

# AS INTERFACES DO PARFOR NA UFPA: Direitos Humanos, Gestão e Reflexões no Fazer Pedagógico na Amazônia Brasileira

**Organizadores:**

Maria Ludetana Araújo

Francisco Pereira de Oliveira

Norma Cristina Vieira

Josenilda Maria Maués da Silva



# **AS INTERFACES DO PARFOR NA UFPA: Direitos Humanos, Gestão e Reflexões no Fazer Pedagógico na Amazônia Brasileira - 1ª Edição**

**Organizadores:**

Maria Ludetana Araújo

Francisco Pereira de Oliveira

Norma Cristina Vieira

Josenilda Maria Maués da Silva

BELÉM - PARÁ



**editAedi**

Assessoria de Educação a Distância • UFPA

2022



Todo conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença **Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional**.

Copyright © 2022 Editora EditAedi. Todos os direitos reservados.

## **UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ**

### **Reitor**

Emmanuel Zagury Tourinho

### **Vice-reitor**

Gilmar Pereira da Silva

### **PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO**

Marília de Nazaré Ferreira

### **DIRETORIA DE APOIO A DOCENTES E DISCENTES (DADD)**

Joelma Morbach

## **EDITORA DA ASSESSORIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**

### **Membros do Conselho Editorial**

#### *Presidente*

José Miguel Martins Veloso

#### *Diretora*

Cristina Lúcia Dias Vaz

#### *Membros do Conselho*

Aldrin Moura de Figueiredo

Iran Abreu Mendes

Maria Ataíde Malcher

### **Organizadores**

Maria Ludetana Araújo

Francisco Pereira de Oliveira

Norma Cristina Vieira

Josenilda Maria Maués da Silva

### **Capa**

PARFOR

### **Editoração Eletrônica**

Andreza Jackson de Vasconcelos

### **Editora**

EditAedi

### **Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)**

---

Araújo, Maria Ludetana; Oliveira, Francisco Pereira de; Vieira, Norma Cristina Vieira; Silva, Josenilda Maria Maués da. As interfaces do PARFOR na UFPA: Direitos Humanos, Gestão e Reflexões no Fazer Pedagógico na Amazônia Brasileira. Belém: EditAedi/UFPA, 2022.

**ISBN:** 978-65-995849-8-5

1. Educação
  2. Amazônia
  3. PARFOR
-

## **MARIA LUDETANA ARAÚJO**

Professora Associada da Universidade Federal do Pará (UFPA). Graduada em Pedagogia - Administração Escolar (1981) e em Licenciatura Plena em História (1978), ambas pela UFPA. Especialista em Orientação Acadêmica/UFPA (1979) e em Educação Ambiental pela University of Strathclyde - Escócia (1996). MBA em Desenvolvimento de Alianças Intersetoriais - FIA/USP (2006). Doutora em Filosofia e Ciências da Educação pela UNED - Madrid (2012). Coordenadora (período de 1998 a dezembro de 2006) do Núcleo de Estudos e Educação Ambiental da Secretaria Executiva de Ciência Tecnologia e Meio Ambiente do Estado do Pará, onde desenvolvi trabalho de implantação e coordenação da Política de Educação Ambiental no estado do Pará. Atualmente é Coordenadora do Parfor/UFPA desde 2010 e professora do Programa de Pós-graduação em Rede nacional para o Ensino das Ciências Ambientais (PROFCIAMB). Possui experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Ambiental, consultoria, coordenação e desenvolvimento de vários projetos de pesquisa, ensino e extensão na área de educação e de gestão ambiental em instituições públicas e empresas privadas. Contato: ludetana@ufpa.br.

## **FRANCISCO PEREIRA DE OLIVEIRA**

Professor da Universidade Federal do Pará (UFPA), com lotação no Campus Universitário de Bragança (CBRAG), Faculdade de Educação (FACED). Ministra aulas e desenvolve projetos de ensino, pesquisa e extensão na graduação. É professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Saberes na Amazônia (PPLSA) e orientador da linha de pesquisa saúde e sociobiodiversidade na Amazônia. Participa de vários grupos de pesquisa, dentre os quais: Laboratório de Ecologia de Manguezal (LAMA), Grupo de Estudos Interdisciplinares da Amazônia, Grupos de Estudos de Povos e Comunidades Tradicionais da Amazônia. Contato: foliveiranono@yahoo.com.br.

## **NORMA CRISTINA VIEIRA DA COSTA**

Professora Adjunta e Diretora da Faculdade de Educação (FACED)-- Campus de Bragança da UFPA. Professora do Programa de Pós-graduação em Linguagem e Saberes da Amazônia. Doutora e Mestra em Biologia Ambiental. Especialista em Violência Doméstica Contra Crianças e Adolescentes. Coordena o Grupo de estudos em Educação Ambiental (GUEAM) - FACED/UFPA\Campus de Bragança. Pesquisadora participante do Grupo de Estudos Socioambiental Costeiro (ESAC)- FACED/UFPA/Campus de Bragança. Pesquisadora da Cátedra Paulo Freire na Amazônia. Contato: normacosta@ufpa.br.

## **JOSENILDA MARIA MAUÉS DA SILVA**

Doutora em Educação: Currículo, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) (1998). Professora Titular da Universidade Federal do Pará, vinculada ao Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica (NEB); Professora do Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB/UFPA) na Linha de Pesquisa Currículo da Escola Básica; Coordenadora Adjunta do Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR/UFPA); Líder do Grupo de Pesquisa Diferença e Educação-DIFERE. Contato: jormaues@ufpa.br.

## SUMÁRIO

|  |     |
|--|-----|
| <b>APRESENTAÇÃO</b>  | 9   |
| <b>EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:</b> a experiência do PARFOR/Pedagogia na UFPA<br><i>Émina Santos</i>  | 13  |
| <b>O PARFOR COMO POLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES:</b> gestão cooperada e inserção na Amazônia<br><i>Waldir Ferreira de Abreu; Evaldo Ferreira Rodrigues</i>   | 22  |
| <b>EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS:</b> representações de professores(as) sobre o PARFOR/Pedagogia na Amazônia Marajoara<br><i>Sônia Maria Pereira do Amaral</i>   | 36  |
| <b>A EMERGÊNCIA DO PARFOR-PEDAGOGIA DE BRAGANÇA:</b> desafios da gestão e a potência dos afetos<br><i>Leandro Passarinho Reis Júnior; Maria Gorete Rodrigues Cardoso</i>   | 52  |
| <b>AS INTERFACES DA GESTÃO EDUCACIONAL NO PLANO DE FORMAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PARFOR) NA AMAZÔNIA BRASILEIRA</b><br><i>Francisco Pereira de Oliveira; Norma Cristina Vieira; Iracely Rodrigues da Silva; Raul da Silveira Santos; Dhéssica da Silva Lima; Sílvia Helena Benchimol Barros</i> | 72  |
| <b>ESCOLA E FAMÍLIA:</b> uma relação na Escola Epifânio Melo, Tracuateua-Pará<br><i>Regina Maria Nascimento da Silva; Norma Cristina Vieira; José Dias Santana; Janielle Conceição da Silva Pinheiro; Marlize Gislane Moreira Gomes</i>  | 90  |
| <b>HÁ GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA PÚBLICA DE BRAGANÇA-PA?</b><br><i>Lúcia de Fátima da Costa Lima Almeida; Francisco Pereira de Oliveira; Woshington Luís Silva Aranha; Geisa Bruna de Moura Ferreira</i>   | 105 |
| <b>O PARFOR E A FORMAÇÃO DO(A) PROFESSOR(A)-ALUNO(A) NAS DIRETRIZES ORGANIZACIONAIS NO CURSO DE PEDAGOGIA EM CAPITÃO POÇO, PARÁ, BRASIL</b>  | 126 |

*Claudiana Teixeira Lavor da Cruz; Francisco Pereira de Oliveira; Raul da Silveira Santos e Neivaldo Santana Cruz*

## APRESENTAÇÃO

Ao longo de sua efetivação, iniciada em 2009, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) assumiu envergadura ímpar na Universidade Federal do Pará, investindo na garantia do direito à formação inicial em nível superior de um contingente de 14.000 docentes em exercício nas redes públicas da educação básica do estado do Pará. O esforço institucional que congregou diferentes unidades acadêmicas de diferentes *campi* da Universidade Federal do Pará ensejou a realização de atividades de ensino, pesquisa e extensão levadas a efeito pelo conjunto de educadores envolvidos com as práticas de formação docente ofertadas pelo PARFOR/UFPA.

