo tempo em que os professores buscam através do Estado a valorização profissional por meio da profissionalização, essa luta torna-se bastante complexa, pois enquanto funcionários públicos os professores perdem parte da sua autonomia e controle sobre o seu trabalho.

Nesse sentido, a história do magistério precisa ser compreendida a partir dessa ambiguidade. Se por um lado usufruem da condição de servidores públicos, que estão

submetidos a ordens e regulamentações do Estado, por outro, lutam pelo status na profissão, se organizam na luta por seus interesses e por maior liberdade e autonomia no seu trabalho.

Com o advento da sociedade moderna as lutas em prol de uma profissionalização mais extensa tornaram-se uma constante entre os professores que começaram a despertar para o profissionalismo. Nesse cenário, o magistério passou a organizar-se como um ofício em busca da profissionalização.

2.3.1 Profissionalização docente: conceitos e concepções

Para discutir o conceito de profissionalização do magistério é preciso discutir o conceito de profissão. O conceito genérico de profissão pressupõe a existência de um grupo profissional, um conjunto de conhecimentos específicos sobre um campo da atividade social e um conjunto de atividades próprias daquele ofício.

Imbernón (2011, p.26) afirma que,

Profissão é um conceito que, no campo das ações sociais, alude a um modo particular de exercê-la. Não é um termo cujo os limites de aplicação encontram-se definidos. Ele comporta as mais variadas ocupações. [...] O conceito de profissão não é neutro, nem científico, mas é produto de um determinado conteúdo ideológico e contextual; uma ideologia que influencia a prática profissional, já que as profissões são legitimadas pelo contexto.

Nesse sentido, o reconhecimento social confere uma dimensão política e ideológica à atividade profissional. Para Rodrigues (2002) o conceito de profissão pode ser aceito como uma ocupação que exerce autoridade e jurisdição exclusiva, simultaneamente, sobre uma área de atividade e de formação ou conhecimento, tendo convencido o público que os seus serviços são os únicos aceitáveis. Por sua vez, o tornar-se profissional perpassa pelo desejo de todos os trabalhadores, pois veem nesse “título” ascensão, melhorias salariais, reconhecimento e valorização. (CONTRERAS, 2002. p. 31).

Nessa perspectiva, a luta pela profissionalização é um movimento que busca reconhecimento político, social e econômico. Ainda que a qualificação se configure como uma dimensão importante dessa luta, não se resume a ela. Enguita (1991, p. 41) argumenta que a profissionalização não se resume a capacitação ou qualificação, mas apresenta-se “como expressão de uma posição social e ocupacional, da inserção em um tipo determinado de relações sociais de produção e de processo de trabalho”.

No caso do magistério pode-se designar a profissionalização como movimento de

organização e busca por reconhecimento tanto social quanto econômico desse grupo profissional, que comporta distinções e complexidades.

Para Oliveira (2010, p. 19):

A profissionalização do magistério pode ser compreendida como um processo de construção histórica que varia com o contexto socioeconômico a que está submetida, mas que, sobretudo, tem definido tipos de formação e especialização, de carreira e remuneração para um determinado grupo social que vem crescendo e consolidando-se.

De acordo com os espaços e realidades em que os docentes estão inseridos, a visão da profissionalização varia entre o reconhecimento pessoal ou salarial e a carreira. A ideia de profissionalização como qualificação para o exercício da profissão está presente, mas sem a mesma força do salário e da carreira.

Paula Júnior (2012) assinala que,

A profissionalização no magistério está ligada diretamente às políticas públicas educacionais, ao contexto histórico vigente, e à valorização da profissão docente pelas políticas sociais. Com a profissionalização os professores também melhoram seu estatuto, aumentam seus rendimentos e reafirmam sua autonomia como intelectuais que ajudam na formação de cidadãos para o crescimento do país.

A profissionalização como forma de valorização deve-se fazer presente nos debates que primam pela qualidade do ensino. O desenvolvimento intelectual contribui para que o profissional consiga visualizar melhor seus direitos e as lutas que precisam ser travadas no que diz respeito às angústias vividas frequentemente no espaço da escola, entender o que está por trás de discursos e propostas que parecem resolver todos os problemas da educação.

Shiroma (2004) argumenta que a profissionalização, no contexto das reformas educativas assumiu o status de política de Estado. De acordo com a autora a primeira fase de reformas deu ênfase à reorganização dos sistemas educacionais, especificamente ao currículo, à avaliação e ao financiamento, enquanto que a segunda fase enfatizou o trabalho no interior da escola, a gestão escolar e o trabalho docente.

Nessa segunda fase das reformas educativas as discussões focalizam a profissionalização como cultura organizacional que visa especificamente consolidá-la como política de regulação, haja vista que a tônica se assenta na gestão e no trabalho docente.

Nesse sentido, a autora aponta três perspectivas que as políticas de profissionalização assumiram no decorrer das reformas do Estado. Primeiro, criar um novo *ethos* e uma nova

cultura organizacional, cujo imperativo concentrava-se em providenciar a competitividade entre os professores, por meio de uma política de certificação e pela remuneração diferenciada e na esteira dessa competitividade o papel do gestor educacional apresenta-se de suma relevância como gerenciador das ações docentes. Segundo, inserir o modelo gerencialista na educação, que foi disseminado pelos princípios de eficiência financeira, por isso, a estabilização de um novo perfil profissional tanto para professores quanto para gestores. Terceiro, desenvolver a articulação entre profissionalismo e gerencialismo com a “criação de um tipo particular de liderança” que centralize a direção política das reformas (global), mas delegue a implementação da mesma (local). É nesse cenário que se configura e se reconfigura a identidade profissional dos professores.

2.3.2 A construção da identidade profissional docente

A ideia de funcionarização é uma face mais recente do magistério comparativamente à ideia de vocação. Sob essa condição os professores se veem como que submissos frente ao papel do Estado, trabalhadores que são pagos apenas para desempenhar o seu papel. A identidade profissional é afetada por essa condição histórica: os profissionais deixam de serem donos da sua força de trabalho e passam a operar sob o controle ou comando de outros. O trabalhador perde sua autonomia profissional e dessa forma não consegue o prestígio que deseja, pois, as ações que executa estão subordinadas ao controle externo.

Por sua vez, os professores precisam adaptar-se às dificuldades que irão encontrar nas escolas, e mesmo com todo o processo de formação, os anos na universidade não são suficientes para prepará-los para conviver com a violência, com as condições precárias de trabalho, enfim, com a desprofissionalização.

Nessa conjuntura que se apresenta a crise ou perda de identidade se torna latente, haja vista que se considerarmos o conceito de profissão ou de profissionalização, o trabalho desempenhado pelos professores apresenta-se distante das teorizações que cercam as concepções de profissão e profissionais.

Essa realidade é tão comum que os professores perdem a compreensão clara quanto às funções que lhe cabem. Um bom exemplo dessa indefinição quanto à identidade profissional docente refere-se aos professores ribeirinhos, que desempenham inúmeros papéis, pois estão literalmente sozinhos nas escolas.

O acréscimo de funções ao trabalho do professor, que o leva a exercê-las de forma amadora ou leiga, contribui para a sua desqualificação profissional, assim como a perda de

capacidade de decidir sobre o seu próprio trabalho.

A educação, nesse sentido, acaba sendo vista como um assunto em que todos acreditam ter entendimento do certo e/ou do errado, daquilo que deve ou não ser realizado pelos profissionais que estão nas escolas. São muitos os especialistas no assunto, que se julgam ter o entendimento necessário sobre a educação, tenham eles diploma ou não que lhes confirmem este título.

Essa captura da individualidade e da singularidade do trabalho do professor evidencia-se, de forma extrema, nos exames externos. De acordo com Oliveira (2010, p.24).

Os exames externos promovidos pelos sistemas nacionais de avaliação, a busca permanente de mensuração do desempenho educacional dos alunos e a participação da família na gestão da escola traz muitas vezes o sentimento para os docentes de “estarem” sob suspeita.

Por intermédio das avaliações internas e externas, o trabalho dos professores vai sendo regulado de fora para dentro, pela ausência, na escola, de coletivos profissionais organizados com maior poder de reflexão e intervenção.

2.3.3 A identidade profissional como construção histórico-cultural

O aprendizado da docência acontece conforme as relações e vivências dos professores em seu percurso de vida pessoal e profissional. De acordo com Dubar (2012), as atividades desenvolvidas pelos profissionais são fontes de identidades profissionais, consideradas, portanto,

[...] um processo específico de socialização, ligando educação, trabalho e carreira, que essas identidades se constroem no interior de instituições e de coletivos que organizam as interações e asseguram o reconhecimento de seus membros como “profissionais” (DUBAR, 2012, 354).

No decorrer da vida profissional, das atividades que cada indivíduo desenvolve, vão sendo construídas a sua identidade profissional. A crise de identidade acontece quando as atividades exercidas não dão o reconhecimento que o trabalhador supõe que merece ou deseja tanto profissional quanto pessoal.

Nesse sentido, caberia a suposição de que o trabalhador que não é ou não está qualificado, não poderia ser chamado de profissional. Assim, a certificação é percebida como de extrema importância, mesmo que cursos de determinadas instituições não tenham o mesmo prestígio social.

A forma como cada professor ensina, está diretamente ligada as suas convicções, a sua formação e a sua luta pessoal, a maneira como percebe e enfrenta os acontecimentos cotidianos. Sua cultura e vivência influenciam suas ações. Vida pessoal, política, profissional se entrelaçam e porque não dizer se complementam. É importante frisar que a formação política perpassa pela questão da identidade.

A construção da identidade docente segundo Pimenta (2004) está condicionada à vida acadêmica do docente, sua formação enquanto aprendiz irá ter influência direta com o profissional que o professor em formação se tornará. A autora acrescenta ainda que a identidade docente vai sendo construída com as experiências vividas e também a trajetória pessoal de cada um, todavia, requer ainda a presença de outros aspectos relevantes para a profissão.

Então o que podemos compreender sobre a identidade do professor? A identidade não é algo que pode ser mudado, nem centrado de fora para dentro; a identidade constitui-se um processo histórico, principalmente na profissão de professor, a identidade emerge como respostas às perguntas originadas no seio da sociedade. Dessa forma, algumas profissões deixam de existir, outras se reconfiguram sobre novos aspectos e características para corresponderem às novas demandas sociais; como é o caso da profissão docente e dos educadores que buscam através dos programas de formação o tão sonhado diploma universitário, exigência da legislação em vigor.

Esses apontamentos nos fazem refletir sobre o dinamismo da profissão docente, de suas contribuições para a sociedade e de uma necessidade em se fazer uma análise crítica dessa profissão, que forma outras profissões e que necessita reafirmar sua identidade profissional e corresponder aos clamores da sociedade da tecnologia e do conhecimento.

Nas entrevistas realizadas com as professoras, estas enfatizam a sua identificação com a Pedagogia. Veem o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica como suporte necessário para a realização de um trabalho eficaz. Reconhecem que quando saíram da formação magistério (nível médio) tiveram dificuldades e apenas no curso de formação superior é que algumas dessas dificuldades foram sendo amenizadas ou superadas. Hoje se reconhecem de fato professoras. A pedagogia deu a afirmação de identidade que não existia anteriormente. A qualificação para atuar nos anos iniciais redefiniu a identidade profissional.

No caso da educação escolar é perceptível o crescimento das matrículas nas redes municipais e estaduais; onde se formam a base de nossa educação; as demandas aumentativas de alunos matriculados sugerem um aumento da oferta de formação para esse profissional que irá receber esse público; no entanto o que se observa é a necessidade de processos formativos

aos educadores atuantes da educação básica; processos formativos estes que contribuam para a emancipação de sujeitos críticos e para atender as demandas sociais.

Nesse sentido, ao confrontar a teoria com a prática percebe-se que cada educador enquanto protagonista de sua história constrói sua própria identidade, a partir de seus valores, de seu modo de vida, da interação com seus alunos, de sua história de vida e representação de seus saberes, dos seus anseios e de suas angústias, no cotidiano de suas práticas em sala de aula, assim forma-se e transforma-se a identidade docente.

2.3.4 Identidade profissional e questão de gênero

Um debate que merece destaque nas discussões sobre identidade docente é a questão de gênero, que não é o nosso foco nesta pesquisa, mas pelo fato de que nossas entrevistadas são 10 mulheres, não podemos deixar de mencionar a relevância da questão de gênero para o estudo, assim vamos tecer um breve comentário a esse respeito.

Pode-se afirmar que a presença feminina nas séries iniciais é maior que a presença masculina. Porém, nem sempre foi assim, por muito tempo a educação esteve destinada aos homens, eles eram os alunos e professores, pois se entendia que esse não era o papel da mulher. Pouco a pouco elas foram sendo inseridas nesse processo, mas a formação que recebiam objetivava “formar” boas esposas e mães, jamais se pensava em emancipação feminina ou em desenvolvimento intelectual.

Sobre essa configuração histórica Torres e Santos (2001) afirmam que,

[...] durante muitos anos as mulheres além de estarem em um segundo plano para a sociedade, aprenderam a conformar-se e não ultrapassar as fronteiras do lar, a se manterem afastadas das questões do saber intelectual e do direito de exercerem trabalho remunerado. A aquisição do saber intelectual por parte da mulher não era interessante para a sociedade, dada a estreita ligação entre o conhecimento e poder. Mulheres instruídas não seriam passivas a sua condição de subordinação e lutariam por condições iguais a dos homens.

O direito à instrução é um divisor de águas na história das mulheres, ainda que, em sua gênese, esse direito não pudesse suplantar a condição de subordinação a que as mulheres estavam submetidas.

Segundo Rosa (2011) as primeiras mulheres que exerceram a função de professoras vieram da elite, eram filhas de fazendeiros e outros, as moças das classes baixas só começaram a exercer esta função quando foi “importante” que o país ampliasse a educação

para todos, por conta de outras lutas travadas no que dizia respeito à modernização e progresso.

Esse espaço foi se expandindo porque os homens foram se afastando em busca de melhores condições de vida e trabalho. Vários fatores contribuíram para o ingresso das mulheres na educação, dentre os quais aquele que vincula as características femininas às características “necessárias” à profissão de ensinar. Assim, concorreram para a aceitação social:

[...] proximidade das atividades do magistério com as exigidas para a função de mãe; as “habilidades” femininas que permitem um desempenho mais eficaz de uma profissão que tem como função cuidar de crianças, a possibilidade de compatibilização de horários entre o magistério e o trabalho doméstico [...]. (HYPÓLITO, 1997).

Outro fator de destaque refere-se aos processos de industrialização e de urbanização, próprias do capitalismo. A mulher participou dessas transformações, não apenas porque acabou sendo submetida às suas exigências, mas também porque construiu essa possibilidade. O magistério feminino se tornou um espaço social favorável para as mulheres, quer do ponto de vista econômico quer do ponto de vista social.

Para adentrar na profissão, homens ou mulheres deveriam atender a determinados padrões como caráter, porém, havia diferenciações nos estudos e trabalho. O currículo básico consistia em ensino voltado à leitura, escrita, as quatro operações matemáticas e a doutrina cristã, mas para os homens havia o aprendizado de geometria e para as meninas bordado e costura.

A diferença no currículo também implicava em diferença salarial, visto que o estudo de geometria garantia melhor salário. Foram décadas de luta em prol da igualdade de gênero, e ainda que não se possa falar de salários inferiores para mulheres no âmbito do magistério, há outras variáveis que precisam ser consideradas. Assim, pode-se dizer que,

as reivindicações e resistências das mulheres lhes garantiram grandes avanços, no entanto, ainda há muito por fazer visto que, atualmente, muitos dos lares brasileiros são sustentados com o trabalho feminino, e ainda assim elas continuam [...] sofrendo com a violência, principalmente familiar. (ROSA, 2011).

Além do predomínio feminino em determinadas etapas da Educação Básica, hoje, os professores vêm, na sua maioria, das classes com menor capital tanto cultural como econômico. Esses aspectos não podem ser dissociados do baixo reconhecimento social que

tem a docência no Brasil.

Hypólito (1997) adota três categorias para analisar o trabalho docente: natureza, posição de classe social e relações de gênero. A excessiva racionalização que conferiu maior mecanização ao trabalho docente, o assalariamento a que está sujeito o conjunto dos trabalhadores na sociedade capitalista, associado à feminização do magistério, principalmente no ensino fundamental, são considerados fatores importantes da desvalorização profissional dos professores.

Nesse sentido, a proletarização, quer pelo baixo prestígio socioeconômico quer pela perda da autonomia profissional acompanha a história dos professores e da sua luta por profissionalização. Para Enguita (1991) a categoria dos professores situa-se em uma posição intermediária entre a profissionalização e a proletarização. Em meio a todas as contradições, a profissionalização é a forma que os professores encontram para se defender das mazelas da educação trazidas pela proletarização.

A ambiguidade existente entre a profissionalização e a proletarização acentuou o mal-estar docente profissional. Assim, “mais do que uma profissão desprestigiada ‘aos olhos dos outros’, a profissão docente tornou-se difícil de viver no interior” (NOVÓIA, 1992, p. 11).

3 CONFIGURAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA/PARFOR NO MUNICÍPIO DE IGARAPÉ-MIRI

Esta terceira seção trata da organização do Projeto Pedagógico do Curso – PPC do curso de Pedagogia/Parfor⁷. Faremos uma descrição deste PPC que rege e direciona o curso, problematizando a sua contextualização local. Em seguida faremos a caracterização do ponto de vista socioprofissional das professoras que fizeram este curso.

Para a obtenção dos dados deste estudo elaboramos um formulário e solicitamos que as professoras respondessem o mesmo, neste, tivemos acesso a informações importantes relacionadas à vida social e profissional, as quais certamente, influenciam no desenvolvimento do trabalho e da construção da identidade dessas professoras. Posteriormente, categorizamos estas informações.

Para efetuar as entrevistas semiestruturadas com as informantes, fizemos contato através de telefonemas, visitas nas escolas que elas trabalham e até mesmo recados direcionados aquelas residentes no campo. Tivemos dificuldades para marcar as entrevistas, pela incompatibilidade de horários, visto que as entrevistadas só podiam conversar nos finais de semana (com algumas agendamos várias vezes), mas por fim tivemos êxito.

3.1 A implantação do Parfor em Igarapé-Miri

Para viabilizar a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, instituída através do decreto nº 6.755, um de seus requisitos era que os municípios oferecessem a infraestrutura necessária ao funcionamento dos cursos. Assim, governo do Município de Igarapé-Miri utilizou um espaço que já possuía para atender a oferta de educação superior, naquele momento os cursos da UAB e posteriormente, ampliou este espaço construindo o Polo Universitário com as acomodações para atender os alunos.

O Polo Universitário de Igarapé-Miri funciona desde 2009 com base em Convênio firmado entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o Município de Igarapé-Miri e a Universidade do Estado do Pará (UEPA). O Acordo de Cooperação Técnica nº 89/2009 foi assinado no dia 31 de agosto de 2009. O objetivo do acordo viabilizou ao município receber os cursos da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Mas somente em 22 de agosto de 2011, sob a lei municipal nº 5.014, foi implantado o Polo Universitário/UAB “Centro de Formação Açaí”, de apoio presencial para a oferta de cursos na

⁷ Anexo 2 - Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Pedagogia/Parfor da Universidade Federal do Pará, Campus de Cametá.

modalidade à distância. E, desde 2009, o Município ficou com a responsabilidade de manter a infraestrutura necessária ao funcionamento do Polo Universitário, com base na referida Lei Municipal.

Desde então, o Polo Universitário tem recebido vários cursos. Pela UAB já foram ofertados os cursos de Licenciatura em Ciências Naturais com Habilitação em Biologia, Licenciatura em Pedagogia e Licenciatura em Matemática pela UAB/UEPA. Licenciatura em Letras, Licenciatura em Educação do Campo: Ciências Naturais com ênfase em Ciências Agrárias pela UFPA. Além desses cursos foi ofertado o curso de Bacharelado em Administração Pública pela UFPA. No âmbito da pós-graduação *Lato Sensu* foram ofertados cursos de Especialização em Gestão e Saúde, pela UFPA; Escolas Sustentáveis com vida, pela UFOP (Universidade Federal de Ouro Preto) e Planejamento, Implementação e Gestão da Educação à Distância, pela UFF. Pelo Parfor/UFPA foram ofertadas apenas duas turmas: Pedagogia (2011), já finalizado, e Letras, em fase de conclusão⁸.

3.2 O Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia/Parfor – Campus de Cametá

O currículo em uma instituição universitária traça uma identidade, aquilo que identifica, apresenta o ser e o fazer da instituição, não de forma fechada, acabada, mas como algo em constante construção.

Partindo deste pressuposto, faremos uma descrição e conseqüentemente uma análise do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Pedagogia/Parfor da Universidade Federal do Pará, Campus de Cametá. Aprovado pela Resolução N. 4.477, de 22 de janeiro de 2014, o currículo do curso de Licenciatura em Pedagogia, em vigência no Campus de Cametá foi adaptado para o Plano Nacional de formação dos Professores da Educação Básica – Parfor, ou seja, a partir do currículo do curso de Pedagogia foi feita uma reorganização ou adequação para atender o curso de Pedagogia/Parfor.

O curso de Pedagogia em análise tem duração de quatro anos, totalizando uma carga horária de 3.200 horas, distribuídas em duas modalidades: presencial (tempo-universidade) e à distância (tempo-trabalho educativo) com 80% e 20% da carga horária, respectivamente.

O curso de Pedagogia/Parfor tem por objetivo:

Promover a formação inicial, em nível superior, de profissionais para atuar na educação infantil, no Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio,

⁸ Fonte: Coordenação do Polo Universitário de Igarapé-Miri, 2017.

na modalidade normal, de Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos – EJA, na área de serviços e apoio escolar (gestão e coordenação) em ambientes escolares e não escolares. (PPC, 2014, p.2)

Ao perguntarmos às professoras sobre o currículo desenvolvido no curso, uma delas fez a seguinte consideração: “Confesso que em relação à grade curricular eu não tenho noção!” (Professora Valdirene). Observamos que há professoras que não estão preocupadas com a forma como são delineados, como são pensados os currículos dos cursos de formação inicial ou mesmo de outros cursos que fazem ao longo de sua vida profissional. Não dão relevância ao que pode ser acrescentado no currículo do curso para melhorar sua formação e, possivelmente, contribuir para o avanço da educação no município.