O livro **AS INTERFACES DO PARFOR NA UFPA: *Direitos Humanos, Gestão e Reflexões no Fazer Pedagógico na Amazônia*** reúne um conjunto de textos decorrentes de pesquisas desenvolvidas por docentes formadores e em formação que participam do programa. Os textos articulam diferentes espectros temáticos, perspectivas teóricas e metodológicas voltadas para a discussão das nuances da gestão, dos currículos e do fazer pedagógico no âmbito da formação de professores de diferentes localidades do território paraense por meio do PARFOR/UFPA.

Em *EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: a experiência do Parfor Pedagogia na UFPA*, Émina Santos relata a implementação da temática dos direitos humanos enquanto componente curricular do curso de Pedagogia do PARFOR, a partir da inserção da disciplina Sociedade, Estado e Educação em Direitos Humanos. A educação em direitos humanos foi experimentada como importante ferramenta para a desconstrução de situações de opressão, simbólicas ou físicas que atravessam o cotidiano das escolas e a vida de profissionais da educação e das crianças e adolescentes em processo de escolarização.

Waldir Ferreira de Abreu e Evaldo Ferreira Rodrigues, no artigo *O PARFOR COMO POLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: gestão cooperada e inserção na Amazônia*, analisam a política nacional de formação docente levada a efeito pelo PARFOR destacando o regime de colaboração e a prática de gestão cooperada/compartilhada desenvolvida pelo Campus de Abaetetuba centrada na formação e seu processo/percurso formativo.

Em *EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS: representações de professores sobre o PARFOR/Pedagogia na Amazônia Marajoara*, Sônia Maria Pereira do Amaral analisa a

presença do PARFOR/UFPA no Campus de Breves, discutindo o perfil dos professores-formadores; as metodologias mais utilizadas no processo de formação em articulação com os saberes dos docentes em formação bem como as principais dificuldades acadêmicas enfrentadas pelos professores-alunos.

As representações dos professores indicaram que o PARFOR possibilitou formação acadêmica, técnica, política, cultural, numa perspectiva humana, em que professores-formadores e professores-alunos produziram conhecimentos, mas também afetos e, por meio deles, novas identidades, pessoais e profissionais.

Já em *A EMERGÊNCIA DO PARFOR-PEDAGOGIA DE BRAGANÇA: desafios da gestão e a potência dos afetos*, Leandro Passarinho Reis Júnior e Maria Gorete Rodrigues Cardoso apresentam um estudo documental realizado sob a perspectiva pós-estruturalista voltado para a discussão da produção do professor no Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), assumido como parte das ações *governamentalizadoras* do Estado no âmbito da formação docente. O texto analisa os desafios da instituição formadora de professores, no caso a Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus Universitário de Bragança, sublinhando os desafios da gestão e a potência dos afetos. Os autores procuraram alinhar o acontecimento PARFOR-Pedagogia no Campus de Bragança por meio das lentes gestoras que protagonizaram esse momento histórico, acentuando sobremaneira os desafios inerentes ao gerir um projeto educacional e suas potências afetivas.

Em *PLANO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA – PARFOR: a organização do trabalho pedagógico e a gestão do Curso de Pedagogia UFPA/Campus de Cametá as pesquisadoras*, Odete da Cruz Mendes e Jaqueline Mendes Bastos analisam a gestão do PARFOR no âmbito da UFPA a partir da dimensão pedagógica do Projeto Pedagógico de Curso (PPC)/Pedagogia do Campus Universitário de Tocantins/Cametá (CUNTINS), bem como as diretrizes do referido programa que enfatizam aspectos da gestão do curso, considerando as experiências desenvolvidas no Curso de Pedagogia no âmbito da Universidade Federal do Pará- Campus de Cametá.

No *ARTIGO AS INTERFACES DA GESTÃO EDUCACIONAL NO PLANO DE /FORMAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA/PARFOR NA AMAZONIA BRASILEIRA*, Francisco Pereira de Oliveira, Norma Cristina Vieira, Iracely Rodrigues da Silva, Raul da Silveira Santos, Dhéssica da Silva Lima e Sílvia Helena Benchimol Barros discutem a gestão no Plano de Formação Docente da Educação Básica (PARFOR), especificamente, na Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus Universitário de Bragança (CBRAG), Faculdade de Educação (FACED), Curso de Pedagogia, ofertado em 07 municípios do Pará, costa amazônica brasileira.

A pesquisa ressalta o PARFOR como uma política pública de educação pautada em ações afirmativas para a compensação do déficit educacional construído, historicamente, pelo descaso para com os povos desfavorecidos socialmente no território paraense.

Em *ESCOLA E FAMÍLIA: uma relação na Escola Epifânio Melo, em Tracuateua-Pará*, os docentes em formação Regina Maria Nascimento da Silva, Norma Cristina Vieira, José Dias Santana, Janielle Conceição da Silva Pinheiro e Marlize Gislane Moreira Gomes discutem as relações família/escola focando a participação dos pais na educação escolar dos filhos. A pesquisa teve como campo a Escola Epifânio Melo, localizada em Santa Tereza, comunidade pertencente ao município de Tracuateua-PA e foi mobilizada pelas seguintes questões: De que forma se dá a participação da família na escola, com ênfase na leitura e escrita? Qual a relação da família com a leitura dos alunos? O que pensam as professoras sobre essa relação? A pesquisa trouxe à baila reflexões sobre as inúmeras possibilidades de relação entre as instituições família e escola, bem como a necessidade de que ambas caminhem articuladas no processo de escolarização.

No texto intitulado *HÁ GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA PÚBLICA DE BRAGANÇA-PA?* os autores Lúcia de Fátima da Costa Lima Almeida, Francisco Pereira de Oliveira, Woshington Luís Silva Aranha e Geisa Bruna de Moura Ferreira discutem os processos de gestão escolar em uma escola pública do município de Bragança, problematizando a existência, ou não, de gestão democrática a partir da concepção dos seguintes atores educacionais: docentes, discentes, equipe administrativa e direção da escola. No artigo os impasses legais e práticos da gestão democrática são discutidos na ambiência concreta da escola pública em foco na pesquisa.

No artigo *O PARFOR E A FORMAÇÃO DO(A) PROFESSOR(A)-ALUNO(A) NAS DIRETRIZES ORGANIZACIONAIS NO CURSO DE PEDAGOGIA EM CAPITÃO POÇO, PARÁ, BRASIL*, Claudiana Teixeira Lavor da Cruz *et al.* discutem a Política Nacional de Formação Docente efetivada por meio do PARFOR, visando os desafios enfrentados por professores alunos do curso de Pedagogia, do Polo Capitão Poço e os impactos desses desafios nas trajetórias acadêmicas desses docentes.

Em seu conjunto, este livro evidencia o farto material investigativo ensejado pelas práticas de gestão administrativa, curricular e pedagógica levadas a efeito pelo PARFOR/UFGPA ao longo de sua execução; além de demonstrar, efetivamente, que se trata de um programa de formação docente que articula ações de ensino e pesquisa nos diferentes polos de formação alocados em *campi* da UFGPA ou em municípios articulados a essas Unidades Acadêmicas.

As pesquisas condensadas nestes artigos ratificam as potencialidades de uma política pública de formação de docentes em exercício nas redes públicas da educação básica no Estado do Pará bem como a participação social e academicamente qualificada da Universidade Federal do Pará na formação docente assumida como ação pública voltada para a produção de impactos positivos na qualidade do ensino e da educação em território paraense.

*Josenilda Maria Maués da Silva*

# **EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: a experiência do PARFOR/Pedagogia na UFPA**

Émina Santos

## **1. INTRODUÇÃO**

A temática dos direitos humanos e justiça é constituinte do Plano Nacional de Extensão desde 2001 – fato contribuinte à sistematização de diversas experiências em direitos humanos nas universidades brasileiras. Dentre elas, destaca-se o projeto “Educação em Direitos Humanos”, concebido pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB)<sup>1</sup>, e executado por meio da Pró-reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários (Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos)

Sua estrutura de financiamento institucional se originou na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI)<sup>2</sup>, do Ministério da Educação e, no âmbito da parceria executiva, contou com a presença do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX).