Alguns professores são muito “práticos”. O conceito de prático neste estudo nos aproxima do que sinaliza Veiga (2012). A autora em uma de suas pesquisas registra que prático, na visão dos professores, são aqueles elementos que dizem respeito à mobilização do saber fazer, típico da profissão docente, como por exemplo, planejar, aprender a dar boas aulas, a usar recursos técnicos, a gerir uma classe, a avaliar e outras atividades dessa natureza.

Dessa forma, os professores, sem generalizar, se voltam para a construção e confecção de materiais didáticos, construção e organização de cantinhos, ou seja, vão desenvolvendo seu trabalho sem refletir sobre o mesmo. Sem atentar que é através da reflexão crítica sobre o trabalho que desenvolvem em sala de aula ou mesmo no contexto escolar como um todo que se torna possível avaliar a prática e transformá-la significativamente. Sem refletir sobre o trabalho desenvolvido, a mudança positiva não se realiza, o trabalho acaba permeado pelo “achismo” de que está tudo bem.

Neste sentido, Freire coloca,

Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser tal modo concreto que quase se confunda com a prática. (1996, p. 165).

A intenção aqui não é fazer julgamentos a respeito da prática pedagógica das professoras, mas analisar ou realizar uma reflexão sobre o processo de formação vivenciado, se a formação atende o que precisam ou se atende suas necessidades e se vai além, deixando indagações para serem refletidas posteriormente. A prática, obviamente é importante, mas a reflexão é necessária para que a mudança na prática pedagógica se concretize, pois de acordo com Piovesan (apud SUDBRACK, 2012, p. 42):

[...] pensar em formação de professores, significa trazer à tona elementos que fortaleçam a possibilidade de formar profissionais insatisfeitos. Não insatisfeitos, no seu sentido mais negativo ou melancólico como muitos agentes educacionais costumam pensar, e sim, no sentido de formar profissionais que não se contentem com qualquer realidade, mas que busquem desenvolver mecanismos para transformá-la.

Quanto ao tempo referente ao trabalho educativo. Segundo o PPC, se por meio de um conjunto de atividades a serem planejadas e avaliadas ao longo do curso, de modo que essas atividades de fato façam a articulação entre teoria e prática educativa, na perspectiva de se fazer valer a integração das dimensões de ensino, pesquisa e extensão. O tempo-trabalho educativo surge como um tempo de imersão no contexto histórico, cultural e educacional, de modo que assegure a pesquisa e a reflexão do processo formativo dos professores.

Quanto ao tempo-universidade, este se realiza nos períodos letivos previstos no calendário acadêmico da UFPA e tem o papel de articular os conhecimentos das ciências da educação e os saberes produzidos pelos professores em suas práticas cotidianas. É neste momento que os professores vão colocando em prática os conhecimentos que estão sendo adquiridos no decorrer do curso de Pedagogia.

Em relação a essa questão tempo-trabalho educativo e do tempo-universidade, a professora Raquel faz a seguinte colocação: “Quando você entra em um curso de pedagogia, tem um conhecimento mais amplo. Você vai conhecer através de cada disciplina a importância de trabalhar os seus direitos e deveres e também os direitos dos alunos à aprendizagem”.

Mas para que toda essa articulação entre a modalidade presencial e a modalidade a distância ocorra de modo que não gerem transtornos ao andamento do curso e dos seus objetivos, é importante que exista um trabalho de planejamento entre os professores. Por isso a proposta do curso prevê que antes do início de cada período letivo os professores trabalhem em conjunto, pois dessa forma será realizado um planejamento coletivo, com o desenvolvimento de ações coletivas, de modo que o tempo-trabalho educativo se realize através de uma atividade que relacione e integre os conhecimentos com aqueles das disciplinas ofertadas no tempo-universidade, ou seja, é uma forma de manter uma relação entre as mesmas, entre o conhecimento que estas produzem.

Sobre a estrutura curricular o currículo do curso de Pedagogia/Parfor prevê atividades curriculares que têm o objetivo de desenvolvimento de competências e habilidades, conforme discriminadas no anexo I deste PPC⁹. O curso apresenta uma estrutura curricular formada por

⁹ Ver anexo 2.

três Núcleos e cinco dimensões.

O Núcleo Básico, com carga horária de 1.575 horas de atividades, é formado por três dimensões: a Fundamentação do Trabalho Pedagógico; a Pesquisa e Prática pedagógica; o Currículo, o Ensino e Avaliação. Segundo o PPC as dimensões visam à capacitação do pedagogo, por meio da formação teórico-prático, para compreender fatos e teorias dos processos educativos nos diferentes espaços e situações.

O Núcleo Específico, com uma carga horária de 1.500 horas, inclui duas dimensões: Docência e Organização e Gestão do Trabalho Pedagógico. O objetivo deste núcleo é a qualificação e a atuação do pedagogo para atender os diversos campos que se apresentam na área da Pedagogia.

Chama a atenção o objetivo de cada núcleo: no primeiro capacitar e o segundo qualificar. São falas até comuns em cursos de formação ou mesmo em diálogos de professores, pois sugere “formar” o professor, “torná-lo apto” para o exercício de uma função, mas apresenta-se aquém da formação que apoiamos. Defendemos uma formação que aposte na emancipação e humanização do sujeito, uma formação que possibilite pensar a sua realidade, a sua prática, que promova a reflexão.

O Núcleo de Atividades Complementares tem uma carga horária de 125 horas. Prevê um currículo flexível e aberto às novas exigências teóricas e práticas da formação docente. As atividades Complementares podem ser contempladas pela:

- a) participação em eventos científicos e culturais locais, nacionais e internacionais; b) participação em projetos de pesquisa e ou extensão; c) participação na organização de eventos acadêmicos, científicos e culturais relacionados a educação; d) publicação em jornais, periódicos e anais de eventos locais, nacionais e internacionais; e) participação em atividades curriculares de outras áreas relacionadas ao curso. (UFPA, PPC, 2014, p.4).

As atividades relacionadas à pesquisa e extensão, que são próprias da formação universitária, serão desenvolvidas no tempo-trabalho educativo e dentro do Núcleo das atividades Complementares. As atividades de extensão serão realizadas como procedimento metodológico para o desenvolvimento dos componentes curriculares, com a previsão de no mínimo 10% do total da carga horária do curso, que no PPC corresponde a 428 horas.

O Estágio Supervisionado, com carga horária de 300 horas, objetiva a experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não escolares. O estágio supervisionado se constitui pelas disciplinas: Prática Pedagógica; Prática de ensino em Educação Infantil; Prática de ensino na escola Fundamental I; Prática de Ensino na Escola Fundamental II e

Estágio Supervisionado em Gestão e Coordenação Pedagógica, todas com carga horária de 60h. O Estágio Supervisionado admite que 20% da carga horária total (300 horas) possa ser aproveitada na forma de experiência docente.

O Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, oferecido no 8º período, possui carga horária de 60 horas, está articulado a outras disciplinas/atividades que tem a incumbência de dar suporte para essa construção no final do curso: São elas: Pesquisa Educacional, Metodologia da Pesquisa, Seminário de Pesquisa I, Seminário de Pesquisa II. As atividades de Estágio Supervisionado e Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) são de suma importância no processo de formação de professores, fazem parte da dimensão pesquisa e prática pedagógica, dimensão esta essencial para a formação. No total são 51 disciplinas (atividades curriculares) com carga horária que varia entre 45 e 75 horas. A seguir faremos uma descrição e observações a respeito dos núcleos básico e específico.

O Núcleo Básico na primeira dimensão, **Fundamentação do Trabalho Pedagógico**, possui 7 disciplinas, sendo Filosofia da Educação, História Geral da Educação e História da Educação Brasileira e da Amazônia, Psicologia; Sociologia da Educação; Antropologia Cultural e Biologia da Educação. As competências elencadas nestas disciplinas versam sobre a natureza do pensar filosófico, os principais paradigmas da psicologia educacional, conhecimento e compreensão da história, a abordagem histórica e as contribuições da antropologia no fenômeno educacional e as bases biológicas do desenvolvimento humano.

Estas disciplinas praticamente não são mencionadas pelas professoras entrevistadas, porém as mesmas compõem os fundamentos teóricos importantes e necessários que darão suporte para a formação inicial do professor. Com relação a disciplina de Filosofia, a professora Valdirene faz a seguinte consideração: “Não é que foi ruim a disciplina, foi uma disciplina que a gente tinha a prática, mas não tinha a teoria. A teoria veio e bateu na gente”. Em outro momento de sua fala essa mesma professora informa sobre sua dificuldade: “Minha dificuldade é porque eu era uma professora que não gostava de ler e o curso exige leitura, quando eu me deparava com aquele amontoado de apostila, apostila não, texto! Eu chorava, mas no decorrer do curso, superei essas dificuldades”.

Relatos desta natureza reforçam a dificuldade que as professoras veem na teoria, em fazer a relação desta com prática. Há professoras que não gostavam de ler, que não tinham o hábito da leitura e, conforme suas falas, a graduação requer leitura. Outra dificuldade mencionada pelas professoras refere-se ao fato de estar a muitos anos sem estudar e isso é uma constante nas turmas de Pedagogia/Parfor.

Quando as professoras se deparam com disciplinas teóricas que exigem maior

disponibilidade para leituras, há um choque. Uma das professoras sobre a disciplina Antropologia informa o seguinte: “Antropologia da Educação foi à primeira disciplina, eu queria desistir! Foi nessa disciplina que eu queria desistir. Estudei uma semana e pedi para desistir! Depois repensei e retornei. Foi onde eu me superei!” (Professora Neima).

Nestes casos, as falas retratam as disciplinas mais teóricas como sendo as mais difíceis. No entendimento das professoras existe uma distância entre a teoria e o contexto em que vivem. Elas percebem seu trabalho aqui e a teoria guardada em um livro, guardada na academia, cujo acesso dá-se somente na graduação. Em relação a essa questão teoria e prática, Veiga (1994, p. 17) considera que:

A teoria e a prática não existem isoladas, uma não existe sem a outra, mas encontram-se em indissolúvel unidade. Uma depende da outra e exercem uma influência mútua, não uma depois da outra, mas uma e outra ao mesmo tempo. Quando a prioridade é colocada na teoria cai-se na posição idealista. O inverso também gera distorções, pois uma prática sem teoria não sabe o que é prática, propiciando o ativismo, o praticismo ou utilitarismo.

É fato que teoria e prática caminham juntas, é comum o professor argumentar que não existe uma teoria que fundamente seu trabalho, ou mesmo não ter consciência de que desenvolve suas práticas à luz de uma teoria, seja por conta da sua vivência como professor ou mesmo como aluno. Assim, a consonância das duas é essencial, não se pode dar mais importância para uma ou outra.

A mudança da prática dos professores acontece também a partir do aprofundamento ou do conhecimento da teoria. Quanto mais se troca experiências, se lê, se estuda e absorve a teoria, mais consegue-se desvencilhar-se da ideia de que teoria e prática são dissonantes. O leque de conhecimento se expande aperfeiçoando e melhorando a prática.

A segunda dimensão, **Pesquisa e Prática Pedagógica**, contém 11 disciplinas: Pesquisa Educacional; Prática Pedagógica; Prática de Ensino na Escola Fundamental I; Prática de Ensino na Educação Infantil; Prática de Ensino na Escola Fundamental II; Metodologia da Pesquisa em Educação; Seminário de Pesquisa I; Seminário de Pesquisa II; Laboratório de Pesquisa; Estágio Supervisionado em Gestão e Coordenação Pedagógica; Trabalho de Conclusão de Curso. Essa dimensão visa articular discussão referente à produção de conhecimentos na área de educação.

Essa é também a dimensão que versa sobre a “prática”, para a qual foram destinadas 4 disciplinas, com carga horária de 60 horas cada uma. Dentre suas competências o que está presente em todas é a proposta de desenvolver atividades em espaço interdisciplinar primando

pela articulação entre a formação teórica inicial e a realidade vivenciada pelo aluno.

Ao observar as disciplinas de pesquisa e prática pedagógica, observamos que esta dimensão se propõe a fazer a relação entre as duas, pois as disciplinas na área da pesquisa envolvem as questões teóricas, a orientação necessária para que o aluno compreenda e se aproprie dos conhecimentos teóricos específicos do curso de Pedagogia/Parfor e aquelas voltadas para a prática do professor, para o desenvolvimento das suas atividades em sala de aula e no seu entorno.

A terceira dimensão, **Currículo, Ensino e Avaliação**, possui 8 disciplinas: Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento; Concepções Filosóficas da Educação; Fundamentos da Didática; Teoria do Currículo; Corporeidade e educação; Fundamentos da Educação Especial; Avaliação Educacional; Tecnologias, Informática e Educação. Entre as competências que essas disciplinas devem desenvolver estão a aplicação das teorias pedagógicas, a compreensão filosófica, o desenvolvimento do campo do currículo, teorias da corporeidade e vivências lúdicas, a promoção da inclusão digital e também as abordagens, pressupostos, conceitos e estratégias de avaliação.

O currículo é um campo de estudo bastante abrangente, assim é difícil atender o que é proposto nas ementas das disciplinas. O fator principal, como relatam as professoras entrevistadas é o curto tempo/período das mesmas. Não é possível realizar um estudo mais consistente, pois os objetivos e ementas propostos são amplos e necessitam de mais tempo para sua consolidação.

O Núcleo Específico, como já citado anteriormente, objetiva a qualificação e a atuação do futuro pedagogo, é a parte que congrega a especificidade do curso e, as disciplinas devem estar interligadas, produzindo e conduzindo os professores/alunos para a reflexão. Sobre esta questão, Sudbrack (2012, p. 37 apud KAERCHER, 2003, p. 139) informa que:

As disciplinas formativas - específicas de cada curso - devem vir necessariamente ligadas - não subordinadas - à reflexão docente. Devem estar alicerçadas na realidade cotidiana. Refletir nossa prática, muitas vezes seguidora passiva de “habitus” que a prática universitária nos introjetou. A universidade não pode ser vista como o ápice de nossa formação! É o começo!

É primordial que as disciplinas estejam conectadas com a prática vivenciada pelas professoras, promovendo e contribuindo no seu processo de reflexão. Estas disciplinas não podem estar descoladas do cotidiano destes professores como se não fizesse parte desse contexto.

O Núcleo Específico apresenta duas dimensões, a primeira é a **Docência**, na qual se

concentra a maior quantidade de disciplinas, 15 ao todo. São elas: Arte e Educação; Psicogênese da Linguagem Oral e Escrita; Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Educação Infantil; Ludicidade e Educação; Didática e Formação Docente; Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino de Ciências; Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino da Matemática; Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino da Língua Portuguesa; Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino de Geografia; Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino de História; Concepção e Metodologia do Ensino de Surdos/Libras; Concepção e Metodologia do Ensino de Cegos; Educação e Meio ambiente; Infância no Brasil e na Amazônia; Educação e Violência nas Escolas.

Nesta dimensão estão as disciplinas que fornecem os fundamentos e instrumentos para a atuação do professor. Desse conjunto, 6 disciplinas estão relacionadas ao currículo da educação básica, conhecidas como FTM (Fundamentos Teóricos e Metodológicos), com carga horária de 75 horas cada uma. As competências dessas disciplinas apontam para a aplicação, em situação de ensino, dos fundamentos teórico-metodológicos de História, Geografia, Ciências, Língua Portuguesa e Matemática.

Os fundamentos teórico-metodológicos da educação infantil são menos específicos em comparação aos demais componentes curriculares. As competências relacionadas às disciplinas de geografia e ciências não sinalizam para o trabalho com a educação infantil. Somente as competências de Língua Portuguesa, Matemática e História versam sobre o trabalho na educação infantil e no ensino fundamental.

A segunda dimensão do Núcleo Específico, **Organização e Gestão do Trabalho Pedagógico**, têm 10 disciplinas: Legislação educacional; Sociedade, Estado e Educação; Sociedade, Trabalho e Educação; Política Educacional; Estatística Aplicada à Educação; Gestão de Sistemas e Unidades Educacionais; Pedagogia em Ambientes Não-Escolares; Planejamento Educacional; Coordenação Pedagógica em Ambientes Escolares; Organização do Trabalho Pedagógico. As competências previstas no PPC apontam para as leis que regem a educação de forma geral, as configurações do Estado, organizações educacionais e da sociedade, organismos internacionais, planos nacional, estadual e municipal.

No que concerne à formação de professores, é necessária uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos da formação. As emendas já são muitas. A fragmentação formativa é clara. É preciso integrar essa formação em currículos articulados e voltados a esse objetivo precípuo. A formação de professores não pode ser pensada a partir das ciências e seus diversos campos disciplinares, como adendo destas áreas, mas a partir da função social própria à escolarização – ensinar às novas

gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida civil. (GATTI, 2010, p.1375).

Além desses aspectos, há de se considerar a imersão dos currículos nas realidades locais. A maioria dos professores do curso de Pedagogia/Parfor é do campo ou trabalha em escolas do campo. No caso da turma que deu origem a este estudo, quando do ingresso no curso à maioria absoluta dos professores estavam lotados e trabalhando no campo. Nessa perspectiva, o currículo do curso deveria ter como preocupação as especificidades desses sujeitos, porém, essa forma de organização das escolas não é considerada quando se estabelece as diretrizes, as competências e as habilidades que devem resultar do processo de formação.

Hage (2011) enfatiza que o currículo é deslocado da realidade do campo, os professores têm dificuldades para realizar o planejamento curricular nas escolas multisseriadas porque desenvolvem seu trabalho com muitas séries ao mesmo tempo e diferentes faixa etárias, alunos com interesses e nível de aprendizagem bastante diferenciada. Dessa forma os professores acabam sendo pressionados a utilizar os livros didáticos que circulam nessas escolas, muitas vezes antigos e ultrapassados, como a única fonte para a seleção e organização dos conhecimentos utilizados na formação dos estudantes. Não se dão conta das implicações curriculares resultantes dessa atitude, uma vez que esses manuais pedagógicos impõem a definição de um currículo que não se relaciona com a realidade, a vida e a cultura das populações do campo.

Gatti e Nunes (2009) fizeram uma análise das proposições das disciplinas formadoras nas IES, nas licenciaturas presenciais em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e ciências biológicas. Foram analisados 71 cursos presenciais de pedagogia em todo o país, nos quais foram encontradas 3.513 disciplinas (3.107 obrigatórias e 406 optativas). Apenas 3,4% das disciplinas ofertadas referem-se à Didática. Quanto ao grupo de “Didáticas Específicas, Metodologias e Práticas de Ensino” (“como” ensinar) este representa 20,7% desse total e 7,5% disciplinas destinadas aos contextos a serem ensinados nas séries iniciais do ensino fundamental (“o que” ensinar), evidenciando que os conteúdos específicos das disciplinas ministradas em salas de aula não são objeto dos cursos de formação inicial. E, 0,6% deste total representam as disciplinas relativas ao ofício docente (GATTI, 2010).

Observamos que são inúmeras as diferenças entre os cursos e as disciplinas que estes oferecem. O número mínimo prescrito para o curso de Pedagogia é de 3.200 horas e 300 horas devem ser dedicadas ao estágio. Pode-se afirmar que o currículo que rege os cursos de formação de professores tem características fragmentárias como já apontado anteriormente

neste texto, e as disciplinas encontram-se bastante dispersas. Quando se examina as disciplinas de cada curso e a sequência em que elas acontecem, como vão se configurando os semestres, é perceptível a não relação entre estas disciplinas.

Outra questão bastante referenciada são as disciplinas que se inserem no atendimento de alunos portadores de deficiência. Relatam as suas dificuldades, seus medos e até mesmo, crises de choro ao encontrar em sua turma uma criança especial. Não sabiam como atendê-las, ou seja, como desempenhar um trabalho que contemplasse as necessidades destas crianças. Neste sentido, defendem uma carga horária maior para essas disciplinas, principalmente Libras.

É interessante que quando perguntadas se o currículo atende às especificidades do campo, uma das professoras respondeu: “temo que ao questionarmos as pessoas podem nos responder: se vocês quisessem um currículo voltado para o campo, não deveriam ter feito o curso de Pedagogia, mas Licenciatura em Educação do Campo” (professora Elizângela).

Está no ideário do professor que cada conhecimento deve estar dentro da sua área. No curso de Pedagogia têm que ser debatido apenas questões inerentes a Pedagogia, se for educação do Campo o debate será outro e assim por diante, ou seja, o professor mesmo sendo um trabalhador do campo entende que na Pedagogia não tem espaço para o debate sobre o campo. Dessa forma, o professor não protesta, pois sua percepção lhe revela que está tudo correto e se conforma com aquilo que está posto.

A professora ainda acrescenta:

Não posso dizer que tem tudo no curso de Pedagogia. Tudo que eu utilizei no campo, que eu estou mentindo! Mas tem coisas que a gente levava, adaptava uma apostila, um filme. A gente podia contar sobre um filme. O curso não vem específico para o campo, mas você consegue adaptar o que você aprende lá para a Educação do Campo. (professora Elizângela).

Observamos que tem professoras que independente do currículo trabalhado (conteúdos) direcionavam as atividades de sala de aula para o trabalho com seus alunos do campo, conforme podemos evidenciar na fala abaixo:

Eu gostei das disciplinas! Gostei porque a gente conversava, tinha esse diálogo. Os nossos trabalhos, por exemplo, tudo era voltado para o campo. Não era a para cidade não, entendes? Porque nós somos professoras do campo, praticamente a maioria da turma era do campo. (professora Neima).

Ressaltamos uma questão importante, independente de o currículo ser traçado para “a cidade ou campo”, certamente, a reflexão deve acontecer em todas as modalidades da

educação e em todas as localidades do município, não importa se o professor é do campo ou da cidade, da educação infantil ou do ensino fundamental. Enfim, precisamos debater sobre o currículo que está posto nos cursos de graduação e fazer reflexões e intervenções quando observarmos que o currículo não atende as necessidades dos graduandos e de seus alunos.

A realidade do professor do campo e da maioria dos professores cursando Pedagogia/Parfor mostra pessoas que estavam a muitos anos afastados da sala de aula, como estudante. Quando se deparam com as transformações na educação, a era tecnológica, a leitura de textos complexos, a necessidade de realizar essas leituras, quando não era a prática de muitos, são compelidos a se reposicionar diante da realidade onde estão inseridos.

Segundo Sacristán (1995, p.84), o currículo deve ser compreendido como a cultura real que surge de vários processos, que vão além de um objeto delimitado e estático que se pode planejar e depois implantar. Nesse sentido, o currículo deve ser flexível e atender às especificidades dos sujeitos, não pode ser construído e implantado como se fosse algo à parte, desvinculado desses sujeitos. A maior problemática está no fato de que estes são criados e não passam por reflexões e não são reformulados ao longo dos anos. As mudanças vão acontecendo e o currículo dos cursos de graduação permanece os mesmos por décadas.

A ideia de que o currículo (entendido aqui como as disciplinas) foi importante para a vida profissional, citado por informantes, não define que assim o seja. É perceptível que algumas professoras nem entendem com clareza o que é currículo ou o que de fato isso representa na sua formação e, conseqüentemente, de seus alunos.

Observando as falas, pode-se dizer que os professores se interessam principalmente por aquilo que tem mais afinidade ou necessidade. Quando se trata da sala de aula, querem resolver as dificuldades que se apresentam como imediatas. Alguns temas mais complexos, por exemplo, uma turma de educação infantil, a inserção de um aluno especial em sua turma. Dessa forma, procuram nas disciplinas e nos conteúdos a solução para as dificuldades que estão vivenciando na prática. Buscam no currículo soluções para problemas imediatos.

3.3 Caracterização socioprofissional dos professores que participaram do curso de Pedagogia/Parfor do Polo Igarapé-Miri

No ano de 2011 o Polo Universitário do Município de Igarapé-Miri foi contemplado com uma turma de Pedagogia pelo Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica – Parfor, sob a gestão da UFPA – Campus de Cametá. A turma de Pedagogia/Parfor

2011 ofertou 40 vagas e 30 foram preenchidas. Destas 30 vagas, 4 professores desistiram logo no início do curso e 26 concluíram o curso em 2015.

Dos 26 egressos da turma de Pedagogia/Parfor, 10 estão trabalhando no ensino fundamental do 1º ao 5º ano e 8 estão trabalhando na Educação Infantil; 2 professores eram funcionários temporários e foram distratados; 1 professor está trabalhando no município, porém na área da saúde; 2 professoras estão aposentadas; outros exercem outras funções docente (direção, coordenação) e um professor está cedido para o SINTEPP (Sindicato dos Trabalhadores da Educação Pública do Pará). A participação desses professores na docência da Educação Básica, nas modalidades Educação Infantil e Ensino Fundamental, representam 73% do conjunto em análise.

Pode-se observar que dos 26 egressos do curso de Pedagogia/Parfor, Polo de Igarapé-Miri, 38% estão atuando no ensino fundamental, do 1º ao 5º ano e 30,7% na Educação Infantil, de 0 a 3 anos. Neste caso, especificamente, duas das três creches existentes no município estão localizadas no campo, de forma que, na visão das professoras, na sua maioria residente na cidade, mas concursados para o campo, a atuação na creche representa a possibilidade de conciliação entre o local de residência e o local de atuação profissional.

A predominância feminina é bastante acentuada na educação, principalmente nos anos iniciais, e o curso de Pedagogia atende principalmente esse público. No caso específico dos professores de Igarapé-Miri, dos 26 professores que ingressaram no curso 25 eram mulheres. O único professor de sexo masculino da turma era funcionário temporário e foi distratado no período que ainda estava cursando Pedagogia. Assim, trabalhei nesta pesquisa apenas com mulheres.

As informações produzidas resultaram da pesquisa de campo, portanto, da aplicação de formulário aos informantes e da realização de entrevistas semiestruturadas. Especificamente, para os dados que constam nos quadros abaixo, utilizamos as informações dos formulários.

Quadro 1 - Caracterização das professoras segundo a faixa etária e tempo de serviço

Professoras	Idade	Tempo de serviço
Ana Maria	46 anos	15 anos
Elizângela	36 anos	17 anos
Raquel	48 anos	28 anos

Andrea	43 anos	15 anos
Neima	31 anos	08 anos
Valdirene	40 anos	15 anos
Graça	48 anos	28 anos
Nazaré	50 anos	32 anos
Maria	58 anos	27 anos
Auricélia	36 anos	15 anos

Fonte: Quadro construído pela autora a partir do formulário.

Quanto à idade, as professoras entrevistadas estão assim distribuídas, 3 estão entre trinta e trinta e nove anos; 5 estão entre quarenta e quarenta e nove anos; 2 com mais de cinquenta anos.

Quadro 2 - Caracterização das professoras segundo a localização da residência e da escola onde atuam

Professoras	Localização da Residência		Localização da escola	
	Campo	Cidade	Campo	Cidade
Ana Maria		X	X	
Elizângela		X	X	
Raquel		X		X
Andrea	X		X	
Neima		X		X
Valdirene		X		X
Graça	X		X	
Nazaré	X		X	
Maria	X		X	
Auricélia		X		X

Fonte: a autora, 2016.

Conforme o quadro acima, 4 professoras trabalham e residem no campo, 2 tem residência na cidade, porém realizam suas atividades profissionais no campo e 4 trabalham e

residem na cidade. No geral, das professoras investigadas 6 moram na cidade e 4 no campo. Desse total, 6 trabalham no campo e 4 na cidade¹⁰. Nos primeiros anos do curso de Pedagogia/Parfor, as 10 professoras entrevistadas trabalhavam no campo.

Quadro 3 - Caracterização das professoras segundo estado civil, número de filhos e religião

Professoras	Estado Civil	Filhos	Religião
Ana Maria	Solteira	02	Não tem
Elisângela	Casada	05	Católica
Raquel	Casada	04	Evangélica
Andreia	Casada	02	Católica
Neima	Solteira	0	Evangélica
Valdirene	Casada	02	Evangélica
Graça	Casada	03	Católica
Nazaré	Casada	03	Católica
Maria	Divorciada	10	Evangélica
Auricélia	Casada	03	Católica

Fonte: a autora, 2016.

No que diz respeito ao estado civil, 7 são casadas, 2 solteiras e 1 divorciada. E, 1 não tem filhos, 6 tem de um a três filhos, 2 de quatro a cinco filhos, 1 dez filhos.

Indagadas sobre a questão religiosa, 5 são católicas, 4 são evangélicas e 1 declarou não ter religião. E três dessas acrescentaram que possuem cargos nas igrejas que se congregam.

Em relação às dependências das escolas, cinco trabalham em escolas com até 3 salas de aula e as outras cinco estão em escolas maiores, que variam entre 6 e 10 salas de aula. As professoras relatam que nas escolas maiores o grau de dificuldade é menor, pois tem acompanhamento pedagógico e não precisam gerir a escola, limpar ou deixar os alunos para ir até a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) resolver questões referentes à gestão e à administração da escola.

¹⁰ A entrevista para a coleta destes dados foi realizada em 2016 – como demonstra o quadro 2. Ao voltar para uma entrevista complementar, a fim de refinar alguns dados, fui informada pelas professoras que atualmente (2017) apenas 3 professoras trabalham e residem no campo.

Quadro 4 - Participação dos Professores em Programas de Formação Continuada

Professores	PEA	Pro-	PNAIC
	2010 e 2011	Letramento 2011 e 2012	2013 em diante
Ana Maria	X	X	–
Elizângela	X	–	X
Raquel	X	–	X
Andrea	X	X	X
Neima	X	–	–
Valdirene	X	X	–
Graça	X	X	X
Nazaré	X	–	X
Maria	X	X	X
Auricélia	X	X	--

Fonte: a autora, 2016.

Destacamos no quadro 4, a participação das professoras em programas de formação continuada concomitantemente à formação em nível superior. Todas participaram de um ou mais programas, no mesmo período em que estavam no curso de Pedagogia/Parfor.

Destes, o programa Escola Ativa (PEA) iniciou em 2010, mais precisamente no mês de março, este programa foi dividido em seis módulos que ocorreram entre 2010 e 2011. O Pró-Letramento aconteceu no período de 2011 e 2012, dividido em módulos (versículos) com formações mensais. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) foi implantado em Igarapé-Miri em 2013 e finalizado em 2016.

Quadro 5 – Local de Lotação dos Professores por Escola nos Anos de 2012 a 2016¹¹

Professores	2012	2013	2014	2015	2016
Ana Maria	15073661	15073050	15073050	15073050	15542823
Elizângela	15073912	15073912	15073912	15073912	15073912
Raquel	15073475	15073475	15074005	15074005	15073262
Andrea	15072908	15072908	15072908	15072908	15072908
Neima	15525651	15073505	15073505	15073785	15523136

¹¹ Os números do quadro 5 correspondem aos códigos das escolas onde as professoras trabalharam no período de 2012 a 2016. A relação nominal das escolas consta no anexo 3.

Valdirene	15074242	15072851	15072851	15072851	15523136
Graça	15073610	15073610	15073610	15073610	15073610
Nazaré	15074919	15074919	15074919	15074919	15074919
Maria	15074471	15074471	15074471	15074471	15074471
Auricélia	SINTEPP	15073394	15073750	15554880	SINTEPP

Fonte: a autora, 2016.

O quadro 5 corresponde as escolas que as professoras trabalharam. Ao observar o local de trabalho das professoras, verificamos que a rotatividade é um elemento da configuração profissional dessas professoras. Entre os anos de 2012 e 2016 cinco professoras trabalharam na mesma escola e cinco mudaram de local de trabalho, ou seja, 50% das entrevistadas.

Quadro 6 - Lotação das professoras de Pedagogia/Parfor por série nos anos de 2012 a 2016

Professores	2012	2013	2014	2015	2016
Ana Maria	1º Ano	1º Ano	Educação Infantil	Educação Infantil	1º Ano
Elizângela	1º Ano	4º Ano	2º Ano	2º Ano	5º Ano
Raquel	Coord. Escolar	1º Ano	5º Ano	4º Ano	3º Ano
Andrea	2º e 3º Anos	3º e 4º Anos	3º e 4º Anos	3º e 4º Anos	4º e 5º Anos
Neima	2º Ano	2º Ano	4º Ano	4º Ano	Maternal I
Valdirene	4º Ano	4º Ano	3º Ano	5º Ano	Maternal I
Graça	3º Ano	Coordenação	Coordenação	3º Ano	5º Ano
Nazaré	4º Ano	3º Ano	3º Ano	Coord. Pedag.	Coord. Pedag.
Maria	3º Ano	3º Ano	4º Ano	4º Ano	5º Ano
Auricélia	SINTEPP	1º	3º e 5º	Coord. Pedag.	SINTEPP

Fonte: a autora, 2016.

No quadro acima é possível observar a rotatividade dos professores quanto ao ano de escolarização, inclusive a mudança de cargo/função na escola.

Constatamos que no período acima citado (2012 a 2016), algumas professoras

ocuparam outros cargos diferentes da docência. Entretanto, é inerente ao licenciado em Pedagogia a prerrogativa de atuar na educação infantil, séries iniciais ou assumir cargos de coordenação pedagógica e gestão escolar. Nas escolas do campo que tem um número pequeno de alunos existe um coordenador escolar¹² que em muitos casos exerce duas funções: a de coordenador e a de professor. Por outro lado, há uma crença instituída de que os profissionais com maior qualificação sejam destinados à gestão escolar ou à coordenação pedagógica, o que explica essa alternância de funções.

¹² Profissional que além de lecionar, administra a escola e exerce a função de gestor.

4 CONTRIBUIÇÕES DA POLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA PARA MUDANÇA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DE PEDAGOGIA/PARFOR DO POLO IGARAPÉ-MIRI

Nesta quarta seção analisamos se o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica, especificamente o curso de Pedagogia/Parfor, contribuiu ou provocou mudanças nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores que fizeram este curso.

A partir das reformas dos anos 90 os professores voltaram a aparecer como centro das reformas educacionais, sendo reconhecidos como um dos principais agentes de mudança, seja na qualidade do ensino, seja na democratização da própria sociedade brasileira. Vistos como fundamentais para o desenvolvimento dos alunos e da escola, pesa sobre eles o fracasso ou sucesso dos programas de reforma educativa.

Dessa forma, no campo da gestão escolar passa a ser exigida a participação dos profissionais docentes, bem como da comunidade no processo de elaboração, decisão e execução de políticas públicas, pois a visão que passa a valer é a da participação e coletividade no ambiente escolar, além de outras mudanças como gestão democrática e autonomia nos aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros. Por outro lado, ao mesmo tempo em que se democratiza a escola, a chegada de outros atores (pais, comunidade) causa certo desconforto ou “ameaça” a esses profissionais que passam a estar sob o olhar atento de outros sujeitos sociais.

A escola é o espaço originário da atuação dos professores e mantém uma relação dialética com a sociedade, *ao mesmo tempo em que reproduz, ela transforma a sociedade e a cultura*. Tanto o processo de reprodução, quanto de transformação acontecessem simultaneamente. Logo, as práticas desses educadores também são complexas e dialéticas, como bem coloca Almeida (2001, p. 18):

[...] as inovações, no campo educacional, seja no âmbito das ideias, seja nos dos materiais incidem sobre as pessoas envolvidas nesse processo, e portanto serão elas, professores, coordenadores e demais funcionários da escola, os agentes responsáveis pelos processos de mudança que poderão ocorrer. São elas que, ao mesmo tempo em que sofrem o impacto, podem protagonizar as mudanças.

Para que essas transformações aconteçam na prática pedagógica desenvolvida pelos professores é necessário revisão das concepções, desenvolvimento de novas competências,

além da mudança de atitudes. Assim, para que aconteça a mudança na prática dos professores, alguns fatores são primordiais: pressupõe trabalho em conjunto, diálogo, respeito às diferenças e questões subjetivas como discussões e entendimento sobre profissionalização e identidade dos professores. E o processo de formação é o que media a transformação do professor, da educação e da escola.

Entende-se a prática pedagógica como uma prática social complexa que acontece em diferentes espaços/tempos da escola, no cotidiano de professores e alunos nela envolvidos e, de modo especial, na sala de aula, mediada pela interação professor-aluno-conhecimento. Nela estão imbricados, simultaneamente, elementos particulares e gerais. Os aspectos particulares dizem respeito: ao docente - sua experiência, sua corporeidade, sua formação, condições de trabalho e escolhas profissionais; aos demais profissionais da escola – e, também, suas ações segundo o cargo profissional que ocupam; ao discente - sua idade, corporeidade e sua condição sociocultural; ao currículo; ao projeto político-pedagógico da escola; ao espaço escolar – suas condições materiais e organização; à comunidade em que a escola se insere e às condições locais.

Segundo Nóvoa (1992, p. 189. In: Almeida, 2001. p.24), é cada vez mais consensual que o perfil profissional do professor se constrói no entrecruzamento das trajetórias pessoal (o que ele é) e profissional (o que ele realiza).

Vincular a formação inicial à melhoria da prática pedagógica e, por conseguinte, à melhoria do desempenho dos alunos tem sido uma constante na política educacional brasileira. Por sua vez, as instituições de formação, em particular as universidades, estão permanentemente confrontadas no que se refere à efetividade da sua ação na melhoria da qualidade da educação do país. Daí a necessidade de investigar essa qualidade do ponto de vista da formação inicial e dos processos que mobilizam os cotidianos das instituições educativas.

4.1 As Práticas pedagógicas

O que se pensa sobre práticas pedagógicas, em muitos casos, está muito aquém do que de fato é. As palavras são usadas, mas em muitos casos se desconhece o seu verdadeiro sentido, é bastante comum ouvirmos falar a esse respeito, mas pouco se define o que de fato são estas práticas.

Não raro, se fala sobre práticas pedagógicas, mas sem clareza de significado. São mencionadas corriqueiramente, porém não são elucidadas.

Franco (2015, p. 605), faz uma colocação bastante pertinente a esse respeito:

O professor, no exercício de sua prática docente, pode ou não se exercitar pedagogicamente. Ou seja, sua prática docente, para se transformar em prática pedagógica, requer, pelo menos, dois movimentos: o da reflexão crítica de sua prática e o da consciência das intencionalidades que presidem suas práticas.

Observamos que para a prática docente vir a ser pedagógica ela tem que estar pautada na reflexão, na criticidade, porque o professor pode perfeitamente estar ministrando a sua aula, cumprindo religiosamente com os seus afazeres e atuando apenas como um mero transmissor de conhecimento. No entanto, é a dinâmica da reflexão/ação que modifica a prática docente para prática pedagógica.

Franco (2012) acrescenta ainda que o professor não consegue transformar a sala de aula quando seu trabalho é solitário, pois as práticas pedagógicas operam como espaço de diálogo: ressonância e reverberação das intervenções que se dão entre sociedade e a sala de aula. No espaço da sala de aula realizam-se as orientações resultantes das práticas pedagógicas que as envolvem. Assim, quando direcionamos o nosso olhar para a totalidade destas práticas, as relações são melhores compreendidas.

Para fazer essa análise vamos nos embasar em alguns autores que escrevem e fazem esse debate sobre a Didática, Pedagogia e práticas pedagógicas, dentre eles estão: Franco (2012, 2015); Vasconcelos (2012); Sudbrack (2012); Gadotti (2010); Ferreira (2008); Houssaye (2004) e Oliveira (2004).

4.1.1 Práticas pedagógica, educativa, docente e suas relações

É desafiador fazer uma reflexão e desvelar o que as professoras de Pedagogia/Parfor julgam e como desenvolvem as suas práticas pedagógicas no contexto que estão inseridas, se percebem contribuições nas atividades que exerciam dentro e fora da sala de aula durante a realização e após a conclusão do curso.

Antes, ao tentar investigar, conceitualmente, sobre práticas pedagógicas encontramos uma pluralidade de perspectivas.

Alguns conceitos da área da educação parecem ser sinônimos, como por exemplo, práticas pedagógicas, práticas educativas, práticas docentes. Comumente esses termos são referenciados nas falas de professores, técnicos, gestores e outros, porém alguns desses atores desconhecem a que de fato cada conceito se refere. Quem não estuda esse campo tem a compreensão de que se trata de conceitos similares. Na busca por respostas a essa indagação encontramos um conjunto de análises que amplia o senso comum estabelecido no campo

educacional quando se trata de práticas pedagógicas.

Franco (2012) afirma que, ao contrário do que comumente pensamos, práticas pedagógicas e práticas educativas não é a mesma coisa. De acordo com a autora:

Ao falarmos de **práticas educativas**, estamos referindo-nos a práticas que ocorrem para concretização de processos educacionais. Já ao falarmos de **práticas pedagógicas**, estamos referindo-nos a práticas sociais exercidas com a finalidade de concretizar processos pedagógicos. Falamos, então, de práticas da Educação e práticas da Pedagogia. (FRANCO, 2012, p.152).

Portanto, as práticas educativas contribuem para o desenvolvimento e materialização das questões direcionadas à educação. Quando falamos em educação a referência é algo global, amplo, podemos chamar de macro. Já as práticas pedagógicas envolvem questões de cunho social que objetivam a efetivação do pedagógico. Então Educação e Pedagogia, apesar da proximidade, obviamente, não são a mesma coisa. Franco (2012) diz que, epistemologicamente, a educação é o objeto de estudo da Pedagogia e ontologicamente é um conjunto de práticas sociais que influenciam a vida dos sujeitos.

Quanto às práticas docentes, o autor registra que,

pode-se dizer que as **práticas docentes** não se transformam de dentro das salas de aula para fora, mas ao contrário: pelas práticas pedagógicas, as práticas docentes podem ser transformadas, para melhor ou para pior. A sala de aula organiza-se pela teia de práticas pedagógicas que a envolve e com ela dialoga. (FRANCO, 2012, p.159).

As práticas pedagógicas mudam a prática docente: a maneira de trabalhar, de exercer sua profissão. O conhecimento/saber pedagógico pode e influencia a prática do professor e pode ocasionar mudanças significativas, de forma positiva ou negativa.

As práticas desenvolvidas pelos professores no âmbito escolar representam relações sociais, pois socialização, integração e troca de experiências são aspectos essenciais do cotidiano escolar. Essas relações que se estabelecem nesse contexto refletem a vivência dos sujeitos e reforçam os anseios e a perspectiva de um grupo dentro da sociedade.

Para Franco,

Práticas pedagógicas são práticas sociais que se organizam para dar conta de determinadas expectativas educacionais de um grupo social. Duas questões mostram-se fundamentais: articulação com as expectativas do grupo e existência de um coletivo. (FRANCO, 2012, p. 162).

A prática docente e a prática pedagógica não estão separadas existe uma relação entre

estas. A prática docente é direcionada pela prática pedagógica, que precisa ser entendida na perspectiva da totalidade, considerando também sua particularidade. Isso pressupõe uma equipe que organiza e articula as duas. Uma equipe lidera, mas não faz tudo sozinha, direciona o trabalho pedagógico, mas este é organizado com a participação e o envolvimento de todos. Neste sentido, a autora reforça a importância do projeto político pedagógico, que deve ser uma construção coletiva, não um projeto pedagógico de apenas um grupo. Conforme Franco (2012, p. 164):

O projeto precisa expressar os anseios e expectativas de um grupo envolvido com aquela escola; as práticas pedagógicas deverão reorganizar-se e recriar-se a cada dia para dar conta do projeto inicial que vai se transmudando a medida que a vida, o cotidiano, a existência o invadem. Não há projetos prontos; não há práticas prontas. [...] em relação às práticas pedagógicas, nada do que foi continua o mesmo, ainda que, muitas vezes, o olhar primeiro pareça considerar que esteja tudo igual. [...] negando o empírico e adentrando a lógica da organização atual das práticas, percebe-se que há mudanças sendo gestadas no seu interior.

Quando pensamos nas práticas relacionadas ao contexto educacional, e considerando os avanços nesta área, não é possível separar essa discussão da construção do projeto político pedagógico e a sua efetiva execução, pois este direciona e organiza as ações escolares de forma coletiva e participativa. Nessa construção, é fato, não existem práticas prontas. Elas vão se modificando, conforme mudam as expectativas e as experiências, individuais e coletivas.

4.1.2 Entre o pedagógico e o político e suas influências na gestão de sala de aula

O trabalho do professor não se restringe a apenas ensinar Português e Matemática, por exemplo, mas inclui cidadania, meio ambiente, temas e questões interdisciplinares. Estamos imersos em questões sociais que não podem ficar fora da escola, por ser esse um espaço de discussão e debates, de questionamentos, de construção de identidade, seja do aluno ou do professor.