As ações do projeto tiveram início em agosto de 2008, tendo como parceiros os seguintes estados: Acre, Alagoas, Amapá, Amazonas, Bahia, Distrito Federal, Espírito Santo, Goiás, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Pará, Paraná, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e Sergipe, que, por meio de suas Universidades Públicas. As Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) envolvidas são: UNIFAP, UFAC, UFAM, UFPA, UFAL, UFS, UFBA, UFES, UFRJ, UFVJM, UNB, UFG, UFMS, UFPR e FURG (SANTOS, 2012).

Os objetivos específicos da rede estavam voltados para a concepção, planejamento, execução, monitoramento e avaliação, sistematização e publicização das experiências de formação de agentes, direta ou indiretamente envolvidos com a inserção da temática dos direitos humanos em ações educativas das unidades escolares dos estados referidos acima, com destaque especial para ações de formação de professores na educação básica e na educação superior (SANTOS, 2012). Nessa dinâmica origina-se minha inserção institucional com a temática da educação em direitos humanos e formação docente.

---

<sup>1</sup> Maiores informações podem ser encontradas no *site*: [www.redhbrasil.net/oprojeto\\_restrito.php](http://www.redhbrasil.net/oprojeto_restrito.php).

<sup>2</sup> Atual SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.

Durante os anos de 2008 e 2009, com o apoio da SECAD, Ministério da Educação, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação, coordenação da Universidade Federal da Paraíba e quinze IFES de todas as regiões do País, desenvolveram o projeto “Capacitação de Educadores da Rede Básica em Educação em Direitos Humanos” (REDH BRASIL). E neste período, a participação da Universidade Federal do Pará (UFPA) se deu na DPP, diretoria sob minha coordenação no período de 2007 – 2010.

A culminância de todo esse processo educativo foi a realização de audiências públicas, com vistas ao estabelecimento de compromissos institucionais para a implementação local do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2007), bem como para agenciar apoios e articulações com outras instituições pertinentes ao trabalho em Direitos Humanos, no âmbito do próprio estado e da sociedade civil.

Entendo, dessa forma, que a REDH Brasil se configurou como um espaço de reflexão e produção do conhecimento compartilhado, o que levou à articulação de 15 estados da federação brasileira como potencializadores de uma cultura de direitos humanos no território nacional.

Por conta disso, foi encaminhada ao respectivo secretário da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECAD), uma agenda propositiva da REDH BRASIL, inicialmente formulada durante o V Seminário de Educação em Direitos Humanos, Sexualidades, Gênero e Diversidade Sexual, promovido pela SECAD/MEC em Brasília, no período de 1 e 2 de julho de 2009, e formalizada no V Seminário Internacional de Direitos Humanos, promovido pela Universidade Federal da Paraíba, em João Pessoa, no período de 9 a 12 de novembro de 2009.

A referida agenda constitui-se de diversas propostas, dentre as quais “[promover] ações de reestruturação curricular nos Cursos de Graduação, tendo como eixo a Educação em Direitos Humanos”, que nos serviu de eixo orientador para mais tarde criarmos um grupo de estudos sobre a temática no curso de Pedagogia, o Grupo de Estudos em Educação em Direitos Humanos (GEEDH), e, a partir dele, promover a inserção curricular da temática na formação do pedagogo. Foi assim que a educação em direitos humanos chegou ao Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica<sup>3</sup> (PARFOR) Pedagogia da UFPA, componente da REDH – Brasil.

---

<sup>3</sup> Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, o PARFOR, instituído pelo Plano de Desenvolvimento da Educação, cuja finalidade é prover de formação inicial professores que se encontram em efetivo exercício de sala de aula no ensino fundamental, mas que por motivos diversos, não possuem a formação inicial para o exercício da função, ou a possuem em área diferente da sua atuação.

A “Capacitação de Educadores da Rede Básica de Ensino em Educação em Direitos Humanos” tinha como objetivo a promoção de mudanças no sistema educacional de ensino no sentido de implementar uma cultura de Direitos Humanos nas escolas por meio da capacitação de educadores, técnicos e gestores da rede básica de educação, lideranças comunitárias, profissionais das cinco áreas (Educação básica, superior, não-formal, profissionais dos sistemas de justiça e segurança e educação e mídia) do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2007), junto a 15 estados da federação.

## **2. A IMPLANTAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: relatando a experiência no curso de Pedagogia da UFPA**

A justificativa de implementação da temática no curso de Pedagogia do PARFOR da Universidade Federal do Pará, dá-se porque é fato incontroverso que os Direitos Humanos constituem temática recorrente nos grandes debates da atualidade em todo o mundo. Isto ocorre devido ao fato de que esses direitos continuam sendo desrespeitados de diversas formas, em diferentes lugares e por diferentes atores sociais.

Nesse contexto, apresenta-se, como resposta mais coerente e proveitosa a essa situação, a deflagração de um consistente projeto educativo de natureza plural e abrangente que parta, de acordo com Benevides (2000, s/p)<sup>4</sup>, de três aspectos fundamentais: 1º) é uma educação de natureza permanente, continuada e global. 2º) uma educação necessariamente voltada para a mudança, e 3º) uma inculcação de valores, para atingir corações e mentes e não apenas instrução, meramente transmissora de conhecimentos. Ainda segundo o autor, acrescente-se, ainda, e não menos importante, que ou esta educação é compartilhada por aqueles que estão envolvidos no processo educacional – os educadores e os educandos - ou ela não será educação e muito menos educação em direitos humanos. Por fim, tais pontos são premissas: a educação continuada, a educação para a mudança e a educação compreensiva, no sentido de ser compartilhada e de atingir tanto a razão quanto a emoção.

Trata-se da concepção do processo educativo para além de sua dimensão cognitiva, formal e sistematizada, mas fundamentalmente a formação como possibilidade de ampliação do espectro de cidadania dos envolvidos, o que significa que seu conteúdo, para além da sua

---

<sup>4</sup> Palestra de abertura do Seminário de Educação em Direitos Humanos, São Paulo, 18 de fevereiro de 2000.

dimensão acadêmica, exige a ressignificação de conteúdos aplicados e exercitados na vida cotidiana.

Nessa dinâmica, a educação vem sendo entendida como uma das mediações fundamentais tanto para a compreensão de todo o legado histórico dos Direitos Humanos e, portanto, potencializadora da formação de sujeitos sócio-históricos de direitos e de responsabilidades, quanto para o entendimento de que a cultura dos Direitos Humanos constitui eixo estruturante que dimensiona mentalidades capazes de realizarem a tão almejada transformação social (BRASIL, 2011, p. 03). Também se constitui uma tarefa desafiadora, na qual é imprescindível a inserção de diversos segmentos da sociedade, dentre os quais as instituições de educação superior como espaço privilegiado de sistematização de saberes. Os direitos humanos são, neste sentido, uma

[...] possibilidade de descolonizar o saber, o poder, o ser e o viver indicando possibilidade de uma educação intercultural que requer atenção entre as conexões que interligam e inter-relacionam os humanos, sem desmerecer o outro enquanto diferente em suas diferenças. (POZZER, 2012, p. 5).

Neste contexto, eu pretendia desenvolver uma atividade acadêmica sistematizada em educação em direitos humanos em uma instituição de educação superior pública, que colaborasse com a promoção, difusão e fortalecimento:

Da formação de uma cultura de respeito à dignidade humana através da promoção e da vivência dos valores da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz. Portanto, a formação desta cultura significa criar, influenciar, compartilhar e consolidar mentalidades, costumes, atitudes, hábitos e comportamentos que decorrem, todos, daqueles valores essenciais citados – os quais devem se transformar em práticas. (BENEVIDES, 2000, s/p).

Sua premissa fundamental baseava-se na necessidade inadiável de subsidiar e capacitar estudantes de Pedagogia a atuarem em seus locais de moradia e trabalho como agentes de promoção da dignidade humana e defensores intransigentes dos direitos das pessoas. A Declaração de Viena de 1993 priorizou a importância da educação em direitos humanos no contexto da educação formal e não formal, e fomentou uma preocupação mundial com a afirmação dos direitos humanos e a luta pela sua efetivação, pois é um projeto que visa à paz.

No Brasil, foram promulgadas pelo Ministério da Educação, por via do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, documento que estabelece a obrigatoriedade da oferta temática como obrigatória em todos os cursos de formação inicial de professores.