A escola não pode ser vista apenas como pedagógica como o lugar onde se “ensina e aprende”, mas é um espaço político, de troca de informações e ideias. Para Gadotti (2010, p.88):

Se educar é conscientizar, a educação é ato essencialmente político. Portanto ninguém educa ninguém sem uma proposta política [...]. Nossos cursos de formação do educador, em geral, preocupam-se muito com métodos,

técnicas, meios de ensinar, orientar, supervisionar ou coordenar uma sala de aula, mas evitam a questão política da educação.

Essa discussão política, que está vinculada à educação, vai além do mero político ou das questões partidárias. Não dá para dizer que tudo é política, mas esta faz parte das relações que estabelecemos com os outros. Embora atos simples não aparentem, mas estão carregados de concepções políticas. De fato, hoje é priorizada uma educação voltada para alcançar objetivos programados pelo governo, daí as avaliações realizadas pelo Ministério da Educação para apurar resultados. Não interessam as indagações, mas as notas finais que os exames mostram. Investe-se nos meios que “podem” contribuir para alcançar os resultados almejados, o que se materializa nas formações pelas quais o professor passa. Os programas de formação trazem objetivos e metas a serem alcançados. Estes pressionam os professores a atingir essas metas e a reflexão não cabe nesse contexto.

Franco (2012, p. 167) chama a atenção para esse determinismo da educação e argumenta:

Cabe pensar também que a formação de professores não se efetua no vazio, mas deve estar vinculada a uma intencionalidade, a uma política, a uma epistemologia, a pesquisas aprofundadas dos saberes pedagógicos. A formação de professores desvinculada de um projeto político só pode caracterizar uma concepção extremamente pragmatista, reprodutivista, tecnicista da ação docente.

É comum observarmos práticas que apenas reproduzem conhecimentos adquiridos em programas de formação, práticas que não são refletidas pelos sujeitos. O professor apenas faz! Cumpre o programa de acordo com o que é solicitado. A esse respeito Sudbrack (2012, p. 39) coloca que:

A formação dos professores é mais do que um ou mais cursos, trata-se de um processo. Este processo, além de exigir a oferta de uma continuidade na formação inicial, nas mais diversas formas em que isto é possível, necessita da cooperação, comprometimento e interesse destes profissionais que já estão atuando em sala de aula.

O fato é que realizar na prática ações de transformação é muito difícil, principalmente quando os sujeitos não se dão conta de que estão apenas reproduzindo. O oprimido não tem como se libertar se acha que é livre para fazer as suas escolhas.

Neste sentido, Gadotti (2010) sinaliza que a percepção de que há uma estreita relação entre o rendimento escolar do aluno e as suas condições sociais e econômicas, ou que aquele

que tem a maior nota, constantemente é o que tem uma vida social privilegiada, são questões simples, mas também são percepções políticas. As ações dos professores são políticas e tudo que realizam envolve essa questão.

Para Ferreira (2008), o trabalho do professor é a produção da aula, na qual se produz o conhecimento, portanto não se pode entender o trabalho do professor sem o pedagógico. A autora tenta fazer uma inversão da discussão que se faz do pedagógico, pois diz que o mesmo deveria ser visto como a centralidade do trabalho dos professores, por serem eles os seus gestores.

É fato que no contexto escolar o professor não é o centro, mas está ligado diretamente às atividades que acontecem na escola. A presença e participação do professor (a) na organização e planejamento realizados nas instituições de ensino é essencial, haja vista que o mesmo está envolvido cotidianamente nos acontecimentos escolares, seja nos processos de alfabetização/letramento, leitura/escrita, programações/eventos, atividades escolares/extrascolares, teoria/prática, metodologias, avaliação, participação em cursos e formações, relação com as famílias e a comunidade local.

O pedagógico se dá conforme as regras, as orientações e a organização de cada escola, e para que seja colocado em prática o planejado pelos atores que compõem a escola (e o professor é um destes) é necessária a adesão dos professores, pois sem eles as atividades não caminham.

Por isso Ferreira defende que o pedagógico aconteça partindo dos professores, pois segundo ela, são sujeitos da prática pedagógica ao lado dos alunos e dos demais sujeitos da escola. E continua,

A gestão do pedagógico é, em essência, o trabalho, a profissionalidade dos professores, seus aportes teórico-metodológicos, em suma, todos os aspectos orientadores e determinantes na produção da aula e, em decorrência, na produção do conhecimento. (FERREIRA, 2008, p.183).

O professor exerce esse papel de gestor da sala de aula, pois é ele que vai gerir as atividades que acontecem na mesma. Todas as ações que são realizadas dentro daquelas quatro paredes, passam pela organização desse profissional. E como diz Ferreira (2008), na aula se dá a produção do conhecimento, então o professor está envolvido diretamente com o conhecimento, mediando e articulando a relação deste com o aluno.

Mesmo tendo um currículo definido *a priori*, o professor é quem planeja, organiza as aulas e decide a melhor maneira de introduzir um conteúdo ou que método irá utilizar para atender a demanda daqueles alunos, ou seja, o professor assume a gestão de sua sala de aula.

Entretanto, esse trabalho do professor não tem seu fim na sala de aula, vai além, no contato com os demais funcionários da escola, com as famílias dos alunos, entre outros.

Portanto, não podemos falar de práticas pedagógicas apenas no cotidiano da sala de aula, pois as mesmas envolvem a escola, seus atores e todos os sujeitos que estão envolvidos direta ou indiretamente no processo pedagógico. Podemos dizer também que as práticas pedagógicas são as atividades desenvolvidas pelo professor (a) no âmbito escolar, sejam elas vinculadas ao trabalho desenvolvido na sala de aula ou dentro das instituições de ensino. Certamente, não abrange somente a sala de aula, mas a ação do professor como um todo.

O trabalho docente não é mais definido apenas como atividade em sala de aula, ele agora compreende a gestão da escola no que se refere à dedicação dos professores, ao planejamento a elaboração de projetos, a discussão coletiva do currículo e da avaliação. O trabalho docente amplia o seu âmbito de compreensão e, conseqüentemente as análises a seu respeito tendem a complexificar. Mudam também os enfoques teórico-metodológicos e, neste sentido, muitos estudos, na atualidade tem como objeto a profissão docente. (OLIVEIRA, 2004, p.1132).

De fato, dentre as responsabilidades e ocupações dos professores está a realização do planejamento, da avaliação e do acompanhamento pedagógico. Sua ação não se resume a apenas trabalhar o conteúdo, que obviamente é importante, mas trabalhar contextualizando os conteúdos, relacionando os saberes escolares com a realidade vivenciada pelos sujeitos. A escola não pode estar apartada das questões sociais e políticas. O trabalho do professor envolve questões práticas, metodológicas, sociais e políticas e tudo perpassa pela prática pedagógica.

Como afirma Vasconcellos (2012) “a sala de aula é um complexo, um mundo, é a alma da escola, onde as coisas acontecem ou não”. O autor aponta, alguns aspectos importantes no que diz respeito à gestão da sala de aula, frisando três aspectos devem ser considerados: **relacionamento interpessoal, organização da coletividade e o trabalho com o conhecimento**. Buscamos aqui compreender melhor o que acontece em sala de aula segundo suas colocações, olhando mais de perto estes três pontos abordados por ele.

Relacionamento interpessoal: se o professor na sala de aula não tem essa capacidade, todo trabalho de construção da aprendizagem fica comprometido. O professor precisa prestar atenção no aluno, pois assim poderá observar a melhor forma de fazer a mediação para que ele aprenda melhor.

Essa questão tem grande influência para que o trabalho do professor possa fluir. Por exemplo, nem sempre a aversão a uma disciplina pode ser por conta dela mesma, mas pela falta de uma boa relação professor/aluno, que pode ocasionar um problema com a disciplina,

pois, o aluno transfere a antipatia que tem pelo professor para a disciplina ministrada por ele. No espaço escolar ou em qualquer que seja o ambiente de trabalho, a boa relação é primordial. As pessoas precisam conversar trabalhar em equipe, dialogar entre si, ter entendimento para assim alcançar bons resultados.

Organização da coletividade (clima de trabalho, disciplina em sala de aula): se o professor não tem um clima de participação, de interação, de respeito, de comunicação em sala de aula, obviamente não tem como propiciar a apropriação do conhecimento, o enriquecimento da experiência pedagógica. A questão da indisciplina na escola é hoje um dos maiores problemas citados pelos professores. Assim, o professor precisa criar esse clima de disciplina em sala de aula. Criar condições e regras de trabalho. A disciplina construída coletivamente é uma condição para o crescimento e, favorece o exercício da liberdade, necessário à aprendizagem e ao desenvolvimento.

O trabalho disciplinar realizado pelo professor não se dá de uma hora para outra, de fato, é uma construção que vai acontecendo paulatinamente, conforme o desenvolvimento das suas ações em sala de aula.

Para Vasconcellos (2012) o ponto específico do trabalho da escola, o mais enfatizado, é o **trabalho com o conhecimento**. Segundo ele essa tarefa básica não vem se cumprindo, os alunos não estão aprendendo ou aprendem muito pouco. A sala de aula ainda não atingiu questões básicas do processo de aprendizagem. E enfatiza que de acordo com a metodologia dialética de construção do conhecimento de sala de aula, o aluno precisa de três necessidades básicas do processo de aprendizagem humana: querer, agir e expressar.

A primeira delas é a *mobilização para a aprendizagem*. Para aprender o sujeito precisa querer e não se pode esperar que o aluno trouxesse isso de casa. É tarefa do professor de provocar ou resgatar esse interesse. Portanto, o professor deve motivar o aluno e isso não é uma tarefa fácil, pois nem sempre o que desperta o interesse de um atinge o todo. As condições adversas são muitas, sejam elas de cunho pedagógico, familiar ou social.

A segunda é a *construção do conhecimento*. É o momento que o aluno vai analisar o objeto, buscando chegar a sua síntese. Uma estratégia básica do ponto de vista pedagógico é a problematização. Aproveitar a pergunta do aluno, realizar perguntas para desafiar o aluno, propiciando a busca de informações e a apropriação do conhecimento.

E a terceira é a *elaboração e expressão da síntese do conhecimento*. Para fechar o ciclo do conhecimento é necessário expressar, seja de forma oral, gestual, enfim. Ao expressar o aluno faz a articulação com a linguagem, organiza as informações, por fim, sintetiza e é isso que dá sentido, que fixa o que está sendo aprendido.

Este é o momento da consolidação do conhecimento, aquilo que o aluno observou, estudou e aprendeu, porém, os professores pouco atentam para esse ponto. A sala de aula é esse espaço de integração, troca, afetividade, aprendizagem e desenvolvimento psicológico, social e político. O professor que entende o verdadeiro sentido da aula percebe a importância desta para a formação do aluno.

Neste sentido, Franco (2012) chama de “vigilância crítica” quando o professor é aquele que testa, reflete, se preocupa, dialoga, que não se vê apenas dando aula. Essa é uma prática que se exerce com finalidade, planejamento, acompanhamento e responsabilidade. O professor que age assim tem concepções teóricas sobre seu fazer pedagógico. Não podemos dizer que está realizando uma ação mecânica e burocrática, mas sim, coordenando a prática com a sua teoria.

Portanto, não dá para dizer que os professores não têm ou não defendem uma teoria, todos eles de alguma forma, consciente ou inconscientemente, seguem e implementam uma teoria. Partindo de suas convicções e do seu entendimento sobre ensino e aprendizagem consideram seus saberes acumulados durante toda a vida, seja como aluno ou professor desenvolve seu trabalho.

Nesse sentido, é interessante a colocação de Vasconcellos (2012),

Nós somos uma das poucas profissões que temos muitos anos de experiência no campo, antes de começarmos a estudar cientificamente o campo. Quando você vai estudar pela primeira vez cientificamente a didática na pedagogia você já tem doze, treze anos de experiência como aluno. (VASCONCELLOS, 2012).

A experiência como aluno acaba contando bastante na forma que o professor ministra suas aulas ou como desenvolve a sua prática na sala de aula. Firmados pela concepção – de uma forma geral e não apenas como professores – do que entendem sobre educação elaboram a sua prática pedagógica.

Observamos que determinados professores mesmo depois da conclusão da graduação não mudam suas práticas, não mudam a sua forma de transmitir e articular o conhecimento. De fato, concluir o nível superior não é sinônimo de mudança (positiva) na prática pedagógica desenvolvida pelos professores, no seu campo de atuação. Esse pensamento de que já sabem, porque possuem anos de experiência, ainda é muito presente no campo educacional.

4.1.3 - Da pedagogia à prática pedagógica

Quando falamos em práticas pedagógicas, rapidamente o pensamento nos remete à

pedagogia, como se este termo tivesse ligado somente aos pedagogos. No entanto, a prática pedagógica não é exclusividade de uma ou outra área de conhecimento, todos os professores desenvolvem a sua prática, desenvolvem segundo as suas concepções (teorias) de ensino e aprendizagem, como já citamos anteriormente.

De fato, a prática pedagógica está relacionada à ideia de pedagogia e das representações que as pessoas fazem sobre isso. Mas para chegar às práticas pedagógicas iniciemos por indagar o que é a Pedagogia e os pedagogos?

Nossa primeira definição vem de Houssaye (2004, p. 9), que antes de dizer o que é, afirma o que não é a pedagogia.

Para nós a pedagogia não é um campo (que reuniria os ofícios da infância e os ofícios dos adultos; a pedagogia não é um campo disciplinar (ao lado da filosofia, da sociologia ou da psicologia); a pedagogia não é um objeto (práticas e concepções a serem analisadas segundo abordagens disciplinares ou metodológicas); a pedagogia não é uma qualidade (um saber-fazer ou um saber-ser a comunicar); a pedagogia não é uma posição ideológica (os “pedagogos” opostos, por exemplo aos republicanos).

A Pedagogia tem um sentido bem mais amplo, vai além de um campo ou área de atuação, ou simplesmente utilizada para orientar ou dar conta de procedimentos metodológicos. Como muitos acreditam uma formação (título) para ministrar aulas para crianças. A pedagogia está à frente de certos preconceitos e não cabe naquela visão simplista de que pedagogo é o profissional que apenas canta, brinca, confecciona cartazes ou promove eventos.

Este mesmo autor enfatiza sobre a pedagogia e os pedagogos.

Se a pedagogia é uma reunião mútua e dialética da teoria e da prática educativas pela mesma pessoa, em uma mesma pessoa, o pedagogo é antes de mais nada um prático teórico da ação educativa. O pedagogo é aquele que procura conjugar a teoria e à prática a partir de sua própria ação. É nessa produção específica da relação teoria-prática em educação que se origina, se cria, se inventa e se renova a pedagogia. (HOUSSAYE, 2004, p. 10).

O autor chama a atenção para a relação teoria e prática, postula que a Pedagogia se fundamenta e *se renova* através dessa relação. E é através do e no trabalho do professor que estas se misturam e se complementam, pois, o ato educativo envolve a teoria e prática.

A Pedagogia, ao longo dos anos, vem recebendo críticas que precisamos considerar e refletir sobre as mesmas. A falta de fundamentos pedagógicos consistentes para organizar as

práticas educativas foi provocando a separação entre o educativo e o pedagógico. As práticas também foram se transformando em técnicas de fazer, e por isso, perdendo sua especificidade de **fazer-se e refazer-se** pelos sujeitos. E todos esses fatores foram contribuindo para certa desvalorização da Pedagogia, que foi tendo sua especificidade reduzida, descaracterizando seu caráter de ciência da educação e criando a sensação da sua desnecessidade como espaço científico fundamentado da práxis educativa (FRANCO, 2001 apud FRANCO, 2012, p. 166).

No lugar dos pedagogos ficaram o que Franco (2012) chamou de *tecnólogos da prática* que, segundo ela, *reduziram a educação à mera instrução, a formação docente a treinamento de habilidades, os professores a ensinadores*. Nesse contexto, a educação prima pela instrução em detrimento dos valores educativos. Assim, a Pedagogia sai de cena no que diz respeito aos seus ideais político-transformadores para apenas “racionalizar ações, para qualificar a eficiência do ensino, na perspectiva instrumental”. (FRANCO, 2012, p.166).

Nesse sentido, Vasconcelos (2012) faz dura crítica a esse processo. Afirma que o professor acha que sabe, mas ele sabe transmitir informação, tendo em vista a construção do conhecimento. Desse modo, como enfatiza Libâneo, a formação pedagógica vai significando cada vez mais a preparação metodológica do professor e cada vez menos um campo de investigação sistemática da realidade educativa. (LIBÂNEO, 1998, p. 126 apud FRANCO, 2012, p. 167).

A prática só é pedagógica se for reflexiva, se tiver uma intencionalidade. É indispensável que as ações desenvolvidas pelo professor, tenham objetivos traçados e bem definidos. A reflexão vai ocorrendo como forma de avaliar se estes objetivos estão sendo alcançados.

E Franco (2015, p. 605), portanto, afirma:

[...] uma aula só se torna uma prática pedagógica quando ela se organiza em torno: de intencionalidades, de práticas que dão sentido às intencionalidades; de reflexão contínua para avaliar se a intencionalidade está atingindo todos; de acertos contínuos de rota e de meios para se atingir os fins propostos pelas intencionalidades. Configura-se sempre como uma ação consciente e participativa.

A escola precisa ser um espaço de conscientização, e esta tem uma relação dialética com a sociedade, pois se por um lado reproduz, por outro transforma. O professor neste contexto é aquele que age, que está em contato com os sujeitos, que contribui para a formação de cidadãos, de homens transformadores, críticos e construtores de uma sociedade mais justa, participativa e democrática. Nessa perspectiva, Gadotti (2010, p. 87) considera que:

O educador mede-se, portanto, pelo grau de consciência que tiver, pois, por educador, no seu sentido amplo, entendo o intelectual capaz de transmitir uma ideologia e organize e cimente os homens entre si, um grupo, uma pequena comunidade, uma categoria social, etc.

Esse ir e vir, os erros e acertos (porque para acertar se incorre no erro), essa troca de conhecimentos e experiências entre professores e alunos, cursos de formação inicial e continuada vão paulatinamente influenciando a prática dos professores, de modo que:

O professor, ao construir sua prática pedagógica, está em contínuo processo de diálogo com o que faz, porque faz e como deve fazer. É quase que intuitivo esse movimento de olhar, avaliar, refazer. Construir e desconstruir; começar de novo; acompanhar e buscar novos meios e possibilidades. Essa dinâmica é o que faz da prática uma prática pedagógica. (FRANCO, 2012, p.170).

Para Houssaye (2004, p.12), o que deve haver em pedagogia é certamente uma proposta prática, mas ao mesmo tempo uma teoria da situação educativa referida a essa prática, ou seja, uma **teoria da situação pedagógica**. Dessa forma, vamos citar quatro das características dessa abordagem: **ação, enraizamento, rupturas e mediocridade**, ressaltando que estes pontos conversam entre si e vão se complementando.

A **ação** remete à necessidade prática, ao fazer. E o fazer se caracteriza pela ação. Houssaye suscita isso, pois diz que cada teórico/autor fez algo para deixar seu nome e sua contribuição na história da educação. Realizou determinada ação para que as gerações futuras pudessem lembrar ou seguir o seu feito ou achado.

A ação se produz pelo **enraizamento**, pois todos os teóricos, pedagogos ou estudiosos da educação (psicologia, sociologia, filosofia) tiveram sua base em uma teoria anterior, que os orientou. As teorias não nascem do nada, vem de estudos, pesquisas. E as bases dessas teorias também tiveram suas raízes complementadas por questões psicológicas, sociais, políticas e também sentimentais. Os criadores das teorias não as construíam livres de suas convicções, ideias e paixões, bem como do momento histórico que estavam vivenciando.

E, em algum momento, cada pedagogo irá **romper** com determinadas ideias, valores, pois desejosos de agir, de seguir adiante com suas teorias/convicções, terão que fazer rupturas com aquilo que pensam atrapalhar a sua evolução. Cada pedagogo, ao seu tempo, vai tentando combater o que considera prejudicial ou errado para a sociedade em que vive. As teorias vão servindo de base, possivelmente, algumas vão sendo superadas ou consideradas obsoletas, para darem lugar a outras descobertas.

Nenhum dos pedagogos conseguiu fugir da **mediocridade**, todos tiveram que passar

por ela. Quando olhamos para a história, estes precisaram deixar suas escolas, se afastar, renunciar por causa de pressões externas. Os grandes teóricos tiveram que lidar com o fracasso, assim como todos os pedagogos, pois nem sempre conseguimos realizar aquilo que acreditamos ser o melhor para a educação.

A seguir, vamos fazer uma análise mais detalhada das entrevistas semiestruturadas realizadas com as professoras de Pedagogia/Parfor, buscando evidenciar as mudanças e contribuições que o curso provocou nas suas práticas pedagógicas.

4.2 A Contribuição do curso de Pedagogia/Parfor para a mudança das práticas pedagógicas das professoras de Igarapé-Miri

Esta subseção tem como objetivo identificar mudanças significativas nas práticas pedagógicas das professoras de Pedagogia/Parfor do Polo Igarapé-Miri e a natureza dessas mudanças. Para a obtenção dos resultados, utilizamos entrevistas semiestruturadas.

Alguns aspectos ganharam ênfase na perspectiva das professoras e podem indicar mudanças ocorridas em suas práticas. Esses aspectos foram organizados em categorias que se apresentam nas obras estudadas e nas falas das professoras, sendo complementadas pelas análises de Ferreira (2014); Vasconcellos (2012); Oliveira (2011); Gadotti (2010); Teixeira (2010); Abreu (2009); Souza (2008) e Nóvoa (2007).

Assim definimos as seguintes categorias de análise: **profissionalização, identidade e prática pedagógica**, para organizar a discussão desses resultados. Essas categorias se complementam e se interligam. Não há como citar uma sem referir-se as outras, de modo que a separação cumpre um papel apenas metodológico.

a) Profissionalização

A participação das professoras no curso de Pedagogia/Parfor provocou modificações no relacionamento interpessoal destas com os outros, seja no trato com os alunos, com os demais funcionários da escola, e também com os pais e a comunidade local. Portanto, a partir do curso vão ocorrendo mudanças na prática pedagógica das professoras nas relações interpessoais entre professores e alunos e na compreensão do que é profissionalização. Uma das evidências é que suas falas indicam a profissionalização embora essa palavra ou conceito ainda não esteja claro para as professoras. De certa forma, entendem o que é profissionalização, mas não conhecem esse termo.

Eu encontrei um aluno que não falava, não gostava de abraçar. A diretora da escola ficou muito feliz que no final do ano ele me abraçava, por isso ela achava que era uma conquista. Essa conquista foi minha e dos colegas de turma, ele começou a interagir com os colegas. (professora Raquel).

Todas as professoras entrevistadas iniciaram a sua carreira docente muito antes de cursarem o nível superior e, mesmo recebendo algumas críticas por serem alunas da Pedagogia/Parfor, atribuem a este programa de formação sua maior proximidade com os alunos, como: saber escutá-los, ter com eles uma relação mais afetiva, utilizar novas metodologias, enfim, adquirir uma formação profissional.

A maioria de nós fazia 20 anos que estava fora da sala de aula (como alunas). Quando entramos no Parfor, olha a diferença... os tempos vieram mudando. Hoje o que aprendemos, levamos para dentro da nossa sala de aula, para que não aconteça o mesmo com os nossos alunos. (professora Raquel).

No tocante à relação professor / aluno é perceptível nas palavras das professoras que, um dos aspectos mais significativos consiste em uma boa relação com seus alunos. Definitivamente, manter um convívio harmonioso é importante para estas. As professoras querem se aproximar dos alunos e viram na graduação uma forma de “obter esse aprendizado”. Assim, essa relação está atrelada a profissionalização, a mudança de postura em sala de aula, a mudança de prática que a profissionalização requer. Isso é evidenciado nas suas respostas. Como diz a professora Neima:

Antes da graduação era como se (as crianças) não tivessem nenhum tipo de entendimento. Eu não dava chance para que elas pudessem falar! Agora tem uma interação. O aluno passa a ser o principal. O fundamental na sala de aula.

É recorrente nas vozes das professoras o antes e o depois da universidade. E como essa formação influenciou na transformação das suas práticas pedagógicas e no desejo de profissionalizar-se. As narrativas reforçam essa dimensão.

Antes de entrar na universidade, conhecer a Pedagogia o meu trabalho em sala de aula era: Eu sei! Eu ensino! [...] Com certeza mudou a minha prática, comecei a ouvir a minha criança. Antes da universidade, a criança vinha comigo e eu dizia: Eu não sei! Eu não quero saber! Depois que eu conheci mesmo a Pedagogia eu comecei a investigar, conversar com a criança ela me explicava o que estava acontecendo, então dava algum conselho e ela conseguia copiar. Antes de conhecer a universidade eu dizia que era preguiça ou não queria copiar. (Elizângela).

Na expressão “depois que eu conheci a Pedagogia ou conhecer a Universidade” fica

óbvio a importância que é dada a formação, a profissionalização. De certa forma as professoras estão fazendo referência ao que a graduação lhes concede, pois eram professoras formadas apenas no curso de Magistério.

Entendemos que a formação consiste em ampliar conhecimentos, inovar, buscar novos horizontes. Ela provoca mudanças, sejam elas pessoais ou profissionais. “A minha mudança como ser humano, como tratar a criança foi a melhor coisa que eu levei da universidade para dentro da minha sala de aula” (professora Elizângela).

De fato, a graduação proporciona essas mudanças, essa quebra de velhos paradigmas, principalmente no que tange aos sujeitos desta pesquisa, pois como já foi mencionado anteriormente, estavam afastados dos estudos por longo período.

Portanto, práticas tradicionais e autoritárias, como elas mesmas verbalizam, eram uma constante no tratamento que conferiam aos seus alunos e aos demais que estavam ao seu redor. Assim sendo, se viam como as detentoras do conhecimento, não consideravam os saberes que os alunos traziam.

Nos relatos das professoras fica evidente o aprendizado e a segurança que o curso de Pedagogia lhes propiciou, pois, cursar a graduação era algo distante de sua realidade. A segurança no que fazem (que não deixa de ser uma característica de identidade) é reflexo da formação que receberam no curso de Pedagogia.

Eu tenho segurança naquilo que eu falo segurança naquilo que eu quero e eu vou em busca. O professor me ensinou... Você vai bater em várias paredes, você vai bater em vários muros porque você quer fazer uma aula diferente, você quer fazer uma aula com Datashow. Você quer fazer uma aula no pátio da escola? A família vai brigar? Vai! A diretora vai brigar? Vai! Mas você está aqui para isso! Você aprendeu a fazer isso! Então você vai lutar para conseguir dar a aula do jeito que você acha que é o certo. Aquilo que você acha que a criança vai aprender melhor. Então a pedagogia trouxe para mim o diferencial. (professora Elizângela).

Ressaltamos que no decorrer do curso as professoras foram sendo influenciadas por vários professores, ministrantes das disciplinas e alguns deles deram enfoque para essa nova concepção de educação: participativa, transformadora. Esses professores e disciplinas influenciaram na mudança da prática pedagógica. Conforme Teixeira (2010, p. 9).

O professor é a peça fundamental para gerar conhecimentos pedagógicos e, conseqüentemente, promover as modificações necessárias no ensino. A reflexão na ação se apresenta como um processo significativo e essencial para colaborar na consolidação de mudanças de caráter qualitativo no trabalho pedagógico. (TEIXEIRA, 2010).

Dessa maneira, as mudanças na educação vão se delineando a partir das ações dos professores. A graduação oportunizou as mudanças, o conhecimento e a compreensão dos direitos, este último, através de disciplinas que trataram de leis e políticas educacionais, em suma de profissionalização, conforme podemos observar no relato da professora Raquel:

Conhecer os direitos que você tem dentro do seu ambiente de trabalho. Cada disciplina traz uma inovação. Quando ela chega (disciplina) você não sabia que aquilo era importante para sua sala de aula, que era importante para seu aluno, como aprender os direitos dele. E, também, que você tem o direito de ser valorizado na sua profissão de professor.

Enfim, observamos a importância dada pelas professoras às relações interpessoais e como a mudança nas relações contribui para a mudança de suas práticas pedagógicas e por meio dessas práticas buscam um convívio harmonioso com alunos, pais e outros.

Na fala a seguir profissionalização e identidade se entrelaçam, pois marca as transformações profissionais e pessoais. Esse conhecimento que a graduação trouxe que repercutiu na vivência, na autoestima e na ascensão profissional.

A mudança que o curso de Pedagogia/Parfor proporcionou na minha vida pessoal é que eu vejo depois do curso tive um conhecimento de mundo diferente. O meu diálogo mudou, a minha fala mudou, tanto com a minha família, como com as pessoas que eu convivia. Eu me vi diferente, falando com mais autoridade, com mais autonomia. Não me via mais como uma pessoa pequena, mas como uma professora “grande”. Que tinha um conhecimento não total, mas junto com as minhas colegas... A gente já falava diferente, já se expressava diferente. (professora Valdirene).

A professora faz a referência “Não me via mais como uma pessoa pequena, mas como uma professora grande”, a expressão aqui reflete uma construção da profissionalidade, uma intencionalidade e autonomia que interferem diretamente na construção da identidade.

b) Identidade

As professoras relatam as mudanças nas suas relações com os outros, inclusive firmeza na relação com os pais dos alunos e também consigo mesmas, provocando mudanças na sua identidade, como elas próprias se reconhecem isso tudo foi se materializando no decorrer do curso de Pedagogia, portanto, a identidade profissional foi se modificando e

consolidando nesse período.

Eu mudei! E acho que mudei para melhor. A Pedagogia me ensinou muita coisa. Quando o pai vem reclamar... Eu sei explicar: o seu filho não escreveu hoje, porque nós estamos fazendo esta atividade (isso, isso e isso) que é importante para vida do seu filho. Hoje você pode julgar que é importante apenas ler e escrever, mas não é. Lá na frente você vai dizer: “A professora fez a coisa certa”. (professora Elizângela).

O Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica contribuiu com a mudança da prática pedagógica, com o desenvolvimento da oralidade, o próprio *status* de nível superior (como citamos anteriormente) e com a elevação da autoestima, evidenciando traços da construção de sua identidade profissional narrado pela professora Andreia:

A minha autoestima cresceu! Eu fiquei mais feliz, comecei a falar coisas. Aprendi a falar palavras que não existiam no meu vocabulário. No dia a dia a minha conversa com as pessoas melhorou! A minha família começou a me ver melhor. A minha irmã... Então?... Sempre fala: Agora eu tenho uma irmã Pedagoga! Ela ficou muito orgulhosa. A minha única irmã ficou muito orgulhosa de eu ter chegado aonde cheguei.

Como a sociedade e os familiares passam a vê-las após cursarem a Pedagogia interfere/contribui para a elevação da autoestima, satisfação pessoal que é traço do processo de construção de sua identidade. Ressaltamos que no momento dessa fala a professora ficou bastante emocionada.

Quando inquiri o que mudou após cursarem Pedagogia pela Universidade Federal do Pará, a primeira coisa que a professora Andreia me respondeu foi: “melhorou a minha relação com os alunos”. A condição como transcorre essa relação aflige as professoras, pois se for desfavorável elas relatam que atrapalha o processo educacional. Nota-se, com frequência, a preocupação delas com essa questão. Observemos o relato da professora Raquel:

Quando eu entrei no Parfor, mudou a minha metodologia de trabalhar com meus alunos. Eu trabalhava naquela forma mais tradicional. Quando você entra no curso superior, você vai conhecer através das disciplinas várias formas de trabalhar, você vai ter uma compreensão melhor da sua criança, você vai aprender a respeitar melhor a sua criança, e saber que deve trabalhar com parceria: um fala, o outro escuta e depois vão juntar as falas, vão somar para que o trabalho possa ser realmente efetivo.

As entrevistadas reforçam a importância do curso de Pedagogia para a mudança de postura com relação aos alunos, pois creditam ao curso o saber escutar e compreender cada

aluno com suas individualidades, problemas, forças e fraquezas. Quando o professor percebe essas questões vai construindo a sua profissionalidade.

Nóvoa (2007) afirma que “a identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão”. Oliveira (2011) acrescenta que a acepção de Nóvoa está fundada na ideia de que na construção dessa identidade a ação política está presente, de modo que a identidade é uma construção antes de tudo política.

Quanto às questões de cunho político são pouco contempladas, ou seja, poucas fazem comentários sobre a organização de professores, comunidades ou posicionamentos acerca de direitos. Porém, ressaltamos que apesar da breve referência, ela não é inexistente, pois dentre os maiores cuidados das professoras está à qualidade do ensino e as relações que se estabelecem entre professores e alunos. Portanto, seus interesses educacionais podem ser considerados como políticos. A educação é um processo político. De acordo com Gadotti (2012, p. 85):

Uma pedagogia transformadora não atua apenas no nível da ideologia e da teoria. Visa à formação de grupos políticos preocupados em defender a qualidade das relações sociais e humanas que se estabelecem na escola que também definem a qualidade do que é ensinado.

Indubitavelmente, a mudança na prática pedagógica também perpassa pelo aspecto político. A mudança não se consolida apenas na aula, propriamente dita, mas no seu entorno, como temos proferido neste texto.

Gadotti (2010) afirma que não podemos nos preocupar exclusivamente com o conteúdo e a forma como se ensina, mas com o cenário no qual se ensina o que ele chama de “politização do ensino”. Nesse mesmo contexto, versa sobre o estudante politizado, considera como sendo aquele que atua dentro e fora da escola, ou seja, é o aluno que se importa com a relevância social e teórica do ensino. Este aluno debate sobre os pontos pertinentes que dizem respeito à escola e tem interesse pelas relações que lá acontecem. Discute o processo de gestão, o currículo e o projeto político pedagógico da escola.

Discutir currículo, gestão e outros perpassa por ações políticas que são traços que representam mudança de postura, descoberta de direitos e lutas coletivas.

Um fator muito importante a ser trabalhado e incentivado é o conhecimento e engajamento político das professoras/alunas informantes deste estudo. Os professores, através do currículo tem a tarefa árdua e decisiva de propiciar essa elucidação de consciência.

Nesse sentido, uma das entrevistadas sinaliza como um dos pontos mais positivos na sua graduação, a ampliação dos seus próprios conhecimentos sobre seus direitos e os direitos

dos alunos:

Eu tenho que repassar para o meu aluno o conhecimento que eu aprendi. O nosso comodismo faz com que o nosso aluno sofra dentro da sala de aula ou dentro da comunidade dele. Pois falta benefício que este tem direito, mas não sabe. Ele precisa ter esse conhecimento para que ele possa dar o grito dele. Lutar pelos seus direitos! Os direitos que lhe assiste! (professora Raquel).

Esse conhecimento e conscientização que deve ter o professor vão sendo delineados a partir de sua vivência e formação e, por conseguinte, vai alicerçar a formação do aluno. Esse processo movimenta-se na sala de aula, atrelado ao pedagógico e não somente à parte prática da aula.

c) Prática pedagógica

A organização do ambiente escolar deve primar pelo coletivo. A sala de aula deve favorecer a harmonia e integração, bem como os demais espaços da escola. Consideramos a coletividade tanto do professor no trato com os seus alunos, como condição para o crescimento, como coloca Vasconcellos (2012), como o coletivo concebido a partir dos diferentes sujeitos que compõem direta ou indiretamente o contexto escolar, o que está no entorno da sala de aula.

Temos dito no decorrer deste texto que as práticas pedagógicas compreendem não apenas o espaço da sala de aula, que elas não se resumem somente a estas quatro paredes, mas à escola como um todo, à família, à comunidade. Assim, postulamos que estas devem basear-se na coletividade.

Portanto, o clima de coletividade não pode estar restrito apenas a sala de aula, à realização dos trabalhos escolares, mas a tudo que envolve questões relacionadas à escola e seus atores, pois um clima de trabalho favorável contribui para o desenvolvimento de práticas pedagógicas coletivas na escola.

Dessa forma, nas entrevistas questionamos como as professoras concebem práticas pedagógicas, objetivamos entender como as professoras pensavam este tema. As respostas abaixo traduzem esse entendimento:

A prática pedagógica é a forma que eu trabalho. Cada professor tem a sua prática pedagógica. As práticas não são iguais! Por exemplo, eu tenho um modo, um método, um jeito. Eu tenho uma prática de dar aula e as minhas

colegas têm outra. Enfim, é a forma que eu trabalho com meus alunos, a maneira que eu coloco em prática aquilo que eu planejo. (professora Auricélia).

São as ações educacionais desenvolvidas em sala de aula, não só em sala de aula, mas em outros ambientes. Mas, que sejam ações educativas, planejadas, que expressem o dia-a-dia das atividades rotineiras, das atividades educacionais. Uma prática pedagógica é quando você vivencia, realiza as atividades educativas na sala de aula ou fora do ambiente escolar. (professora Andreia).

Na primeira fala observamos que a professora percebe a prática como individual. Cada profissional tem a sua maneira de desempenhar suas atividades. De fato, os professores são diferentes e têm métodos diferenciados.

No entanto, desenvolver uma prática transformadora envolve a coletividade, deste modo, é necessário articular e intencionalizar ações que propiciem a participação de todos os atores da escola. Dentro da escola as atividades não podem ser individuais, pois o ambiente escolar requer a integração dos sujeitos e um planejamento que propicie a integração.

Neste contexto de mudanças nas práticas pedagógicas, destacamos duas frases mencionadas pelas professoras. A primeira: “**a prática [...] é a maneira que coloco em prática aquilo que eu planejo**” (professora Auricélia), ou seja, ela faz um planejamento, como é comum nas escolas e põe em prática, operacionaliza. Nessa visão, a prática pedagógica se configura como o exercício de atividades planejadas *a priori*.

A segunda fala é bastante pertinente, “**realiza as atividades educativas na sala de aula ou fora do ambiente escolar**” (professora Andreia). Refere-se à prática como ações educacionais dentro e fora da escola. Ações que não são restritas, mas que dão conta do contexto que professores e alunos estão envolvidos.

Faz parte do processo de mudança aprender a ouvir o aluno, isso favorece o ambiente de disciplina e amizade. Perceber que eles são sujeitos do processo educacional e tem seus conhecimentos independentes e paralelos ao que é “ensinado” na escola. “Antes eu falava: Eu não quero saber! Eu ensino!” (professora Elizângela), frases que refletem uma postura autoritária não se sustentam mais. Estas devem ir dando espaço ao diálogo e às construções coletivas e participativas.

Assim quando nos reportamos à prática pedagógica compreendemos que esta não se restringe apenas à sala de aula, mas ao ambiente escolar como um todo e, por conseguinte, aos atores que estão atrelados a esse espaço.

Ressaltamos também que as questões político-partidárias, em determinados

momentos, também prejudicaram as professoras. Perseguições e assédio moral estão presentes como afirma a professora Elizângela:

Pena que o município hoje ainda trabalha com a “política”. E a política é que faz o profissional. Estou passando por dificuldade essa semana. Uma pessoa por questões políticas aparece hoje e quer me tirar da escola e transferir para outra. Depois de nove anos de trabalho? Você acha que eu devo deixar ou devo brigar? Eu devo brigar! Porque o professor me ensinou na universidade que o meu direito eu tenho que ir buscar! Então eu falei para o diretor: Vamos nos encontrar na justiça! É eu ou ele. Vamos ver quem vai ganhar.

Apesar de nossas entrevistadas serem concursadas no município, vivenciam situações conflituosas quando chega o início do ano letivo, principalmente porque são concursadas para o campo e maioria reside na cidade. Assim, pretendem sempre permanecer na escola mais próxima ou pleiteiam transferência para as escolas da cidade. E, vez por outra, esses embates acontecem.

O processo educacional e suas práticas devem ser entendidos como uma troca de experiências e não apenas repasse de conhecimentos, conforme podemos observar no relato da professora Neima:

[...] porque eu chegava à sala de aula e falava, mas agora eu chego e a gente conversa. Os alunos falam, é uma troca de conhecimento. Agora é diferente! Até a confiança entre professor com aluno melhora. Melhora a aprendizagem, a linguagem.

É interessante quando a professora diz que agora ela *conversa*, porque antes ela *falava*. A diferença de sentido se estabelece entre o falar que propicia o diálogo e o falar em que os outros apenas escutam (monólogo). No momento que ela conversa, passou a dar credibilidade ao aluno, propiciar o espaço para que pudesse se manifestar, dialogar.

Nas falas das professoras entrevistadas observamos, frequentemente, a preocupação com a motivação dos alunos. Para alcançar este fim elas buscam novas formas de atividades, de mudanças nas suas práticas, principalmente aquelas relacionadas aos jogos e brincadeiras. As professoras os utilizam para motivar e mobilizar os alunos para a aprendizagem.

A arte foi muito importante, foi essencial. O que eu aprendi no curso levei para sala de aula... Coisas maravilhosas. Que coisas maravilhosas! Fantoques, trabalhos com sucata, com o lixo. O que a professora trouxe para gente foi inovador. Porque eu tenho uma dificuldade imensa para fazer trabalhinhos de arte, então, como ela trouxe uma técnica diferente eu melhorei bastante. Levei para minha sala as sucatas, os materiais que a gente pode aproveitar do dia-a-dia, que são: caixas de papelão, latas, garrafas, revistas, e etc. Tudo isso ela foi usando, foi o material que ela trouxe, ficou

riquíssimo o trabalho. (professora Valdirene).

Incluí também a mídia, os vídeos, os jogos, as brincadeiras. É que eles (alunos) não tinham acesso a essa metodologia, por que na verdade lá na comunidade onde eu moro é escrita, quadro e caderno, quadro e caderno. Então, quando entrei (na escola) era só quadro e caderno. Quando comecei a participar dos cursos, principalmente do Parfor, eu fui ver a importância, comecei a entender que não era só isso, e que eu tinha que enfrentar a opinião deles (pais). No começo tive um conflito lá, mas eu conseguir apresentar os vídeos, realizar as dinâmicas. (professora Andréia).

De acordo com ABREU (2009, p. 137-138):

Não há como negar a contribuição das brincadeiras no processo de desenvolvimento da criança, sujeito inerentemente dinâmico que necessita extravasar toda a energia que traz consigo. Os professores e professoras que trabalham utilizando atividades lúdicas têm compreensão do quanto é valioso para a criança participar dessas atividades, pois certamente será contemplado o seu universo social e cultural, preservando e ampliando o que ela tem de mais humano, podendo manifestar seus desejos, sentimentos, ações e construindo relações sociais.

Nas conversas com as professoras elas relatam a importância do curso para as mudanças metodológicas em seu trabalho e o uso do lúdico para contribuir com o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. Segundo elas, quando as crianças estavam envolvidas com brincadeiras ou com jogos, não tinham “problemas”, a aula era muito produtiva.

A aprendizagem acontece a partir do querer, agir e expressar (Vasconcellos 2012). Assim, o querer acontece pelas formas como o professor mobiliza os seus alunos. Eles precisam querer aprender para que o conhecimento se efetive de fato. O aluno tem que ter algum interesse por aquele conteúdo ou atividade que está realizando ou vai realizar. O professor deve provocar o aluno, provocar o seu interesse, pois não é certo que o aluno venha motivado para a aula.

Neste sentido, Ferreira coloca (2014, p. 44):

Os professores precisam valorizar a aprendizagem dos seus alunos e somá-las a novos horizontes de conhecimento, os tempos de educação são complexos diante da contemporaneidade do processo de aprendizagem e conhecimento para a formação de professores.

Dentre as mudanças nas práticas está o processo de como se elabora o conhecimento, como vão se delineando as ações para que o aluno chegue à aprendizagem. A professora relata essa mudança:

Para os trabalhos de grupo eu levava o texto. Textos pequenos de historinhas, onde cada aluno lia um pedaço e depois dessa leitura conversavam. Se você não dá responsabilidade para que cada um leia a sua parte ele só vai se apoiar no colega. E cada um contava uma parte da história (professora Raquel).

A professora apresenta a mudança no seu trabalho pedagógico quando promove momentos que desenvolvem a autonomia e a responsabilidade dos alunos, ou seja, o conhecimento aliado a questões subjetivas. Assim, o processo de formação do professor pode ser um auxílio para reflexão sobre sua prática cotidiana e conseqüentemente ocasionar mudanças positivas.

Como afirma Sudbrack (2012, p. 38),

A possibilidade de pensar a formação como algo em movimento, que encontra sustentação na prática cotidiana, é quase que uma exigência da sociedade atual. É muito mais complicado trabalhar na educação sem um aperfeiçoamento ou qualificação constante ao buscar este aperfeiçoamento. Isto se dá pelo fato de, atualmente, os alunos apresentarem um acesso constante à informações e possibilidades de construção de conhecimento. Esta análise não vem, de forma nenhuma, confundir informação com conhecimento, vem por outro lado, demonstrar que todo profissional precisa se atualizar e esta regra é aplicável ao professor.