Em seguida, no biênio 2013-2014, tive a oportunidade de coordenar o Núcleo Belém do PARFOR no curso de Pedagogia, junto à Faculdade de Educação. O referido núcleo compreende alunos professores da capital, região metropolitana e município de Mãe do Rio. Neste período estava ultimando os procedimentos para aprovação do novo projeto pedagógico do curso e, desta feita, inseri a disciplina Sociedade, Estado e Educação em Direitos Humanos, com duração de 60 horas, como obrigatória desse curso, situada no sétimo período do curso.

Entendo como reforço a este movimento de caráter universal, a necessidade de que os conteúdos componentes dos discursos de violação e de garantia de direitos em relações sociais cotidianas nas suas mais diversas manifestações, desde o senso comum a preceitos mais elaborados academicamente, constituam foco de formação de professores em universidades públicas, tratando-se aqui, no caso, da maior universidade pública do norte do País. A intenção é a necessidade de formar e empoderar os que atuam em ambientes educacionais de modo a subsidiar a desconstrução de preconceitos historicamente instituídos e naturalizados pelas pessoas em suas intervenções pessoais e profissionais.

Educar em direitos humanos, dessa feita, nos remete à necessidade de se consolidar um novo paradigma de formação de professores. Nesse sentido, é mister a preocupação com a intenção epistemológica dos projetos pedagógicos de curso, projetos de pesquisa e extensão que, de forma mais ou menos direta, formam futuros agentes educacionais, seja para atuarem na educação básica, seja na educação superior ou ainda em ambientes não formais ou informais de educação. É em torno dessas preocupações que pretendo continuar meus estudos e minhas atividades, seja no ensino, na pesquisa ou na extensão.

No que se refere ao ensino dos direitos humanos na graduação e na pós-graduação, Zenaide (2010) afirma que, embora tenham-se ampliado as possibilidades de inserção da temática nas diversas atividades curriculares da Educação Superior, ainda é hegemônica a lógica pedagógica de reduzi-la a um aglomerado de disciplinas desarticuladas entre si, com prioridade de oferta nos cursos de Direito, Filosofia e Ciências Sociais. Essa abordagem disciplinar, embora inovadora, reduz a natureza inter e transdisciplinar da temática, empobrecendo sua articulação teórica e prática em torno da construção de um objeto de estudo e um instrumento de gestão imprescindível ao enfrentamento do desafio histórico da universidade em relação à sua responsabilidade social de formação da cidadania, à desconstrução de práticas autoritárias e ao aperfeiçoamento das experiências democráticas na sociedade brasileira. Tal compromisso revela-se também na presença da educação superior como um dos cinco eixos componentes do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, a partir dos seus princípios e ações programáticas.

Espera-se da educação superior no PNEDH que nos comprometamos com o processo de democratização das instituições e do conhecimento, fortalecendo a cultura e os mecanismos de participação social; que nos preparemos para resistir às formas de opressão e violências; que encontremos respostas técnicas e científicas para responder eticamente aos desafios econômicos, sociais, políticos e culturais; que desenvolvamos a educação em e para os direitos humanos não só com os universitários, mas com o conjunto da sociedade; que contribuamos com o processo de fazer com que cada pessoa saiba proteger e defender as liberdades democráticas; que participemos com a formulação e avaliação das políticas públicas para que deem respostas no sentido de enfrentar os processos de exclusão gestados nos longos anos de colonização, escravidão e república, assim como, resultem na redução das desigualdades sociais (ZENAIDE, 2010, p. 65).

Percebe-se a dimensão qualitativa da presença da temática dos direitos humanos na formação profissional e acadêmica em nível superior em qualquer área do conhecimento. Presença que revela a importância da formação para além de dimensões de domínio teórico conceitual, mas fundamentalmente para o balizamento de atitudes mais solidárias, altruístas, democráticas, civilizatórias e pacíficas.

### **3. SE EU FOSSE CONCLUIR, EU DIRIA QUE...**

Algumas questões discutidas neste texto soam-me como inconclusas. Daí o caráter de incompletude de minhas considerações, se não finais, terminativas, certamente merecedoras de maior aprofundamento, o que me consola bastante, pois demonstra a necessidade de continuar o que tenho feito.

Como não tenho ideias conclusivas, resolvi, neste item do texto, indicar uma conexão com as principais inquietudes que ainda me comprovam a necessidade, cada vez mais premente, de continuar destinando boa parte de meus estudos na temática da educação em direitos humanos, como condição *sine qua non* de implementação da escola como espaço de proteção social. Na esteira desse debate, minha maior preocupação investigativa situa-se nas insuficientes iniciativas institucionais, quantitativas e qualitativas, de prover a formação inicial de profissionais da educação em educação em direitos humanos.

Na UFPA – *locus* de minha atuação mais próxima com a temática –, por exemplo, é fato incontroverso que nos cursos de formação de professores, ressaltando-se o curso de Pedagogia, embora se tenha consubstanciado em seus projetos de curso a educação em direitos humanos como conteúdo transversal, ou por meio de disciplinas eletivas, não se tem formado a contento o profissional da escola para formar em direitos humanos e para atuar como agente de proteção em escolas que efetivamente se implementem como protetivas.

Os referidos cursos baseiam-se em formação docente a partir de matrizes curriculares “escolocêntricas” e “professorcêntricas”, nas quais a escola é permanentemente investigada, na maioria das vezes, como objeto isolado dos condicionantes sociais que a transformaram na instituição que ela é na atualidade. Além desta restrita centralidade institucional, esses cursos revelam preocupações formativas a partir de outra centralidade igualmente perniciosa, a centralidade do professor como elemento mais importante do processo, em torno do qual se mobilizam todas as relações que ocorrem dentro da escola e, conseqüentemente, influenciando a vida das crianças e adolescentes que por ela transitam.

Esse paradigma formativo é limitador para que os agentes da escola a percebam como um produto da sociedade e, obviamente, como um lugar de conflitos, de resoluções políticas, de convivência necessária do diferente e do diverso. Esse espaço constitui um objeto epistemológico “blindado”, onde acontecem processos de ensino, de aprendizagem, troca de conhecimentos e intercâmbio de ideias. Não prescindindo dessa função, que deve ser exercida com excelência pela instituição, mas compreendo-a como insuficiente diante dos desafios enfrentados pelas pessoas em sociedade nos momentos atuais.

Constato, portanto, que não se investiga, com o rigor acadêmico necessário, esse sítio como o que ele realmente é ou deve ser: um espaço contextualizado, dinâmico, dialético que agrega pessoas dos mais diversos lugares, que acumularam as mais diversificadas experiências e que precisam caminhar juntas da melhor forma possível. Neste movimento, o que não é previsto atrapalha; o inesperado deseduca e o estranho precisa ser ocultado.

É nesta seara que os profissionais da escola não entendem o que precisa ser feito diante de uma situação corriqueira de *bullying*, por exemplo.

Nos últimos anos tenho me deparado com alunas em situação de estágio que me relatam que as escolas possuem livros de ocorrência, como nas delegacias, e, como já nos disse Alves (2003, p, 35), “as delegacias nunca me foram lugares agradáveis, nunca me provocaram sentimentos de segurança”. Estamos discutindo sobre a possibilidade, a utopia freiriana, de se constituir a escola como espaço de proteção e lá fora, na realidade cotidiana das escolas, ainda tratamos assuntos de crianças e adolescentes como casos de polícia. Mais que isso, reproduzimos a estrutura punitiva da polícia.

Sobre o livro de ocorrências, nele são anotadas as situações de “mau comportamento”, indisciplina, prática de *bullying* e violação de direitos que crianças e adolescentes comentem no cotidiano. A equipe diretiva (gestão e coordenação pedagógica) da escola é, via de regra, a responsável pelas anotações e pelas suspensões, em casos reincidentes. Não há intenção de formação nessa rotina, e sim de punição.

Os professores e coordenadores não entendem como sendo sua função o enfrentamento desses problemas. Nunca ninguém lhes ensinou isso na faculdade. Não analisam o conflito como necessário ao aprendizado do respeito e da solidariedade. Não percebem na escola um local de amadurecimento das relações. Argumentam, com propriedade, que, se forem parar as suas atividades para resolver esse tipo de problema, não farão mais nada da vida! Alegam que as crianças precisam ser educadas em casa. E nossos alunos compartilham dessas ideias. Com isso, reforçam a função social da escola como um lugar para se aprender a ler, a escrever e a contar.

E, na verdade, é a existência do estranho, do diferente e da representação social que se constrói dessas situações que justificam a presença da educação em direitos humanos na escola. Para que se garanta uma intervenção realmente qualificada, há a necessidade de que essa instituição assegure o respeito à dignidade de quem lá se encontra. Que seja respeitado o ponto de partida do processo formativo das pessoas. A educação em direitos humanos fundamenta-se como uma ferramenta para que sejam desconstruídas situações de opressão, simbólicas ou físicas, que se constituam entre as pessoas, especialmente quando essas pessoas são crianças e adolescentes.

A função social da escola, portanto, deve corresponder à formação da capacidade de intervenção de cada mulher e cada homem sobre sua própria vida, no qual o “essencial é ampliar a liberdade de cada um e tornar a política cada vez mais representativa das demandas sociais” (TOURAINÉ, 1996, p. 51-52). A escola como espaço de proteção, portanto, deve formar todos para que ocupem os espaços políticos e possam levar para o Estado as suas demandas plurais como conteúdo das políticas públicas. Vejo essa possibilidade realizar-se nos processos de formação em educação em direitos humanos. Como aponta Sacavino (2009, p. 267)

[os] Direitos Humanos são, hoje, um terreno de lutas e tensões em que se devem articular os imperativos de liberdade e de reconhecimento da diferença, de igualdade e de redução ou eliminação das desigualdades e das diferentes formas de exploração e da solidariedade<sup>22</sup> (SACAVINO, 2009, p. 267).

Portanto, afirma-se que vivemos um movimento saudável de ampliação da concepção de -direitos humanos, desde o discurso até o papel de instituições que promovem esses direitos, ou seja, da atuação de sujeitos militantes a proposições de políticas de estado, a preocupação com os direitos humanos tem adquirido destaque no cenário nacional e internacional.

#### 4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Rubens. **Conversas com quem gosta de ensinar**. Campinas, SP: Papirus, 2000.

BENEVIDES, Maria Victoria. Educação em Direitos Humanos: de que se trata? **Convenit Internacional**, São Paulo, v. 6, 2000. Disponível em: <[http://hottopos.com/convenit6/victoria.htm#\\_ftnref1](http://hottopos.com/convenit6/victoria.htm#_ftnref1)>. Acesso em: 12 jul. 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. Parecer 0/2010 que trata de estabelecer normas para a aplicação do inciso IX do artigo 4º da Lei nº9394/96 (LDB), que trata dos padrões mínimos de qualidade do ensino para a educação básica públicas; aprovado em 5/5/2010, relator: Mozart Neves Ramos.

BRASIL. Resolução do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação de 30 de maio de 2012, define as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação em Direitos Humanos.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Texto orientador para a elaboração das Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos. Brasília, 2011.

BRASIL. Universidade Federal da Paraíba. REDE BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS. *Capacitação em direitos humanos e cidadania: fundamentos teórico-metodológicos*. Recife, 2001.

POZZER, Adecir. A formação de professores em e para Direitos Humanos: Desafios frente à filosofia de Lévinas. 2012. **Trabalho apresentado ao IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**. Caxias do Sul. 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/337/857>

SACAVINO, Suzana Beatriz. **Democracia e Educação em Direitos Humanos na América Latina**. Petrópolis, Rio de Janeiro: NOVAMÉRICA, 2009.

SANTOS, Émina. Educação em Direitos Humanos no Curso de Pedagogia da UFPA: GEEDH - Integrando Ensino, Pesquisa e Extensão. *In: Seminário do PROINT/ICED*, 2012, Belém. **Anais...** Belém: UFPA, 2012. Disponível em: <[http://www.geedh.ufpa.br/sites/default/files/6.\\_edh\\_no\\_curso\\_de\\_pedagogia\\_da\\_ufpa\\_geedh\\_-\\_integrando\\_ensino\\_pesquisa\\_e\\_extensao.pdf](http://www.geedh.ufpa.br/sites/default/files/6._edh_no_curso_de_pedagogia_da_ufpa_geedh_-_integrando_ensino_pesquisa_e_extensao.pdf)>. Acesso em: 20 jul. 2015.

TOURAINÉ, Alain. **O que é a democracia?** 2ª ed. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis, RJ; Vozes, 1996.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. Os desafios da Educação em Direitos Humanos no ensino SUPERIOR. *In: SILVA, Aída Maria Monteiro; TAVARES, Celma (Orgs.). Políticas e Fundamentos da Educação em Direitos Humanos*. São Paulo, Cortez, 2010.

## **O PARFOR COMO POLITICA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: gestão cooperada e inserção na Amazônia**

Waldir Ferreira de Abreu  
Evaldo Ferreira Rodrigues

### **1. INTRODUÇÃO**

Este texto discute a formação inicial de professores no Brasil sobre o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) e, particularmente, seu reflexo no Estado do Pará. A metodologia consistiu em um estudo constituído por documentos oficiais da política educacional do estado do Pará encontrados no Plano Decenal de Formação Docente do Estado do Pará (2009; 2011) e no relatório de avaliação do PARFOR (2013). Concluimos afirmando que, desde a década de 1970, as políticas de formação de professores no Brasil como o PARFOR são consentidas pelo governo federal, estadual e local; que o plano mesmo com algumas fragilidades de ordem administrativa, estrutural, financeira e pedagógica, se configura em uma iniciativa formativa diferenciada de outras iniciativas pontuais pelas quais passou a formação de professores no Brasil e no Estado do Pará, por ter sido realizada de forma cooperada no seu processo de gestão. Por fim, este estudo revela a urgência na tomada de decisão em relação às instituições e aos profissionais envolvidos no PARFOR, no sentido de qualificar o processo formativo a partir das necessidades, particularidades e territorialidades onde o plano é implementado, em efetiva partilha de responsabilidades entre os entes federados, com um regime global de colaboração e cooperação que perpassa por profundas mudanças na política de formação de professores no Brasil e na Amazônia.

Ao debater a formação de professores no Brasil e no Pará é importante atinar às mudanças ocorridas no cenário nacional e internacional nos últimos trinta anos, relacionadas à crise do sistema capitalista em nível mundial, cuja solução é vista no cumprimento das exigências econômicas impostas por meio de ajustes fiscais direcionados a países emergentes, aos da América Latina e Caribe, onde está inserido o Brasil.

Na realidade brasileira é possível detectar essas mudanças nas reformas oficiais que a partir da década de 1970 adequam o sistema educacional aos processos de reestruturação produtiva do Estado, que são traduzidos em um projeto pautado no ideário neoliberal em que a educação e a formação de professores da educação básica são vistas como estratégias para a manutenção do acúmulo do capital.

## **2. POLITICA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: a gênese do PARFOR**

A construção de uma política de formação de professores no Brasil é uma luta histórica desencadeada nos embates entre projetos diferenciados, os quais estão subjacentes interesses contraditórios e de classes. No caso dos setores progressistas, a luta se confunde com a própria trajetória de reivindicações dos profissionais da educação representados em suas diversas entidades acadêmicas e científicas, que levantam a bandeira em defesa da educação de qualidade, pública, gratuita e que são partícipes ativos e atuantes na construção dessas políticas, dentre as quais Freitas (2003) destaca: a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Fórum Nacional de Diretores de Faculdades das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR) e Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE).

Freitas (2007), ao analisar a formação de professores no Brasil, sublinha algumas situações a serem enfrentadas para a melhoria do quadro em que nos encontramos e para a construção da política de formação de professores no Brasil, a saber: 1) ser configurada em uma política global de formação e valorização dos profissionais da educação articulada entre formação inicial, continuada e condições de trabalho, salários e carreira; 2) estar sustentada em uma concepção sócio histórica; garantia de igualdade de condições de acesso, permanência e sucesso a todos; 3) ter caráter contínuo e de futuro; que contemplem todos os níveis e modalidades de ensino; 4) ser pública, gratuita e de qualidade; dentre outras.

Para isso, a referida autora já apontara, no final da década de 1990, a urgência na revisão total da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/96) e seu arcabouço legal, principalmente no que concerne às responsabilidades pela formação de professores; centrar os estudos no campo das Ciências da Educação e das teorias pedagógicas e epistemológicas em todos os processos formativos articulados, orgânicos e sustentados nos princípios da base comum nacional; revisão nos critérios de credenciamento e reconhecimento dos cursos de formação de professores; jornada única, integral e de dedicação exclusiva com piso salarial assegurado na aprovação de diretrizes da carreira do magistério e criação de Centros de Formação de Professores no lugar dos polos da Universidade Aberta do Brasil (UAB) com a participação dos educadores das universidades.