As questões infraestruturais são colocadas, no entanto as professoras buscam formas de driblar a falta de recursos. E na sala de aula, o aluno é instigado a expressar o conhecimento adquirido, como forma de observar se de fato a aprendizagem aconteceu. Como a professora Raquel relata:

No seminário eles produziam cartazes para eles apresentarem, claro que não era aquele seminário como a gente apresentava, com muita responsabilidade. Na zona rural a criança não tem todos os recursos para fazer o seu trabalho, você tem que fazer dentro da sala de aula e ajudá-lo dando um livro para ele recortar, orientando como ele vai produzir o cartaz, o que ele vai colocar. E orientar de grupo em grupo. Ensinava como era para falar, incentivava que eles falassem uma palavra ou uma frase. Isso é muito importante.

O curso de Pedagogia lhes deu conhecimento e aperfeiçoamento de práticas inovadoras. Neste sentido a professora Elizângela enfatiza:

Depois que entrei no Parfor fiz muitas leituras, apresentação de trabalhos, eu via que os alunos eram muito fechados, eram crianças que estavam se desenvolvendo apenas na leitura individual, na leitura em dupla. Então eu comecei a utilizar o trabalho expositivo. Tudo que eles liam tinham que expor, eles mesmos. E assim eu comecei a desenvolver eles.

Observamos que chama à atenção das professoras os conhecimentos que elas ainda não possuem, o que há de novo no seu processo de formação. Assim, as mudanças nas práticas pedagógicas acontecem principalmente a partir do novo, do que elas ainda não

conhecem, por isso elas enfatizam as relações professor aluno, a profissionalização, o trabalho coletivo, a motivação, o conhecimento e outros. Práticas pedagógicas implicam em relações, integração, participação, troca de experiências e, isso é reflexo das práticas sociais.

Nesse sentido Souza (2008, p.1099) afirma que,

A prática pedagógica, entendida como uma dimensão da prática social, é gerada no estabelecimento de relação entre os conhecimentos do processo de formação inicial dos profissionais da educação e os conhecimentos adquiridos no conjunto das ações desenvolvidas no mundo da escola e da política local de educação.

Dessa forma, é necessário contextualizar o que está posto nos currículos dos cursos de formação inicial, no currículo das escolas. É perceptível que as professoras estão buscando fazer esse trabalho. Trazer para a escola conteúdos que se aproximem das realidades vividas pelos alunos, considerando as diferenças, vivências, enfim, o meio social em que estão inseridos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objeto de estudo a formação inicial de professores e a mudança da prática pedagógica, sob o título: “Da profissionalização à mudança das práticas pedagógicas: a contribuição do curso de Pedagogia/Parfor do Polo de Igarapé-Miri”. Este estudo originou-se a partir da seguinte problemática: “A formação de Pedagogia/Parfor proporcionou (provocou) mudanças nas práticas pedagógicas das professoras da Educação Básica (anos iniciais) que participaram do curso de Pedagogia do Polo Municipal de Igarapé-Miri?”. De posse do problema partimos em busca de respostas e definimos nosso principal objetivo a ser alcançado, que consistiu em: identificar e analisar quais as contribuições do curso de Pedagogia/Parfor para a mudança das práticas pedagógicas dos professores de Igarapé-Miri.

Estudar a Pedagogia/Parfor nos fez iniciar pela análise de como as reformas da década de 1990 influenciaram a educação brasileira e conseqüentemente a vida profissional das professoras, em especial aquelas que foram sujeitos informantes deste estudo. Nesse contexto das reformas, cria-se a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, e dentro desta o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica – Parfor.

Ressaltamos que com as reformas foi incentivada a produtividade e a competitividade. Os professores começaram a ficar apreensivos com os rumos que a educação estava tomando começaram a buscar formação em faculdades particulares para atender essas exigências, então foram sendo criados e ofertados vários cursos de graduação para atender a demanda do mercado regulado pelos organismos internacionais. Os cursos ora ofertados exigiam determinadas competências dos professores. A inquietação aumentou com os exames nacionais, pois os professores precisavam mostrar que os objetivos dos cursos de formação inicial ou continuada que estavam fazendo surtiam efeito nos resultados previstos pelo Estado.

Essa adaptação às novas exigências e o enquadramento no que está proposto. A ideia é manter o professor sob controle através de uma política de regulação, que prevê que ele cumpra apenas o seu papel. O governo cria a política e o professor deve colocar em prática o que “aprendeu”.

Observamos que nesse contexto, vivenciado pelas nossas informantes, os cursos de formação têm poucos momentos para a reflexão e o entendimento e a luta pela profissionalização ainda é bastante tímida. A profissionalização é entendida pelas professoras

como reconhecimento social, econômico e certificação. Nessa realidade conflitante vivenciada pelas professoras, sujeitos desta pesquisa, as mesmas foram construindo a sua identidade.

A formação inicial é indissociável do currículo que forma os professores. Temos entendimento da importância do currículo para todas as modalidades de ensino, pois o currículo define a identidade dos cursos, apresenta como eles serão executados, os caminhos a serem percorridos, traça as suas finalidades e objetivos. Dessa forma, quando investigamos se aconteceram mudanças nas práticas pedagógicas das professoras, fazia-se necessário saber o que estava posto no Projeto Pedagógico de Curso (PPC) de Pedagogia/Parfor para assim analisar se este currículo atendeu as necessidades das cursistas.

Após fazermos a descrição do projeto pedagógico do curso de Pedagogia, adaptado para a Pedagogia/Parfor da Universidade Federal do Pará – Campus Cametá do Polo Igarapé-Miri, evidenciamos que o mesmo se destina a formar professores para atuar na educação básica: ensino infantil, séries iniciais do ensino fundamental, educação de jovens e adultos, coordenação pedagógica, gestão e supervisão escolar. Além disso, previa a atuação em ambientes escolares e não escolares, conforme artigo 1º desse PPC, tanto nas escolas situadas no campo, quanto aquelas do meio urbano.

Uma questão importante, é que a maioria das professoras cursistas é do campo ou trabalhavam no campo, mas o currículo não inclui essa especificidade. Certamente não se pode pensar em um currículo para cada município ou curso, porém, há de se considerar as realidades locais, que na Amazônia diferem tanto umas das outras. De fato, não existe uma política curricular específica para atender os professores do campo.

Indiscutivelmente, as disciplinas que enfatizaram as atividades práticas foram as mais celebradas pelas professoras, bem como aquelas que lhes davam possíveis soluções para o seu trabalho diário. Há de se considerar também aquelas disciplinas que dialogaram com as crenças e percepções das professoras no que se refere a sua relação consigo e com os alunos.

Concluimos que não se pode pensar em prática pedagógica apenas na sala de aula. Ela envolve todas as ações dos professores e não se restringe a apenas dar aulas, ensinar Português, Matemática ou qualquer outra disciplina, mas consiste na reflexão sobre ações que envolvem os demais profissionais da escola, os pais, a comunidade. Consiste em propiciar a participação, incentivar a coletividade, a luta por direitos, o posicionamento diante de questões político-pedagógicas dentro e fora da sala de aula. Apenas o discurso de que mudou não faz diferença. Sem ação, não existe mudança!

As relações que se estabeleceram entre professoras, alunos, demais profissionais da

escola, pais e a comunidade passaram por uma transformação, em algumas mais intensas, mais perceptível. A afetividade aflorou o olhar para o outro, valorizar o outro. O conhecimento não pode passar despercebido e neste caso não passou. A preocupação das professoras e o interesse em motivar os alunos à aprendizagem e, paulatinamente, ir construindo o conhecimento juntamente com eles.

Neste estudo não podemos negar o papel da ludicidade na formação destas professoras, suas falas sempre entusiasmadas no decorrer das nossas entrevistas quando o assunto eram jogos, brincadeiras. Praticamente todas as suas falas nos remetem ao lúdico, ao brincar, à construção como motivação do processo ensino-aprendizagem.

Resumi a mudança nas práticas pedagógicas em uma fala citada no texto. A professora Neima disse: **antes eu falava, hoje eu converso**. Uma grande mudança podemos visualizar nesta frase, a mudança de atitude, a valorização do outro, a empatia. Tão simples ou talvez uma grande descoberta para ela, mas para a minha posição de pesquisadora carregada de emoção e esperança em uma educação melhor, que ouça as vozes dos alunos, que contemple todos os sujeitos nos seus diferentes espaços, etnias, credo e classes sociais.

Alguns aspectos nos chamaram a atenção nesta pesquisa:

Finalizada a graduação as professoras com residência na cidade solicitaram deixar o campo. Das 10 entrevistadas, apenas 3 ainda permanecem trabalhando no campo, sendo que no início e decorrer do curso, todas trabalhavam em escolas do campo. Positivamente, temos o fato de que estas professoras já são graduadas; é a rotatividade, portanto, a dificuldade de fixar um corpo docente qualificado nas redes.

A formação inicial, que pela lógica viria antes do professor começar a trabalhar, veio tardiamente. Depois de 3 anos de trabalho e para outras, até 25 anos é que chegou a graduação. Enfim, as professoras cursistas veem a Pedagogia/Parfor como a melhor coisa que aconteceu em suas vidas. Sentem-se felizes com a conclusão do curso de Pedagogia. Cursar a universidade pública parecia algo muito distante das suas vidas e por isso elevou a autoestima. Não poderíamos deixar de mencionar neste texto a sensação de vitória das professoras, o orgulho que a graduação lhes proporcionou, a satisfação pessoal.

No início desta pesquisa traçamos objetivos para responder as nossas indagações. É importante o resultado, as conclusões que chegamos e também o percurso da pesquisa, pois esses aspectos foram ressignificando as nossas concepções anteriores. Mesmo com as impressões sobre o resultado chegamos a outras respostas diferentes de nossa hipótese. Acumulamos conhecimentos, vivências e uma compreensão mais apurada sobre as práticas pedagógicas e sobre as professoras que estão no chão da escola, seus anseios e perspectivas.

REFERÊNCIAS

ABREU, Waldir Ferreira de. OLIVEIRA, Damião Bezerra. LEITÃO, Wanderleia Medeiros. **Brincadeiras e brinquedos cantados: elementos imprescindíveis na educação de crianças.** – Belém Geperuaz – UFPA, 2009.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança.** Edições Loyola, São Paulo, 2001.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. **Resistência e submissão: a reforma educacional na década de 1990.** In: KRAWCZYK, Nora; CAMPOS, Maria Malta; HADDAD, Sérgio (Org). O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI: reformas em debate. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

BACH, Maria Regina. LARA, Ângela Mara de Barros. **Revisitando a reforma do estado: os anos 1990 e as políticas públicas em educação do início do século XXI.** ANPED SUL, 2012.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei Federal nº 9.394. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 20 de dezembro de 1996.**

_____. **Decreto nº. 6.755, de 29 de janeiro de 2009: institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 29 de janeiro de 2009.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação.** Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. IBGE <https://cidades.ibge.gov.br/v4/municipio/150330>. Visualizado em: 12-06-2017.

_____. IBGE. Disponível em: [http://cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=150330&idtema=19&search=para|igarape-miri|mapa-de-pobreza-e-desigualdade-municipios-brasileiros-2003](http://cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=150330&idtema=19&search=para%7Cigarape-miri|mapa-de-pobreza-e-desigualdade-municipios-brasileiros-2003). Acesso: 05 de maio de 2017.

_____. **Plano Nacional Decenal de Educação. Ministério da Educação - MEC.** 1993.

_____. **Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica – Parfor**

Presencial - Manual Operativo. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. (BRASIL, CAPES, Manual Operativo do Parfor). Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/ManualOperativoPARFOR-mar13.pdf>

_____. **Relatório de Gestão Parfor: 2009-2013.** Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica. Brasília, 2013. Disponível <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/1892014-relatorio-Parfor.pdf>

CALAZANS, M. J. C. **Para compreender a educação do estado no meio rural (traços de uma trajetória).** In: THERRIEN, J.; DAMASCENO, M. N. (Coords.). Educação e escola no campo. Campinas: Papirus, 1993. (Coleção magistério: Formação e trabalho pedagógico).

CHARLOT, Bernard. **A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber.** Revista Brasileira de Educação. V. 11. Nº 31. 2006

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências sociais.** 2ª edição. São Paulo: Cortez, 1995.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores.** São Paulo. Cortez, 2002.

CORRÊA, Izete Magno. **Ressignificando o Programa Escola Ativa (PEA): caminhos e implantação.** 2014. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará.

DUBAR, C. **A Construção de Si pela Atividade do Trabalho: a socialização profissional.** Cadernos de Pesquisa_v.42 n.146 p.351-367 maio/ago. 2012.

_____. **A socialização: a construção das identidades sociais e profissionais.** Martins fontes, 2005.

ENGUITA, Mariano. **A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização.** In: Dossiê: **interpretando o trabalho docente.** Teoria e Educação, Porto Alegre, n. 4, pp. 41-61, 1991. Disponível em: <https://www.academia.edu/15773660/Teoria_e_Educa%C3%A7%C3%A3o_Dossi%C3%AA_interpretando_o_trabalho_docente>. Acessado em: 17/11/2016

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. **Professor: protagonista e obstáculo da reforma.** Educação e pesquisa. São Paulo, v. 33, n. 3, p. 531-541, set./dez. 2007.

FRANCO. Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e Prática docente.** 1ª Edição. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. **Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada.** Educação e Sociedade. Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230, out. 2007 1207.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real.** São Paulo: Ed. Cortez, 1995.

FERREIRA, Liliana Soares. **Gestão do Pedagógico: de qual pedagógico se fala?** Currículo sem Fronteiras, v.8, n.2, pp.176-189, Jul/Dez 2008. ISSN 1645-1384. Disponível em: (online) www.curriculosemfronteiras.org.

FERREIRA, Jacques de Lima. **Formação de professores: teoria e prática pedagógica.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2014

GALÚCIO, Euricléia do Rosário. **O que dizem os autores sobre Formação Docente no Estado do Pará.** 2014. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará.

GATTI, Bernardete A. **Formação de professores no Brasil: características e problemas.** Educação e Sociedade. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.- dez. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>

_____. **Formação de professores para o Ensino Fundamental: Instituições formadoras e seus Currículos.** In: **Estudos e pesquisas Educacionais.** GIMENES Nelson A. S. UNBEHAHUM Sandra G. NUNES, Marina M. R. TARTUCE Gisela Lobo B. T. FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. n 1º, Maio/2010. Fundação Victor Civita. São Paulo.

_____. NUNES, Marina M. R. **Formação de Professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas.** Vol.: 1º, Março/2009. São Paulo.

_____. **Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais.** Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan./abr. 2014.

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

_____; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores no Brasil: impasses e desafios.** Brasília: Unesco, 2009.

GÜNTHER, Hartmut. **Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: Esta é a questão?** Psicologia: Teoria e Pesquisa. Vol. 22 n. 2, pp. 201-210. Brasília, Maio-Agosto, 2006.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. **Educação do campo, legislação e implicações na gestão e nas condições de trabalho de professores das escolas multisseriadas.** 2011. <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0481.pdf>.

_____. **Transgressão do paradigma da (Multi) Sieriação como referência para a construção da escola pública do campo.** Educ. Soc., Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1165-1182, out.-dez., 2014.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira. **Trabalho docente, classe social e relação de gênero.** Papyrus Editora, 1997.

IGARAPÉ-MIRI. Prefeitura de. **Decreto Municipal nº 075/2010. Plano de Cargos Carreira e Remuneração (PCCR) para os integrantes do quadro do magistério público da Prefeitura Municipal de Igarapé-Miri.** 2010.

IGARAPÉ-MIRI. Prefeitura de. Lei Municipal 4.948 de 06 de outubro de 2006. **Dispõe sobre a criação do Plano Diretor Participativo (PDP).** 2006. Disponível em: <http://igarapemiri.pa.gov.br/wp-content/uploads/2015/10/planodiretor.pdf>. Acesso em: 15 de abril de 2017.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional formar-se para a mudança e a incerteza.** 9ª edição. São Paulo. Cortez, 2011.

LOBATO, Eládio. **Caminho de Canoa Pequena.** 3ª Edição. Belém, 2007.

MAUÉS. Olgaíses Cabral, CAMARGO. Arlete Maria Monte de, **Marcos regulatórios nas políticas de formação e valorização docente pós LDB.** Revista Educação em Questão, Natal, v. 42, n. 28, p. 149-174, jan./abr. 2012.

MINAYO, Cecília de Souza. DESLANDES, Suely Ferreira. GOMES, Romeu. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** 28ª ed. – Petrópolis, RJ: Vozes. 2009).

NÓVOA, Antônio. **Formação de professore e profissão docente.** In: NÓVOA, Antônio (coord.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/4758>. Acesso em: 08 de junho de 2016.

_____. **Os professores e as histórias da sua vida.** In: NÓVOA, Antônio (org.). Vida de Professores. Portugal: Porto Editora, 2007.

OLIVEIRA, D.A. **A reestruturação do trabalho docente precarização e flexibilidade.** Educação e Sociedade, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004 1127, p.1132. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.

_____. **Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil.** Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. especial 1, p. 17-35, 2010. Editora UFPR. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/nspe1/02.pdf>.

PAULA JÚNIOR Francisco Vicente de. **Profissionalidade, profissionalização, profissionalismo e formação docente.** Scientia. Ano 01, Edição 01, p. 01 - 191, Jun/Nov. 2012.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. **A construção do campo da pesquisa sobre formação de professores.** Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n.40, p.145-154, jul./dez. 2013.

PIOVESAN, Andreia Janice. **A formação geográfica dos professores de séries iniciais,** In: SUDBRACK, Edite Maria. Trabalho docente e práticas pedagógicas inovadoras. Série pesquisa em ciências humanas, v. 6. URI, 2012. Disponível em <http://www.fw.uri.br/NewArquivos/pos/publicacao/10.pdf>. Acesso em: 03 de março de 2017.

PIOVESAN, Juliane Cláudia e FREU, Jaqueline. **O PARFOR do curso de Pedagogia da URI - Campus de Frederico Westphalen: o professor - acadêmico em formação.** 2014. Disponível em: http://editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Modalidade_1datahora_16_06_2014_10_13_48_idinscrito_2021_4384646379d75cc8bfb14989f9de8924.pdf.

ROSA, Renata Vidica Marques da. **Feminização do magistério: representações e espaço docente.** Revista Pandora Brasil - Edição especial N° 4 – "Cultura e materialidade escolar" – 2011.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Currículo e diversidade cultural.** In: SILVA, Tomaz Tadeu da & Moreira, Antonio Flavio . (Orgs.) Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, p.82-113, 1995.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico.** 23ª edição, rev e atual. São Paulo: Cortez. 2007.

SHIROMA, Eneida Oto. **Implicações da política de profissionalização sobre a gestão e o trabalho docente.** Trabalho e Educação, v. 13, n. 2, pp. 113-125, ago./dez. 2004.

SOUZA, Maria Antônia de. **Educação do Campo: Políticas, Práticas Pedagógicas e Produção Científica.** Educação e Sociedade, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1089-1111, set./dez. 2008.

SOUZA, Maria Antônia de. **Escolas públicas no/do campo: letramento, formação de professores e práticas pedagógicas.** Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 2016.

SUDBRACK, Edite Maria. **Trabalho docente e práticas pedagógicas inovadoras.** Frederico Westphalen: Ed. URI, 2012.

TEIXEIRA, Cristiana Barra Teixeira. **O professor como agente principal da mudança de sua prática pedagógica.** UFPI. 2010. Disponível em: http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.1/GT_01_27_2010.pdf. Acesso em: 12 de julho de 2017.

UFPA. Resolução n°. 4.477, de 22 de janeiro de 2014. **Aprova o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia, adaptado para o Parfor, do Campus Universitário de Cametá.**

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Gestão da Sala de Aula.** “Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0E3GtWyDdjE>” Publicado em: 06/02/2012. Acesso em: 24 de fevereiro de 2017.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de Didática.** 3ª edição. Campinas, São Paulo. Papirus, 1994.

_____. **Didática e docência na educação superior: implicações para a formação de professores.** Campinas, SP. Papirus, 2012.

ZIBETTI, Marli Lúcia Tonatto. PEREIRA, Sidnéia Ribeiro. **Mulheres e professoras: repercussões da dupla jornada nas condições de vida e no trabalho docente.** Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. especial 2, p. 259-276, 2010. Editora UFPR.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – Roteiro das entrevistas semiestruturadas

ROTEIRO DA ENTREVISTA

I- Formação Acadêmica e profissional

- 1 – Você iniciou sua carreira docente antes de cursar o nível superior. De que forma o ingresso no Parfor contribuiu ou não para a sua atuação profissional?
- 2 – Você considera importante o professor ter nível superior? Que conhecimentos novos sobre educação o Parfor proporcionou?
- 3 – No período em que estava cursando Pedagogia, você fazia relação/utilizava o que “aprendia” na universidade na sua sala de aula enquanto docente? Explique
- 4 – Cite três inovações metodológicas que você introduziu no seu trabalho como resultado da sua formação no Parfor.
- 5 – Que disciplinas/atividades cursadas no Parfor mais contribuíram com a sua formação para a docência? Justificar a resposta.
- 6 – Que conteúdos você acredita que deveriam ser abordados no curso, mas não foram incluídos no currículo?
- 7 – O currículo trabalhado no curso de Pedagogia/Parfor atendeu necessidades e especificidades das escolas do campo?
- 8 – O que você avalia como mais positivo na sua formação inicial (Parfor).

II- Identidade profissional

- 1 – Que mudanças o Parfor proporcionou na sua vida pessoal?
- 2 – Você se sente mais competente (a) profissionalmente após cursar o Parfor?
- 3 – Em relação a sua profissão como você se define hoje?
- 4 – O que você por prática pedagógica?

APÊNDICE 2 – Formulário socioprofissional

FORMULÁRIO

1 – Identificação

Nome:

Sexo: M F Idade:

Estado Civil: Solteiro (a) Casado (a) Divorciado (a) Viúvo (a)
 Outros

Você tem filhos? Quantos?

A sua residência está localizada: Cidade Campo

Endereço:

Escola que trabalha:

Endereço:

Qual a sua religião?

Exerce alguma função ou cargo na igreja que frequenta? Sim Não

Se a resposta for sim, Qual?

2 – Atuação Profissional e local de trabalho

1 – Tem quantos anos de trabalho no magistério

2 – Está atuando em que ano/serie?

3 – Você é: Efetivo Temporário Estável

4 – Funcionário: Municipal Estadual

5 – Aproximadamente tem quantos funcionários na escola em que trabalha?

6 – Além de professor (a) você exerce outra função na escola? Sim Não

Se a resposta for sim. Qual?

7- Quantas salas de aula há na escola em que trabalha:

8- Marque o que esta em funcionamento na escola:

Biblioteca Sala de leitura Laboratório de informática

ANEXOS

ANEXO 1 Acordo de Cooperação Técnica

PROCESSO Nº 23000.001262/2009-37

ACORDO DE COOPERAÇÃO
TÉCNICA Nº 87
/2009 QUE ENTRE SI
CELEBRAM A
COORDENAÇÃO DE
APERFEIÇOAMENTO DE
PESSOAL DE NÍVEL
SUPERIOR, O MUNICÍPIO DE
IGARAPÉ-MIRI E A
UNIVERSIDADE DO ESTADO
DO PARÁ.

Aos <31> dias do mês de agosto de 2009, de um lado, a **COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR**, localizada no endereço Setor Bancário Norte, Quadra 2, Bloco L, Lote 06, 7º andar - CEP 70040-020, Brasília/DF, doravante denominada **CAPEL**, neste ato representado por seu Presidente **JORGE ALMEIDA GUIMARÃES**, brasileiro, portador da Carteira de Identidade nº 5579770-2 - SSP/SP, CPF nº 048.563.847-91, o Município de Altamira, inscrito no CNPJ nº 05.263.116/0001-37, proponente de pólos de apoio presencial à educação a distância para o Sistema Universidade Aberta do Brasil, neste ato representado pelo(a) Prefeito, Roberto Pina Oliveira, Carteira de Identidade nº 392257-1/SSP/PA, CPF nº 1236431227-2 e a(o) **UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ-UEPA**, inscrita no CNPJ nº 34.860.833/0001-44, ofertante de curso superior a distância, no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil, neste ato representada pelo(a) Reitor(a) **MARÍLIA BRASIL XAVIER**, Carteira de Identidade nº 3660258, SSP/PA, CPF nº 11865890278, todos designados simples e conjuntamente como "Participes" para os fins deste Instrumento.

CONSIDERANDO que o "Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB", instituído pelo Decreto 5.800, de 08 de junho de 2006, é voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País;

CONSIDERANDO que o Sistema UAB cumprirá suas finalidades e objetivos sócio-educacionais em regime de colaboração da União com entes federativos, com o objetivo da democratização, expansão e interiorização da oferta de ensino superior, público, gratuito e de qualidade - prioritariamente de formação inicial e continuada de professores da educação básica -, na modalidade de educação a distância, bem como a promoção e o desenvolvimento de projetos de pesquisa e de metodologias inovadoras para a educação nacional;

10 out
Marília Brasil Xavier
Reitora da Universidade
do Estado do Pará

CONSIDERANDO o firme ânimo dos Participes em implementar o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB, nos termos do **Edital de Seleção N. 01/2006-SEED/MEC**, publicado no Diário Oficial da União, em **18 de outubro de 2006**, e a partir da articulação entre os polos de apoio presencial - criados e mantidos pelo Distrito Federal, Estados e Municípios -, e as Instituições Públicas de Ensino Superior, visando ao desenvolvimento e expansão da oferta de programas de formação superior na modalidade de educação a distância;



Marília Brasil Xavier
Reitora da Universidade
do Estado do Pará

CONSIDERANDO que, de acordo com a Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007, a Capes subsidiará o Ministério da Educação na formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades de suporte à formação de profissionais de magistério para a educação básica e superior e para o desenvolvimento científico e tecnológico do País.

CONSIDERANDO o Decreto nº 6.316, de 20 de dezembro de 2007 que Aprova o Estatuto e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, e dá outras providências.

CONSIDERANDO a Portaria nº 318, de 2 de abril de 2009 que Transfere à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES a operacionalização do Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB.

RESOLVEM os Partícipes, celebrar o presente Acordo de Cooperação Técnica, cuja execução deverá se desenvolver em conformidade ao Decreto 5.800, de 08 de junho de 2006, com o Edital de Seleção nº 01/2006/SEED/MEC, e, no que couber, a Lei nº 8.666, de 21 de junho de 1993, e legislação correlata, nos termos das cláusulas e condições seguintes:

CLÁUSULA PRIMEIRA – DO OBJETO

Constitui objeto deste Acordo de Cooperação Técnica o estabelecimento de compromisso entre o proponente de polo de apoio presencial, a Instituição Pública de Ensino Superior, responsável pela oferta de cursos, ambos selecionados a partir de critérios de avaliação e seleção, a CAPES e o Ministério da Educação, visando a implementação do Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB.

CLÁUSULA SEGUNDA – DOS COMPROMISSOS

Para viabilizar o objeto deste Acordo de Cooperação Técnica os partícipes se comprometem a:

I – DA CAPES

a) Acompanhar, avaliar, orientar, controlar e fiscalizar a execução do presente Acordo de Cooperação Técnica, por intermédio da Diretoria de educação a Distância, visando o funcionamento harmônico do Sistema UAB;

b) Velar pelo cumprimento do compromisso assumido pelo MUNICÍPIO DE IGARAPÉ-MIRI quanto à disponibilização da infra-estrutura necessária ao pleno funcionamento do Polo de Apoio Presencial, de acordo com o

Marília Brasil Xavier
Reitora da Universidade
do Estado de Pará

[Assinatura]

[Assinatura]

Edital nº01 de 2006/SEED/MEC; avaliação realizada pela Comissão de Seleção, instituída pela Portaria nº 119, de 03 de agosto de 2007, publicada no Diário Oficial da União de 31 de maio de 2006 e orientações da Diretoria de Educação a Distância; avaliações externas permanentes, instituídas pela CAPES e normatizações pertinentes.

- c) Realizar avaliações periódicas da implementação de cursos e programas no âmbito das instituições e dos polos de apoio presencial que integram o Sistema UAB;
- d) Apoiar financeiramente, mediante instrumento legal específico, as Instituições Públicas de Ensino Superior, observando-se sempre a legislação aplicável e o interesse da Administração Pública, bem como os projetos de cursos selecionados a serem ofertados nos polos de apoio presencial;
- e) Subsidiar o pleno desenvolvimento dos cursos, de acordo com os projetos pedagógicos e encaminhamentos legais que se fizerem necessários;
- f) Exercer, junto as IPES, função gerencial fiscalizadora dentro do prazo regulamentar da execução/prestação de contas, ficando assegurado aos seus agentes o poder discricionário de reorientar ações e de acatar ou não justificativas quanto a eventuais disfunções havidas na sua execução;
- g) Analisar e emitir parecer sobre a prestação de contas referente à aplicação dos recursos alocados, sem prejuízo da realização de auditorias internas e externas;
- h) Propor a institucionalização do Polo de Apoio Presencial, no âmbito do Estado e/ou Município a fim de garantir a sua implantação e manutenção bem como estimular a prática de decisões colegiadas
- i) Supervisionar a efetiva utilização da logomarca do Sistema Universidade Aberta do Brasil, em conformidade com o Manual de Aplicação Visual da UAB.

**II - DOS MUNICÍPIOS, DOS ESTADOS E DO DISTRITO FEDERAL
PROONENTES DE POLOS DE APOIO PRESENCIAL**


Marília Brasil Xavier
Reitora da Universidade
do Estado do Pará





- a) Criar e manter a estrutura física e de recursos humanos necessárias para o funcionamento do polo de apoio presencial, de acordo com o Edital nº01 de 2006 /SEED/MEC, avaliação realizada pela Comissão de Seleção instituída pela Portaria nº 119, de 03 de agosto de 2007, publicada no Diário Oficial da União de 31 de maio de 2006 e orientações da Diretoria de Educação a Distância, e normatização pertinente.
- b) Institucionalizar, mediante instrumento legal específico, junto aos órgãos competentes do município, o polo de apoio presencial a fim de garantir a criação, implantação, manutenção e continuidade do polo, bem como o pleno desenvolvimento das atividades didático-pedagógicas referentes aos cursos;
- c) Disponibilizar aos órgãos de acompanhamento e aos representantes da UAB, acesso a todas as informações pertinentes à gestão pedagógica, administrativa e financeira do polo, colaborando com o trabalho de acompanhamento e avaliação dos cursos;
- d) Garantir, durante todo o período de execução dos cursos, as atividades pedagógicas e administrativas a fim de proporcionar o pleno desenvolvimento dos cursos;
- e) Disponibilizar ao Coordenador de Polo carga horária compatível para o atendimento exclusivo das atividades do Polo, observando-se o número de cursos e as orientações da(s) instituição (s) e da DED/CAPES;
- f) Colaborar no processo de seleção do Coordenador de Polo, em parceria com as Instituições de Ensino Superior atuantes no polo de apoio presencial e de acordo com as orientações da Diretoria de Educação a Distância;
- g) Adequar o polo às condições necessárias requeridas pelo projeto dos cursos e às normativas do MEC, tendo em vista o atendimento de novas demandas;
- h) Prestar contas, por meio de relatórios às IPES e a CAPES das atividades realizadas no polo sempre que solicitado;
- i) Qualquer doação e/ou benefício recebido por parte do MEC ou Instituições Públicas de Ensino Superior, nos termos da legislação pertinente, não desobriga o Município, o Estado ou o Distrito Federal do cumprimento do objeto do acordo firmado, visando manter as atividades didático-pedagógicas no polo;
- j) Registrar todos os equipamentos recebidos dos diferentes órgãos a fim de mantê-los com exclusividade para as atividades do polo, em cumprimento aos registros patrimoniais, de acordo com a legislação pertinente;
- K) Garantir a manutenção dos equipamentos, disponibilizados pelo MEC e demais órgãos, incluindo reposição de peças e atendimento local;


Marília Brasil Xavier
Reitora da Universidade
do Estado do Pará





- k) Responsabilizar-se pela segurança e manutenção dos equipamentos e materiais didáticos do programa, disponibilizados pelo MEC e demais órgãos.
- l) Utilizar a logomarca do Sistema Universidade Aberta do Brasil de acordo com as orientações constantes do Manual de Aplicação Visual da UAB;

III – DAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE ENSINO SUPERIOR

- a) Responsabilizar-se pela gestão acadêmica dos cursos ofertados nos Polos de Apoio Presencial que integram o Sistema UAB
- b) Disponibilizar corpo docente e pessoal técnico para acompanhar e desenvolver todas as atividades inerentes aos cursos ofertados
- c) Cumprir cronograma de atividades a serem realizadas no polo, apresentando justificativa para as possíveis alterações;
- d) Informar a Diretoria de Educação a Distância e aos Polos sempre que solicitado das decisões pertinentes às atividades relacionadas aos cursos executados no polo;
- e) Apresentar, sempre que solicitado, relatórios de avaliação e de desenvolvimento de atividades dos cursos ao polo e à Diretoria de Educação a Distância;
- f) Manter e tomar decisões colegiadas em comum acordo com as diretrizes da Diretoria de Educação a Distância e com as finalidades do polo;
- g) Realizar visitas de supervisão "in-loco" aos polos a fim de verificar o pleno funcionamento;
- h) Utilizar os recursos financeiros aprovados para os cursos exclusivamente na execução das ações indicadas no projeto;
- i) Cumprir todas as normas de execução previstas no documento de formalização do apoio financeiro, inclusive em termos de relatórios e informes, registros contábeis e prestação de contas, em conformidade com os procedimentos legais;
- j) Disponibilizar a Diretoria de Educação a Distância acesso a todas as informações pertinentes à gestão pedagógica, administrativa e financeira do curso, colaborando com o trabalho de acompanhamento e avaliação dos projetos;
- k) Integrar o Conselho de Polo, nos termos do Regimento do Conselho de Polo, visando propor, avaliar e acompanhar as atividades nos polos de apoio presencial por meio de decisões colegiadas.


Marília Brasil Xavier
 Reitora da Universidade
 do Estado do Pará





CLÁUSULA TERCEIRA – DOS ÔNUS FINANCEIROS

O presente Acordo de Cooperação Técnica não envolve transferência de recursos financeiros entre os partícipes.

CLÁUSULA QUARTA – DA VIGÊNCIA

O presente Acordo de Cooperação Técnica entra em vigor a partir da data de sua assinatura, com vigência de 05 (cinco) anos, podendo ser renovado, mediante termo aditivo, para término dos cursos ofertados pelas IPES.

CLÁUSULA QUINTA – DA PUBLICAÇÃO

O presente Acordo de Cooperação Técnica será publicado no Diário Oficial da União, a expensas da CAPES e em conformidade com o Parágrafo único do art. 61 da Lei nº 8.666, de 1993.

CLÁUSULA SEXTA – DA OPERACIONALIZAÇÃO

A operacionalização do presente Acordo de Cooperação Técnica dar-se-á mediante a celebração de instrumentos específicos entre os Partícipes, em conformidade com a legislação correlata, em função da aprovação das respectivas propostas encaminhadas ao MEC, nos termos do Edital N.01 SEED-MEC, de 18 de outubro de 2006 e Resultado Final de Processo Seletivo, publicado no Diário Oficial da União, de 02 de abril de 2007.

SUB CLÁUSULA PRIMEIRA – A implementação de cursos e programas no Sistema UAB pela IPES no Polo estão vinculados à assinatura deste Acordo de Cooperação Técnica, devendo ser observado o atendimento às exigências para funcionamento de cursos superiores à distância, e em especial aos relatórios de avaliação *in loco* do polo realizado pela IPES, em comissão presidida pelo Coordenador da UAB da Instituição Pública de Ensino Superior.

CLÁUSULA SÉTIMA – DA DENÚNCIA E RESCISÃO

O presente Acordo de Cooperação Técnica poderá ser denunciado por iniciativa de qualquer dos Partícipes, mediante troca de avisos, com antecedência mínima de trinta dias ou rescindido por descumprimento de qualquer de suas cláusulas, assumindo cada partícipe os respectivos ônus decorrentes das obrigações acordadas, resguardadas as atividades em andamento.

CLÁUSULA OITAVA – DO FORO

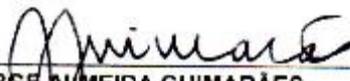

 Marília Brasil Xosker
 Reitora da Universidade
 do Estado do Pará





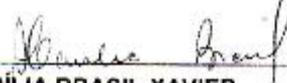
O Foro para dirimir quaisquer questões oriundas do presente instrumento é o da Justiça Federal, Seção de Brasília, Distrito Federal.

E por estarem os partícipes justos e acordados em suas intenções firmam, entre si, o presente instrumento, em três vias de igual teor e forma na presença das testemunhas abaixo nomeadas.



JORGE ALMEIDA GUIMARÃES

Presidente da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior



MARILIA BRASIL XAVIER

REITORA DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ



ROBERTO RINA OLIVEIRA

PREFEITO(A) DO MUNICÍPIO DE IGARAPÉ-MIRI

Testemunhas:

Nome: *Araceli Maria Pereira Bastos*
 RG: *468.4693*
 CPF: *539.211.822-49*

Nome: *Maria de Fátima Santos Aldina Andrade*
 RG: *1587637*
 CPF: *806.977.572-91*



RECIBO DE AUTENTICAÇÃO
 Emitido, com esta validade, em conformidade com os dados constantes neste Cartão.
 Nº: 02-SET-2009
 Em sinal público: _____
 João Batista Gonçalves Monteiro
 Secretário de Registro



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CONSELHO SUPERIOR DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO

RESOLUÇÃO N. 4.477, DE 22 DE JANEIRO DE 2014

Aprova o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia, adaptado para o PARFOR, de interesse do *Campus* Universitário de Cametá.

O REITOR DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, no uso das atribuições que lhe conferem o Estatuto e o Regimento Geral, e em cumprimento à decisão da Colenda Câmara de Ensino de Graduação e do Egrégio Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão, em sessão realizada em 22.1.2013, e em conformidade com os documentos procedentes do *Campus* Universitário de Cametá, promulga a seguinte

RESOLUÇÃO:

Art. 1º Fica aprovado o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia, adaptado para o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, de interesse do *Campus* Universitário de Cametá da Universidade Federal do Pará, de acordo com o Anexo (páginas 2 – 17), que é parte integrante e inseparável da presente Resolução.

Art. 2º Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

Reitoria da Universidade Federal do Pará, em 22 de janeiro de 2014.

CARLOS EDÍLSON DE ALMEIDA MANESCHY
Reitor
Presidente do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão

Resolução n. 4.477/CONSEPE, de 23.1.2014 – Anexo

**PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM
PEDAGOGIA, ADAPTADO PARA O PARFOR, *Campus* Universitário de Cameté**

Art. 1º O objetivo do Curso de Pedagogia - PARFOR é promover a formação inicial, em nível superior, de profissionais para atuar na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, nos Cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos - EJA, na área de serviços e apoio escolar (gestão e coordenação) em ambientes escolares e não escolares.

Art. 2º O perfil do egresso desejado pelo Curso de Pedagogia - PARFOR é de um profissional ávido de criticidade, criatividade, consciência política e ética com sólida formação teórico-prática e interdisciplinar para desenvolver proposta devidamente contextualizada no campo educacional, tendo em vista o exercício da docência, gestão e organização do trabalho pedagógico considerando a educação formal e informal.

Art. 3º O currículo do Curso de Pedagogia - PARFOR prevê Atividades Curriculares que têm o objetivo de desenvolvimento de competências e habilidades, conforme discriminado no Anexo I.

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

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

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

§ 3º O Núcleo de Atividades Complementares, com carga horária de 125 horas, tem as próprias atividades complementares como dimensão, pois considerando o caráter interdisciplinar destas poderão atender as perspectivas profissionais não contempladas no Núcleo Básico e Específico, estabelecendo uma relação mais dinâmica do Curso com a

Resolução n. 4.477/CONSEPE, de 22.I.2014 – Anexo

realidade social, tendo em vista um currículo flexível e aberto às novas exigências teóricas e práticas da formação docente.

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

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

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

§ 3º A modalidade a distância será desenvolvida através de um conjunto de atividades planejadas e avaliadas ao longo do Curso, de modo a articular teoria e prática educativa na perspectiva de integração das dimensões de ensino, pesquisa e extensão.

§ 4º O tempo-universidade se configura, na estrutura curricular, como uma aproximação entre os conhecimentos das ciências da educação e os saberes cotidianos produzidos pelos professores em suas práticas educativas.

§ 5º O tempo-trabalho educativo se configura como um tempo de imersão no contexto histórico, cultural e educacional de modo a assegurar a pesquisa e a reflexão do processo formativo dos professores.

§ 6º Antes do início de cada período letivo será assegurado um planejamento coletivo entre os professores, de modo a garantir que o tempo-trabalho educativo se realize através de uma atividade integrada que expresse o conjunto de conhecimento das disciplinas ofertadas no tempo-universidade.

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

Parágrafo único. O Estágio Supervisionado, com 300 horas, admite 20% de aproveitamento da experiência docente no cômputo total da carga horária, caracterizado como Tempo-Trabalho Educativo.

Resolução n. 4.177/CONSEPE, de 22.1.2014 - Anexo

Art. 7º O Núcleo de Atividades Complementares, com carga horária de 125 horas, terá um caráter interdisciplinar de modo a atender às perspectivas profissionais não contempladas no Núcleo Básico e Específico.

Parágrafo único. São Atividades Complementares: a) Participação em Eventos científicos e culturais locais, nacionais e internacionais; b) Participação em Projetos de Pesquisa e ou Extensão; c) Participação na organização de Eventos acadêmicos, científicos e culturais relacionados à Educação; d) Publicações em Jornais, Periódicos e Anais de Eventos locais, nacionais e internacionais; e) Participação em atividades curriculares de outras áreas relacionados ao Curso.

Art. 8º A extensão e a pesquisa, como dimensões inerentes à formação universitária do aluno, serão desenvolvidas no espaço de Tempo-Trabalho Educativo e nas atividades curriculares do Núcleo de Atividades Complementares.

Parágrafo único. As atividades de extensão como procedimento metodológico para desenvolvimento dos componentes curriculares segue as instruções quanto à previsão de no mínimo 10% do total da carga horária do Curso que no PPC de Pedagogia - PARFOR corresponde a 428 horas, culminando com atividades na modalidade a distância e/ou sob acompanhamento do docente.

Art. 9º A pesquisa como atividade responsável pela produção de conhecimento e, concomitante, pela intervenção na realidade escolar, traduz a inseparabilidade entre teoria e prática, saber e mudança. A pesquisa articula-se as atividades curriculares priorizando a produção de novos conhecimentos, apresentação de trabalhos acadêmicos e publicação dos mesmos. A pesquisa poderá se dar de diferentes formas, dentre as quais:

I - A Pesquisa como princípio educativo ou estratégia metodológica para a criação e recriação de conhecimentos para a autonomia acadêmica dos discentes;

II - A pesquisa como princípio científico com participação dos alunos em projetos de pesquisa dos professores do Campus Universitário do Tocantins/Carnetá.

Art. 10. O Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), com carga horária de 60 horas, será ofertado no 8º Período. No entanto, essa atividade curricular está articulada a outras como Pesquisa Educacional (3º Período), Metodologia da Pesquisa (6º Período), Seminário de Pesquisa I (7º Período), Seminário de Pesquisa II (8º Período) e que devem constituir-se em sínteses integradoras visando à construção do TCC.

Resolução n. 4.477 CONSEPE, de 22.1.2014 – Anexo

Parágrafo único. O Conselho da Faculdade de Educação definirá a política de Estágio e de TCC, considerando o disposto no PPC, normatizando as estratégias de oferta e de acompanhamento das respectivas atividades em Resolução específica.

Art. 11. A duração do Curso será de no mínimo 4 (quatro) anos e, no máximo 6 (seis) anos.

Parágrafo único. O tempo de permanência do aluno no Curso não poderá ultrapassar 50% do tempo previsto para a duração.

Art. 12. Para a integralização do Curso o aluno deverá ter concluído 3.200 (três mil e duzentas) horas, assim distribuídas:

I – 1.575 horas de atividades correspondente ao Núcleo Básico;

II - 1.500 horas de atividades correspondente ao Núcleo Específico;

III - 125 horas de atividades correspondente ao Núcleo de Atividades Complementares.