No Brasil, antes da vigência do PARFOR, existiram outros programas formativos de caráter compensatório cooperados com os sistemas de ensino dos estados e municípios, em concepções ancoradas na epistemologia da prática direcionada ao trabalho pedagógico do

professor em contraposição à epistemologia das Ciências da Educação. Tais programas foram os Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação como parte integrante da Rede Nacional de Formação Continuada de professores, que promoveram ações formativas como o *Pró-Formação* (1997); o *Pró-infantil* e o *Pró-letramento* (2005) (FREITAS, 2007).

O PARFOR surgiu no ano de 2009, como resultado de ações da Política Brasileira de Formação dos Profissionais do Magistério, legitimada pela Portaria Normativa nº 9, de 30 de Junho de 2009, e configurada enquanto proposta de formação de professores em regime de colaboração entre as Secretarias de Educação dos Estados, Distrito Federal e Municípios e as Instituições Públicas de Educação Superior (IPES), realizada em conjunto com o MEC e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)<sup>5</sup>, cuja finalidade é atender à demanda por formação inicial em curso de nível superior e continuada dos professores em exercício nas escolas das redes públicas de educação básica do território brasileiro conforme exigência da Lei nº 9.394/96. Esses cursos são ofertados em três condições: como primeira licenciatura para os professores não graduados; como segunda licenciatura para os professores já licenciados que atuam fora de sua área de formação e como formação pedagógica para bacharéis sem licenciatura.

Na partilha de responsabilidades no regime de colaboração cabe aos sistemas estaduais e municipais de educação, o suporte necessário para o desenvolvimento das atividades em comum acordo com as Instituições de Ensino Superior (IES); a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), no âmbito do Ministério da Educação (MEC), cabem garantir as despesas por meio de dotações orçamentárias anuais. Após dois anos de implantação do PARFOR registramos que “em 2011, estavam previstos 510 milhões de reais para bolsas a professores formadores e custeio de atividades” (GATTI *et al.*, 2011, p. 55).

Ainda em Gatti *et al.* (2011), ao analisar a política de formação inicial de professores no Brasil as experiências do PARFOR, apontam condições asseguradas pelas instituições envolvidas no processo formativo dos professores. No entanto, entre as concepções defendidas e as práticas desenvolvidas, muitos aspectos deixaram de ser cumpridos e outros surgiram

---

<sup>5</sup> Pela Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007, a CAPES gerencia os programas de formação inicial e continuada da educação básica cumprindo o papel de agência reguladora e financiadora deste processo formativo e, no caso do PARFOR, acompanha os planos estratégicos dos estados, que juntamente com as IES partícipes cumpre o papel de propor cursos superiores que dê respostas aos problemas locais e regionais, respaldadas pelos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente.

durante a trajetória de formação, principalmente, nos aspectos administrativos, financeiros, formativos e os relativos às particularidades dos territórios onde se desenvolveram as formações.

Em relatório de Silva Júnior (2010), são apontadas algumas questões avaliadas na formação de professores realizada pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). A primeira delas diz respeito à concepção de professor reflexivo defendida no projeto de formação desse estado como princípio pedagógico e sua não efetivação no conjunto das ações desenvolvidas, salvo exceções em alguns componentes curriculares. Aliado a isso, questiona-se que tipo de reflexão é defendido nesta formação, uma vez que ela se restringe à sala de aula, de forma individual e deixa de ser propagada em contextos mais amplos, com caráter crítico e continuado.

Outra questão avaliada por Silva Júnior (2011) acena às propostas curriculares desses cursos, uma vez que o plano curricular do PARFOR foi planejado em nível nacional para ser aplicado nas instituições formadoras com as devidas adequações as suas particularidades (não existiu plano curricular do PARFOR planejado em nível nacional; o plano curricular é de responsabilidade das IES). No entanto, o que se detecta é a proposta formativa desconexa das origens e vínculos funcionais dos professores das universidades e das redes de ensino às quais pertencem; das condições de trabalho dos professores-formadores, professores-estudantes e dos contextos locais, territoriais e das experiências de trabalho dos professores-estudantes.

Acrescenta-se, sobre esta avaliação, aspectos institucionais em que os cursos do PARFOR estão inseridos em uma estrutura universitária departamentalizada que contribui para a fragmentação do trabalho e da formação. Assim, propõe Silva Júnior (2011), a criação de centros regionais de formação, pesquisa e desenvolvimento que teriam o papel inovador na UNEB de fazer interface entre a formação docente dos professores da educação básica e prática de pesquisa e estudos investigativos neste campo, que, por sua vez, também contribuiria para inovar os currículos dos cursos de formação de professores e as próprias estruturas administrativas dos critérios de gestão engessadas da UNEB.

No relatório de Vosgerau (2010), analisado por Gatti *et al.* (*ibidem*), sobre o PARFOR na Universidade Federal do Semiárido do Rio Grande do Norte (UFERSA) são visualizados alguns aspectos relevantes e outros fragilizados, os quais apontam, cautelosamente, que necessitam serem revistos para a melhoria dos cursos e do próprio Plano.

Com relação aos aspectos relevantes é perceptível, segundo as autoras, a definição e clareza quanto aos papéis que cada instituição deve desempenhar no sentido de consolidar o regime de colaboração, dentre os quais estão aqueles de competência da Secretaria de Educação, UFERSA, escolas e da própria União dos Dirigentes Municipais de Educação

(UNDIME), mesmo o relatório de Vosgerau (2010) fazendo alusão a sua pouca participação no processo. É possível identificar, ainda, a existência de certa aproximação da Universidade com as escolas; os cursos não são aligeirados; os materiais didáticos e bibliográficos são atualizados; além de se perceber a articulação do PARFOR com o Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente, preocupa-se, ao grau de recuperação dos alunos em sua trajetória formativa; todos os professores formadores são do quadro da Universidade, em sua maioria composta por mestres e doutores; iniciativa da Secretaria Estadual de Educação (SEE) em realizar censo próprio para saber as reais necessidades de formação dos professores, além de enviar representantes das universidades para orientar as secretarias municipais de Educação no trâmite processual dos critérios de validação da inscrição no PARFOR.

Neste ensaio são visualizados alguns aspectos frágeis nas questões físico-administrativas, sendo estas:

- A falta de estruturas dos *Campi*;
- Ausência de coordenadores locais em diferentes *Campi* universitários;
- Inexistência de sistema acadêmico para atendimentos;
- Falta de alimentação e transporte;
- Não concessão de bolsas de estudo e ajuda de custo;
- Execução do plano estratégico que não auxilia os gestores das escolas;
- Não liberação de estudantes-professores para frequentarem os módulos dos cursos, que muitas vezes precisam pagar um professor substituto com seus próprios proventos;
- A obrigatoriedade de permanência dos estudantes professores nos *Campi* para a realização de visitas técnicas de coordenadores do PARFOR.

Com relação à questão pedagógica, nota-se que alguns estudantes professores que frequentam os cursos não atuam como professores nos sistemas públicos de ensino; professores formadores atuando sem experiência em cursos de licenciatura; prevalência de carga horária nas disciplinas específicas em detrimento das pedagógicas, com fortes marcas mais para o bacharelado que para licenciatura e os estágios realizados como mera formalidade técnica e não como espaço feitura de novas aprendizagens e novos saberes. Tais pontos relevantes e fragilidades também são possíveis de serem detectadas no PARFOR no território amazônico.

### **3. O PARFOR: antecedentes e particularidades no território Amazônico**

A intenção da construção de um plano de formação docente no Estado do Pará em caráter cooperativo e colaborativo entre os sistemas de ensino e instituições públicas de ensino superior remonta à metade da primeira década do século XIX. A razão pela qual se justifica a proposição do referido plano é proveniente dos índices alarmantes detectados na educação básica em decorrência da ausência de políticas públicas educacionais e de formação consistentes de professores em nível local e nacional.

Segundo dados do plano de formação docente do Estado do Pará (2009), cerca de 10% dos professores do estado naquele período possuíam graduação e os demais estavam no rol dos que não possuíam graduação e, mesmo a possuindo, atuavam fora de sua área de formação.

É importante lembrar que naquele momento existiam, em nível nacional, alguns programas que compunham a política de formação de professores e faziam interfaces com o sistema de ensino público do Pará e universidades públicas. No caso, o Pró-Letramento e o Programa de Formação Continuada em Alfabetização e Matemática, da Secretaria de Educação Básica do MEC, em que parcela de professores participavam. Entretanto, de forma muito restrita, tais programas centravam-se em níveis, modalidades, disciplina ou áreas afins de atuação do professor, deixando de fora a grande demanda do ensino fundamental.