Parágrafo único. A carga horária de Prática Pedagógica, Estágio Supervisionado e Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) totaliza 360h incluídas na dimensão Pesquisa e Prática Pedagógica do Núcleo Básico.

Art. 13. Caberá ao Conselho da Faculdade instituir comissão para avaliação e acompanhamento do Projeto Pedagógico do Curso ou estabelecer procedimentos para avaliar e acompanhar a execução do PPC.

Art. 14. As disposições do presente Projeto Pedagógico contemplam os alunos ingressantes a partir do ano 2009, revogando-se todas as disposições em contrário.

Resolução n. 4.477/CONSEPE, de 22.1.2014 – Anexo

ANEXO I

ATIVIDADES CURRICULARES POR COMPETÊNCIA

COMPETÊNCIAS	ATIVIDADES CURRICULARES
Compreender a importância da natureza específica do pensar filosófico, a partir do estudo dos clássicos – das correntes subjetivistas e objetivistas do conhecimento – para análise da práxis educativa, assim como suas implicações para a compreensão da Cultura e da Educação, enquanto dimensões indissociáveis da Filosofia.	Filosofia da Educação
Conhecer os principais paradigmas da psicologia educacional, seus pressupostos conceituais e metodológicos e sua aplicação no exame do fenômeno da aprendizagem e do ensino.	Psicologia da Educação
Compreender a abordagem histórica do fenômeno educacional na Modernidade e Contemporaneidade, tendo como eixo temático a Cultura, o Trabalho e a Cidadania.	História Geral da Educação
Aplicar o conhecimento sociológico na análise do fenômeno educação e na formação crítica do educador	Sociologia da Educação
Aplicar as conceituações, objeto, abordagens e contribuições da Antropologia na análise do fenômeno educacional.	Antropologia Educacional
Construir o objeto de pesquisa, em conformidade com os diferentes quadros de abordagem, métodos e técnicas apropriados.	Metodologia da Pesquisa em Educação
Conhecer a importância da compreensão filosófica da realidade cultural no interior do atual contexto sócio-político, para a compreensão crítica da formação e da prática do educador.	Concepções Filosóficas da Educação
Conhecer criticamente a História da educação face ao processo de formação política, econômica e social do Brasil e da Amazônia.	História da Educação Brasileira e da Amazônia
Aplicar as teorias psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento na análise dos fenômenos educacionais.	Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento
Identificar as configurações do Estado Moderno, seu papel político na sociedade e suas implicações educacionais.	Sociedade, Estado e Educação
Compreender as Concepções de arte na educação escolar, a educação estética e artística da criança, modalidades artísticas na perspectiva interdisciplinar e sua aplicação nas séries iniciais do ensino fundamental.	Arte e Educação
Compreender a emergência e desenvolvimento do campo do currículo, seus fundamentos epistemológicos, sociológicos e culturais do currículo.	Teoria do Currículo
Conhecer a Legislação vigente no contexto da Educação infantil, do Ensino Fundamental e Médio no Brasil e no Estado do Pará.	Legislação Educacional

Resolução n. 4.477/CONSEPE, de 22.1.2014 – Anexo

Compreender os Fundamentos da Sociopsicolinguística nos estudos da aquisição da linguagem; o papel da linguagem no processo de construção de estruturas mentais superiores; a linguagem e o desenvolvimento da função simbólica; o processo de desenvolvimento da elaboração conceitual das palavras.	Psicogênese da Linguagem Oral e Escrita
Analisar criticamente os Pressupostos e características da investigação científica e a especificidade da pesquisa em educação.	Pesquisa Educacional
Elaborar e analisar diagnósticos estatísticos educacionais através de estudos de seus principais indicadores.	Estatística Aplicada à Educação
Entender o processo de interação entre o Homem e a Natureza e a Importância da educação ambiental para o desenvolvimento e a responsabilidade social.	Educação e Meio Ambiente
Promover a Inclusão Digital e o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC's como ferramentas pedagógicas.	Tecnologias, Informática e Educação
Compreender e aplicar concepções de ensino de língua portuguesa em seus aspectos sócio-históricos e como prática social, em suas dimensões de alfabetização e letramento.	Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino da Língua Portuguesa
Aplicar, com propriedade, a Relação teoria — prática na formação do professor e a Multidimensionalidade do trabalho docente.	Didática e Formação Docente
Analisar as principais correntes da educação infantil e sua aplicação de forma interdisciplinar.	Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Educação Infantil
Aplicar, com propriedade, as concepções sobre ludicidade como prática cultural e seu papel na educação infantil como instrumentos de formação humana.	Ludicidade e Educação
Exercer atividades de coordenação Pedagógica no processo de organização de instituições e espaços sócio-educativos.	Coordenação Pedagógica em Ambientes Escolares
Compreender e aplicar os Fundamentos teóricos do planejamento educacional, os modelos de planejamento, em sua relação com o processo de desenvolvimento e de participação social.	Planejamento Educacional
Conhecer a modalidade de Pedagogia em ambientes não escolares: conceitos e dimensões sociopolíticas, identificando os princípios e práticas que caracterizam essa modalidade pedagógica no processo de organização de instituições e espaços sócio-educativos	Pedagogia em Ambientes Não-Escolares
Planejar/Aplicar, com proficiência, em situação teórico-prática, os conhecimentos acerca da avaliação educacional, suas principais abordagens, pressupostos, conceitos e estratégias de avaliação.	Avaliação Educacional
Coordenar a gestão de sistemas e unidades educacionais com base em reflexões teóricas e práticas das organizações educacionais.	Gestão de Sistemas e Unidades Educacionais
Aplicar, em situação de ensino, Concepções da Matemática, o papel da Matemática na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.	Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino da Matemática
Aplicar, em situação de ensino, os conhecimentos históricos	Fundamentos Teóricos e

Resolução n. 4.477 CONSEPE, de 22.1.2014 – Anexo

integrados ao ensino na alfabetização e nos anos iniciais do ensino fundamental. A História local e do cotidiano. Conteúdos e Metodologias de ensino.	Metodológicos do Ensino de História
Elaborar Projetos, em educação, utilizando os conceitos teóricos e metodológicos da pesquisa científica.	Laboratório de Pesquisa
Compreender o papel da educação na nova ordem mundial, a Política educacional na legislação para os níveis de escolaridades básica, média e superior. Relação entre o público e o privado no contexto da Educação brasileira, o papel dos organismos internacionais na formulação e financiamento das políticas de educação na América Latina e no Brasil e os planos educacionais: nacional, estadual e municipal.	Política Educacional
Aplicar, em situação de ensino, os conceitos teóricos e metodológicos sobre a educação especial, educação e diversidade, Deficiência e Cidadania e seus aspectos legais.	Fundamentos da Educação Especial
Aplicar, em situação de ensino, os fundamentos teórico-metodológicos da ciência para as séries iniciais do ensino fundamental.	Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino de Ciências
Aplicar, em situação de ensino, os Fundamentos Teóricos — Metodológicos do Ensino de Geografia nas séries iniciais do ensino fundamental.	Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino de Geografia
Aplicar os conhecimentos teóricos e metodológicos do ensino de Surdo/LIBRAS à aprendizagem e desenvolvimento do PNEF.	Concepção e Metodologia do Ensino de Surdos/Libras
Aplicar, em situação de ensino-aprendizagem, as concepções e metodologias do ensino de Cegos.	Concepção e Metodologia do Ensino de Cegos
Realizar orientações teórico-metodológicas sobre a elaboração do trabalho de conclusão de curso. Elementos importantes a serem destacados no trabalho.	Trabalho de Conclusão de Curso
Situar-se como agente de sua formação, articulando aspectos teórico-práticos que favoreçam a apropriação dos fatos e teorias dos processos educativos em seus diferentes espaços e dimensões.	Atividades Complementares
Compreender e assimilar questões referentes à produção de conhecimentos científicos com base em temáticas articuladas às Atividades Curriculares do Curso de Pedagogia que apontem para sínteses integradoras das pesquisas em andamento em articulação com o TCC.	Seminário de Pesquisa I
Compreender e assimilar questões referentes à produção de conhecimentos científicos com aprofundamento em temáticas articuladas às Atividades Curriculares do Curso de Pedagogia que apontem para sínteses integradoras das pesquisas em andamento em articulação com o TCC.	Seminário de Pesquisa II
Reconhecer as diferentes formas de organização da sociedade, com destaque da capitalista e o trabalho como categoria central, posicionando-se quanto ao papel da educação no contexto da globalização e dos modernos processos de trabalho produzidos pelas sociedades capitalistas e suas contradições.	Sociedade, Trabalho e Educação

Resolução n. 4 477 CONSEPE, de 22.1.2014 – Anexo

Aplicar os fundamentos sociológicos, psicológicos, antropológicos sobre o fenômeno das violências manifestadas no espaço escolar, propondo projetos educativos com base na diversidade.	Educação e Violência nas Escolas
Identificar as bases biológicas do desenvolvimento humano e sua relação com os processos educativos. Ser capaz de viabilizar as condições de aprendizagem, tendo em vista a adoção de concepções de ensino e aprendizagem a partir de bases sociais e culturais sem limitar o conhecimento a base biológica.	Biologia da Educação
Desenvolver atividades em espaço interdisciplinar com vistas à articulação entre formação teórica inicial e a realidade vivenciada pelo aluno, no contexto escolar a fim de produzir reflexão/problematização em sua interrelação Teórica e Metodológica da práxis pedagógica das séries iniciais do ensino fundamental. Executar e Socializar Projetos de Intervenção.	Prática de Ensino na Escola Fundamental I
Desenvolver atividades em espaço interdisciplinar com vistas à articulação entre formação teórica inicial e a realidade vivenciada pelo aluno, no contexto escolar a fim de produzir reflexão/problematização em sua interrelação Teórica e Metodológica da organização do trabalho pedagógico das séries finais do ensino fundamental. Executar e Socializar Projetos de Intervenção no campo da coordenação pedagógica.	Prática de Ensino na Escola Fundamental II
Reconhecer e aplicar os paradigmas científicos e filosóficos que influenciam as diversas concepções de corpo. Estudo das contribuições das teorias da Corporeidade aos desafios da educação e da produção do conhecimento Vivências lúdicas visando a consciência corporal.	Corporeidade e Educação
Identificar o processo sócio-histórico-cultural da constituição da infância no Brasil e na Amazônia, compreendendo a criança nas suas singularidades e diversidades para propiciar-lhes a aprendizagem escolar.	Infância no Brasil e na Amazônia
Participar de projetos interdisciplinares com vistas a articulação entre a realidade vivenciada pelo aluno e a prática pedagógica das escolas, com vista a desenvolver-se como futuro profissional.	Prática Pedagógica
Reconhecer os fundamentos teóricos e sua aplicação prática no contexto da Educação Infantil de modo crítico e reflexivo.	Prática de Ensino na Educação Infantil
Desenvolver atividades orientadas e supervisionadas em Gestão e Coordenação em instituições escolares, formais e não formais.	Estágio Supervisionado em Gestão e Coordenação Pedagógica
Elaborar e coordenar projetos sociais e escolares nas modalidades de ensino presencial e a distância, participando de sua dinâmica de implementação e avaliação, quer no âmbito escolar quer no âmbito dos sistemas de ensino.	Organização do Trabalho Pedagógico

Resolução n. 4.477/CONSEPE, de 22.1.2014 - Anexo

ANEXO II

DESENHO CURRICULAR

NÚCLEO	ÁREA (DIMENSÃO)	ATIVIDADES CURRICULARES	C.H
NÚCLEO BÁSICO	Fundamentação do Trabalho Pedagógico	FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO	75
		HISTÓRIA GERAL DA EDUCAÇÃO	75
		PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO	75
		SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO	75
		ANTROPOLOGIA EDUCACIONAL	60
		HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA E DA AMAZÔNIA	60
		BIOLOGIA DA EDUCAÇÃO	60
	Pesquisa e Prática Pedagógica	PESQUISA EDUCACIONAL	60
		PRÁTICA PEDAGÓGICA	60
		PRÁTICA DE ENSINO NA ESCOLA FUNDAMENTAL I	60
		PRÁTICA DE ENSINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	60
		PRÁTICA DE ENSINO NA ESCOLA FUNDAMENTAL II	60
		METODOLOGIA DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO	60
		SEMINÁRIO DE PESQUISA I	45
		SEMINÁRIO DE PESQUISA II	45
		LABORATÓRIO DE PESQUISA	60
		ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM GESTÃO E COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA	60
		TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO	60

Resolução n. 4.477/CONSEPE, de 23/1/2014 – Anexo

	Currículo, Ensino e Avaliação	PSICOLOGIA DA APRENDIZAGEM E DO DESENVOLVIMENTO	60
		CONCEPÇÕES FILOSÓFICAS DA EDUCAÇÃO	60
		FUNDAMENTOS DA DIDÁTICA	60
		TEORIA DO CURRÍCULO	60
		CORPOREIDADE E EDUCAÇÃO	60
		FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	60
		AValiação EDUCACIONAL	60
		TECNOLOGIAS, INFORMÁTICA E EDUCAÇÃO	45
TOTAL DO NÚCLEO			1.575
NÚCLEO ESPECÍFICO	Docência	ARTE E EDUCAÇÃO	60
		PSICOGÊNESE DA LINGUAGEM ORAL E ESCRITA	60
		FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL	75
		LUDICIDADE E EDUCAÇÃO	45
		DIDÁTICA E FORMAÇÃO DOCENTE	60
		FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DO ENSINO DE CIÊNCIAS	75
		FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DO ENSINO DA MATEMÁTICA	75
		FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA	75
		FUNDAMENTOS TEÓRICOS	75

Resolução n. 4.477/CONSEPE, de 22.1.2014 – Anexo

		E METODOLÓGICOS DO ENSINO DE GEOGRAFIA	
		FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DO ENSINO DE HISTÓRIA	75
		CONCEPÇÃO E METODOLOGIA DO ENSINO DE SURDOS/LIBRAS	45
		CONCEPÇÃO E METODOLOGIA DO ENSINO DE CEGOS	45
		EDUCAÇÃO E MEIO AMBIENTE	45
		INFÂNCIA NO BRASIL E NA AMAZÔNIA	45
		EDUCAÇÃO E VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS	45
	Organização e Gestão do Trabalho Pedagógico	LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL	60
		SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO	60
		SOCIEDADE, TRABALHO E EDUCAÇÃO	60
		POLÍTICA EDUCACIONAL	60
		ESTATÍSTICA APLICADA À EDUCAÇÃO	60
		GESTÃO DE SISTEMAS E UNIDADES EDUCACIONAIS	60
		PEDAGOGIA EM AMBIENTES NÃO-ESCOLARES	60
		PLANEJAMENTO EDUCACIONAL	60
		COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA EM AMBIENTES ESCOLARES	60
		ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO	60

Resolução n. 4.477 CONSEPE, de 22.1.2014 – Anexo

TOTAL DO NÚCLEO			1.500
NÚCLEO DE ATIVIDADES COMPLEMENTARES	Atividades Complementares	ATIVIDADES COMPLEMENTARES	125
TOTAL DO NÚCLEO			125

Resolução n. 4.477 CONSEPE, de 22.1.2014 – Anexo

ANEXO III
CONTABILIDADE ACADÊMICA POR PERÍODO

PERÍODO LETIVO	ANO	UNIDADE DE OFERTA	ATIVIDADE CURRICULAR	TEÓRICA	PRÁTICA	EXTENSÃO	DISTÂNCIA	CH TOTAL
1º Período	1º Ano	Campus de Cametá	ANTROPOLOGIA EDUCACIONAL	40	0	20	0	60
		Campus de Cametá	ARTE E EDUCAÇÃO	32	16	12	0	60
		Campus de Cametá	SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO	60	0	0	15	75
		Campus de Cametá	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO	60	0	0	15	75
		Campus de Cametá	HISTÓRIA GERAL DA EDUCAÇÃO	60	0	0	15	75
		Campus de Cametá	FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO	60	0	0	15	75
CH TOTAL DO PERÍODO LETIVO								420
2º Período	1º Ano	Campus de Cametá	TEORIA DO CURRÍCULO	48	0	0	12	60
		Campus de Cametá	PSICOLOGIA DA APRENDIZAGEM E DO DESENVOLVIMENTO	48	0	0	12	60
		Campus de Cametá	LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL	48	0	0	12	60
		Campus de Cametá	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA E DA AMAZÔNIA	48	0	0	12	60
		Campus de Cametá	FUNDAMENTOS DA DIDÁTICA	32	16	12	0	60
		Campus de Cametá	CONCEPÇÕES FILOSÓFICAS DA EDUCAÇÃO	48	0	0	12	60
CH TOTAL DO PERÍODO LETIVO								360
3º Período	2º Ano	Campus de Cametá	LUDICIDADE E EDUCAÇÃO	20	15	10	0	45
		Campus de Cametá	PSICOGÊNESE DA LINGUAGEM ORAL E ESCRITA	40	0	20	0	60

Resolução n. 4.477/CONSEPE, de 22.1.2014 - Anexo

		Campus de Cametá	PESQUISA EDUCACIONAL	32	16	12	0	60
		Campus de Cametá	FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL	40	20	15	0	75
		Campus de Cametá	Didática e FORMAÇÃO DOCENTE	32	16	12	0	60
		Campus de Cametá	CORPOREIDADE E EDUCAÇÃO	32	16	12	0	60
		Campus de Cametá	BIOLOGIA DA EDUCAÇÃO	48	0	0	12	60
H TOTAL DO PERÍODO LETIVO								420
4º Período	2º Ano	Campus de Cametá	PRÁTICA DE ENSINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	16	32	12	0	60
		Campus de Cametá	PRÁTICA DE ENSINO NA ESCOLA FUNDAMENTAL I	16	32	12	0	60
		Campus de Cametá	FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DO ENSINO DE CIÊNCIAS	40	20	15	0	75
		Campus de Cametá	FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DO ENSINO DA MATEMÁTICA	40	20	15	0	75
		Campus de Cametá	FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA	40	20	15	0	75
		Campus de Cametá	PRÁTICA PEDAGÓGICA	16	32	12	0	60
H TOTAL DO PERÍODO LETIVO								405
5º Período	3º Ano	Campus de Cametá	POLÍTICA EDUCACIONAL	48	0	0	12	60
		Campus de Cametá	AVALIAÇÃO EDUCACIONAL	32	16	12	0	60
		Campus de Cametá	ESTATÍSTICA APLICADA À EDUCAÇÃO	32	16	12	0	60
		Campus de Cametá	FUNDAMENTOS DA	48	0	0	12	60

Resolução n. 4.477 CONSEPE, de 22.1.2014 – Anexo

		de Cametá	EDUCAÇÃO ESPECIAL					
		Campus de Cametá	FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DO ENSINO DE GEOGRAFIA	40	20	15	0	75
		Campus de Cametá	SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO	48	0	0	12	60
		Campus de Cametá	SOCIEDADE, TRABALHO E EDUCAÇÃO	48	0	0	12	60
CH TOTAL DO PERÍODO LETIVO								435
6º Período	3º Ano	Campus de Cametá	CONCEPÇÃO E METODOLOGIA DO ENSINO DE SURDOS/LIBRAS	20	15	10	0	45
		Campus de Cametá	GESTÃO DE SISTEMAS E UNIDADES EDUCACIONAIS	48	0	0	12	60
		Campus de Cametá	ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO	32	16	12	0	60
		Campus de Cametá	PRÁTICA DE ENSINO NA ESCOLA FUNDAMENTAL II	16	32	12	0	60
		Campus de Cametá	METODOLOGIA DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO	32	16	12	0	60
		Campus de Cametá	FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DO ENSINO DE HISTÓRIA	40	20	15	0	75
CH TOTAL DO PERÍODO LETIVO								360
7º Período	4º Ano	Campus de Cametá	CONCEPÇÃO E METODOLOGIA DO ENSINO DE CEGOS	20	15	10	0	45
		Campus de Cametá	COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA EM AMBIENTES ESCOLARES	32	16	12	0	60
		Campus de Cametá	EDUCAÇÃO E MEIO AMBIENTE	20	15	10	0	45
		Campus de Cametá	LABORATORIO DE PESQUISA	32	16	12	0	60
		Campus de Cametá	PEDAGOGIA EM AMBIENTES NÃO ESCOLARES	32	16	12	0	60
		Campus	PLANEJAMENTO	32	16	12	0	60

Resolução n. 4.477 CONSEPE, de 22.1.2014 – Anexo

		de Cametá	EDUCACIONAL					
		Campus de Cametá	SEMINARIO DE PESQUISA I	20	15	10	0	45
		Campus de Cametá	TECNOLOGIAS, INFORMÁTICA E EDUCAÇÃO	20	15	10	0	45
CH TOTAL DO PERÍODO LETIVO								420
8º Período	4º Ano	Campus de Cametá	ATIVIDADES COMPLEMENTARES	125	0	0	0	125
		Campus de Cametá	TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO	16	32	12	0	60
		Campus de Cametá	SEMINÁRIO DE PESQUISA II	20	15	10	0	45
		Campus de Cametá	INFÂNCIA NO BRASIL E NA AMAZÔNIA	36	0	0	9	45
		Campus de Cametá	ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM GESTÃO E COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA	16	32	12	0	60
		Campus de Cametá	EDUCAÇÃO E VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS	36	0	0	9	45
CH TOTAL DO PERÍODO LETIVO								380
CH TOTAL DO CURSO								3.200

ANEXO 3 – Relação nominal das escolas que as professoras pesquisadas trabalharam no período de 2012 a 2016

15073661 – Caetano Corrêa Leão
15073050 – Santo Antônio - Mocajateua
15542823 – Nossa Senhora do Carmo
15073912 – Inácia de Sousa Melo
15073475 – Santa Maria do Icatú
15074005 – Manoel da Paixão e Silva
15073262 – Regime de Convênio Maranata
15072908 – Do Rio Pindobal
15525651 – Fé em Deus
15073505 – 15 de Agosto
15073785 – Padre Pedro Hermans
15523136 – Creche Maria Joia Pena
15074242 – Creche Trem da alegria
15072851 – Instituto Nossa Senhora Sant'Ana
15073610 – Bom Jesus – Sumaúma
15074919 – Bom Jesus – Rio das Flores
15074471 – Sagrado Coração de Jesus
15073394 – Grasiela Gabriel
15073750 – Marilda Nunes
15554880 – Clube de Mães Nossa Senhora Sant'Ana
SINTEPP – Sindicato dos Trabalhadores de Educação Pública do Pará