Carvalho (2012) e Brito (2014), ao discutirem a formação de professores no Estado do Pará, apontam, respectivamente, três elementos estratégicos: o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF), o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) e o PARFOR.

Carvalho (2012), em sua análise, lembra que o FUNDEF foi criado pela Emenda Constitucional nº 14, regulamentado pela Lei nº 9.424/96 e pelo Decreto nº 2.264/97, durante o período compreendido entre 1996 e 2006, ao aglutinar recursos financeiros aos estados e municípios, prioritariamente na ordem de 60% destes (recursos) aplicados com prioridade na remuneração dos profissionais do magistério em efetivo exercício na rede pública de ensino, na formação de professores leigos durante os cinco primeiros anos de vigência do fundo, 40% desta iniciativa foram aplicados em outras ações de manutenção e desenvolvimento do Ensino fundamental, dentre elas, a formação inicial dos profissionais do magistério em nível superior em licenciaturas a partir de 2002.

Já o FUNDEB foi criado pela Lei nº 11.494/2007 e funcionou entre os anos de 2007 a 2009, em que foi possível verificar durante os três primeiros anos certo avanço na formação

dos professores que possuíam apenas o ensino médio ao cursarem e graduarem-se nas licenciaturas das diversas áreas do conhecimento.

No ano de 2009 o governo do Pará implementou o Plano de Formação Docente do Estado do Pará ao aderir ao PARFOR por meio de assinatura do Termo de Adesão ao Acordo de Cooperação Técnica (ACT) de 28/05/09, publicado no DOU<sup>6</sup> de 27/07/09, destinado a atender professores das redes estadual e municipais de ensino para a oferta gratuita de curso superior por IES públicas. No Pará significou a continuidade ao processo formativo dos professores ainda não contemplados, atuantes na Educação Básica e que (66.844 professores de 20 municípios polos/URE) por via de assinatura de um protocolo de cooperação entre Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), Instituto Federal do Pará (IFPA), Universidade do Estado do Pará (UEPA), Universidade Federal do Pará (UFPA) e Universidade Federal Rural do Pará (UFRA).

Brito (2015), em estudo realizado sobre o PARFOR no período compreendido entre 2009 a 2014, avaliou o impacto deste programa no âmbito da UFPA e verificou se os objetivos naquele momento estavam sendo atingidos na visão de professores e alunos. Neste estudo, ela analisa o PARFOR no conjunto das políticas públicas, como proposta de formação inicial de professores e seus impactos no Estado do Pará, e coaduna com a ideia de que o PARFOR possui grande relevância social e governamental, visto que pode efetivar o direito social de estudar aliado ao direito à educação, assegurados na Constituição Federal de 1988. Direitos esses que podem suprir a condição de milhões de brasileiros analfabetos, de repetentes e conseqüentemente de evadidos da escola por falta de condições dignas de vida. Ainda para a autora, a década de 2000 foi contemplada com propostas como o PDE, a Lei nº9.394/96, o Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) como forma de assegurar maior qualidade à educação e, conseqüentemente, o avanço econômico do país, mesmo sendo outras profissões mais atrativas e financeiramente melhor reconhecidas que o magistério.

Com relação ao estado do Pará Brito (2015), enfatiza que a UFPA iniciou com a oferta de 14 turmas, com 470 alunos, nos cursos de Ciências Naturais, Geografia, História, Pedagogia, Matemática, Letras - língua portuguesa, abrangendo os *Campi* de Abaetetuba, Belém, Bragança e Cametá. Até o ano de 2013 foram ofertadas 287 turmas com um total de 10.403 professores em exercício matriculados e com perspectivas de aumento gradativo de matrículas e de municípios contemplados nos anos que se seguem.

---

<sup>6</sup> Diário Oficial da União.

No âmbito da UEPA, o PARFOR no Pará acontece, em 2009, por meio da oferta de cursos de Licenciatura em Pedagogia, Letras - Língua Inglesa, Letras - língua portuguesa, Licenciatura Intercultural Indígena, Licenciatura em História, Ciências da Religião, Educação Física, Licenciaturas em Ciências Naturais, Matemática, Geografia e Filosofia. Até o ano de 2016, o PARFOR na UEPA totalizava cinquenta e três turmas em andamento, resultado do ingresso nos anos de 2012, 2013, 2014 e 2016, sendo que, até o final do ano de 2016, nove turmas já haviam sido concluídas. No ano de 2017 o PARFOR atingiu os municípios de Abaetetuba, Anajás, Salvaterra, Redenção, Belém, Castanhal, Barcarena, Paragominas, Breves, São Miguel do Guamá, Santarém, Oriximiná, Vigia, Conceição do Araguaia, Cametá, Igarapé-Açu, São Félix do Xingu, Acará, Capitão Poço, Melgaço, Alenquer, Marituba, e São Sebastião da Boa Vista.

Em relatório de avaliação do PARFOR/Pará (2013), a comissão avaliadora local apontou que até o ano de 2011 o índice de professores com formação em nível superior ainda permanecia baixo em relação à média nacional. Enquanto no Pará a média era de 46%, no Brasil era de 68,9%, demonstrando um desequilíbrio que interfere diretamente nos indicadores do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do Estado do Pará.

Esses dados impulsionaram os gestores de políticas públicas a intensificarem a formação pelo PARFOR para haver melhorias no quadro de qualificação dos professores no Pará, condição traduzida no elevado índice de oferta de cursos de licenciaturas aos professores em exercício, pois foi “assumido no Estado do Pará por todas as Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES), que ofereceriam até 2012, 575 turmas para 22.000 professores em setenta e um polos, atingindo os cento e quarenta e quatro municípios do Estado” (PARÁ, 2013, p.7).

No entanto, era preciso avaliar a qualidade desta formação e verificar seus impactos nas salas de aula das escolas. Isso gerou a necessidade de detectar as fragilidades e potencialidades do PARFOR tomando por base o papel das IPES, do estado e a efetividade acadêmica do plano perpassando pela prática pedagógica do professor formador e pelas condições de ingresso dos professores estudantes no Plano.

Dentro dessa logística foram ouvidos professores-formadores, professores-estudantes e gestores públicos das instituições envolvidas, a fim de se buscar indicativos para a melhoria da formação dos professores. O processo perpassou pela adoção das concepções críticas de avaliação assentadas em sete dimensões, a saber:

- 1: Orçamento e Gestão do PARFOR;
- 2: Organização Didático-Pedagógica;

- 3: Corpo Docente;
- 4: Administração Acadêmica,
- 5: Instalações Físicas e Funcionamento do Polo,
- 6: Incentivo ao Acesso e Permanência e
- 7: Efeitos da Formação do PARFOR.

Neste relatório os professores formadores responderam até a dimensão 5 e os professores-estudantes a todas as dimensões, exceto a dimensão 3.

Algumas fragilidades registradas na avaliação dos professores estudantes merecem destaque aquelas que estão relacionadas à ajuda dos municípios e estado aos professores-alunos para frequentarem os cursos pelo PARFOR em que poucos recebem ajuda de custos (23%); ao desconhecimento do projeto pedagógico do curso (61%); à pouca atividade de extensão (70%); às dificuldades em frequentar eventos científicos que os considerem como atividades complementares a serem creditadas no curso (75%), considerando as dificuldades financeiras, de deslocamento e dispensa para participar uma vez que estão em horários de trabalho; à não disponibilidade de laboratórios para aulas práticas (71%) e insatisfação com os mobiliários, equipamento e material de consumo dos laboratórios existentes (62%); polos que não possuem biblioteca e acervo bibliográfico para consulta dos alunos (37%);

Como pontos fortes o relatório aponta que: as práticas e experiências docentes são levadas em consideração no processo formativo do PARFOR (79%); conteúdos curriculares são ministrados de forma contextualizada e problematizadora (95%); laboratórios de informática com acesso à internet estão disponíveis para uso do professor aluno (60%) para realização das atividades a distância exigidas nos cursos (68%), mas ainda apontam que há dificuldade de acesso, com o sinal de internet para usar a plataforma *moodle*, que é solucionado por contato via e-mail individual; acessibilidade à estrutura física dos polos é razoavelmente boa (60%).

De modo geral, percebemos nas respostas dos professores formadores e professores estudantes algumas aproximações, principalmente nas questões de infraestrutura dos polos que precisam melhorar, no aspecto pedagógico para estabelecer a indissociabilidade entre ensino/pesquisa/extensão e conhecimento do projeto do curso onde professores formadores e professores alunos irão formar e formar-se.

No entanto, a dimensão 7, que se refere aos efeitos que a formação pelo PARFOR nos professores-estudantes é altamente significativa, pois as respostas apontam uma unanimidade no grau de satisfação ao impactar na prática do professor-aluno (100%), na sua maior

participação nas atividades da escola (99%), nas atividades de integração escola/comunidade onde atua (96%), na realização de pesquisa na escola (69 %) e expectativa de continuidade de estudo após concluírem seus cursos (100%).

#### **4. GESTÃO COOPERADA NO PARFOR**

Podemos dizer que o PARFOR no Pará representa a maior oferta de licenciaturas do Brasil e o modelo de gestão desenvolvida no Estado serviu/serve de paradigma para os demais estados na federação. O diferencial no modelo gestor do PARFOR, no que pese nossas críticas à gestão central, é que ele sempre foi feito de forma cooperada entre os entes federados que o compõem: união, estado e municípios e levando-se em conta o respeito pelos coordenadores locais das unidades dos diversos campi das universidades coparticipe do PARFOR.

A gestão cooperada do PARFOR pressupõe, além do comitê gestor formado pelos representantes das secretarias estadual e municipais de educação e pelos representantes das universidades públicas envolvidas na oferta das licenciaturas, os coordenadores gerais dos cursos, pelos coordenadores locais e pelos coordenadores municipais ligados às prefeituras que sempre participaram das decisões, também há interação e cooperação constante entre a coordenação geral e os coordenadores locais. No caso específico da Pedagogia, o curso que sempre acompanhamos de perto, as decisões foram tomadas de forma colegiada nas unidades das universidades envolvidas no programa, isso após discussão interna nas unidades com o apoio irrestrito da coordenação geral do curso. Nota-se que o sucesso do PARFOR advém da implantação de um ambiente democrático nas instituições universitárias que muitas vezes se reveste de inúmeros entraves que limitam a efetivação desse processo, ao contrário de algumas das questões observadas durante a gestão PARFOR no Pará como: a ausência de esforço coletivo; a falta de clareza do gestor na definição dos objetivos pedagógicos a serem alcançados e a falta de participação coletiva nas decisões.

A verdadeira gestão democrática muitas vezes não é trabalhada na prática com os partícipes da instituição, ficando a questão tratada apenas nos bastidores de um grupo menor e chegando às instâncias deliberativas as decisões já tomadas, apenas para legitimação, não tendo a participação ativa das pessoas envolvidas na prática das ações. Usa-se, por vezes, o discurso corrente de gestão democrática, o que é um lugar comum.

Por acreditarmos na gestão democrática participativa como uma condição de construção coletiva da qualidade da educação, cita-se a exitosa experiência desenvolvida e exercida com o

PARFOR, Campus de Abaetetuba, na qual ouviu-se o coletivo de professores, os coordenadores locais pelas prefeituras, além de um diálogo constante com a coordenação geral do Curso.

O interesse foi criar um clima de participação baseado nas relações humanas. Mais do que administrar os problemas que sempre apareciam, buscou-se gerir as relações de forma ética, tendo em vista o bem comum para todos, já que grande desafio da gestão era permitir que houvesse a participação efetiva de todos nas decisões que diziam respeito ao PARFOR.

O desafio da gestão do PARFOR Abaetetuba foi realizar a participação coletiva, inicialmente através da consulta aos vários segmentos constituídos do programa no campus de Abaetetuba: coordenadores, professores, alunos e servidores que faziam parte do PARFOR. Sobre isso Paro (2011, p. 10) nota que “o homem só se faz sujeito quando participa, produzindo uma ação e respondendo por ela, e essa ação só é produzida coletivamente, já que o homem não se faz só”.

Os espaços democráticos e participativos adaptam-se à busca da democratização das decisões, por ter como característica a relação orgânica existente entre os vários segmentos e a importância da orientação aos objetivos comuns a todos e também por defender uma forma de tomada de decisão coletiva onde cada membro assume sua parte de responsabilidade no trabalho.

Outra característica importante percebida na gestão do PARFOR Abaetetuba foi à ênfase nas relações humanas. Aqui foi o forte da gestão cooperada. Abaetetuba experimentou uma forma outra de fazer gestão, onde a valorização do ser humano precedia os interesses pessoais.

Dessa gestão, talvez, ficou a exemplificação de que é possível gerir a universidade pública com a participação de todos e com valorização das subjetividades existentes. Quem ganhou com essa forma de gestão cooperada foram os sujeitos professores-alunos atendidos pelo PARFOR.

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Nosso objetivo nesse ensaio foi descrever as interferências do PARFOR e seus reflexos no estado do Pará, esperamos ter contribuído, mesmo que inicialmente, para esclarecer algumas questões aqui expostas.

Desvelamos que o PARFOR desde sua origem se configura de várias formas no território brasileiro; ora congregados com a UAB e outros programas de formação de professores propostos pelo MEC, presencial e a distância; ora integrados aos próprios modelos

formativos adotados pelas redes de ensino e universidades de algumas localidades do país. É possível detectar que o PARFOR, mesmo sendo considerado por muitos gestores de políticas públicas educacionais como uma iniciativa formativa diferenciada, ainda apresenta dilemas a serem superados. São problemas de ordens técnicas, administrativas, estruturais, financeiras, didático-pedagógicas e organizacionais localizadas em estruturas institucionais (universitárias, sistêmicas, escolares, representativas, de governo, dentre outras) engessadas e precárias, cujas formas de gestão centralizam-se em modelos tecnocratas e burocráticos que emperram os fluxos de informações e práticas exequíveis de trabalho e em estruturas físicas sem condições de funcionamento dos cursos, sem logística e suporte; falta de critérios mais consistentes para seleção dos estudantes professores e professores formadores, pois muitos não estão na condição de regentes em sala de aula e, os outros, tampouco, têm a experiência de atuação com formação docente em licenciaturas; não deferimento de questões em benefício aos estudantes professores como liberação para estudo sem prejuízos de seus vencimentos, ajuda de custo e outras formas de incentivo para frequentarem os cursos de formação; acompanhamento pedagógico deficitário, dentre outros.

Para inverter essa lógica seriam necessárias mudanças na cultura organizacional das instituições envolvidas no processo formativo, como as concepções de gestão e administração, na partilha de responsabilidades, no comprometimento e envolvimento dos profissionais que nelas atuam em um novo regime de colaboração/corresponsabilidades mútuas e recíprocas, configurando uma nova engenharia interinstitucional global, ampla e coparticipante.

De outro lado, entendemos que a proposta curricular do PARFOR pensada de forma única para todo o território brasileiro se configura em problema visceral, pois muitas vezes funciona com o mesmo currículo dos cursos regulares e a defesa de um tipo de concepção de formação (reflexivo, reflexivo crítico) deslocada da realidade existencial dos estudantes professores e da instituição formadora. Acreditamos que deva prevalecer uma concepção de formação geral, ampla, crítica e plural e que na construção da proposta curricular dos cursos de formação do PARFOR devam ser garantidos os conhecimentos epistemológicos das áreas da Ciência da Educação, conhecimentos concernentes à cultura local e outros diversos saberes importantes na formação dos professores; além de adotar atividades pedagógicas que considerem as experiências profissionais dos professores estudantes, com cargas horárias específicas em um tipo de alternância entre a universidade, os cursos e os contextos de trabalho em um movimento dialético que certamente contribuiriam para a efetivação da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

A experiência de gestão no PARFOR Abaetetuba foi possível porque pensou-se a formação em processo-percurso formativo como um todo. Para que isso se efetivasse fez-se uma gestão cooperada/compartilhada.

## 6. REFERÊNCIAS BLIOGRÁFICAS

BASTOS, Robson dos Santos. **A Formação de Professores de Educação Física no PAFOR: implicações na Organização do Trabalho Pedagógico** Belém, 2013. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2013.

BRASIL. **Constituição Federal do Brasil**. Brasília-DF, 1988.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996**. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições constitucionais transitórias. Brasília-DF, 1996.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério. Brasília-DF, 1996.

BRASIL. **Decreto nº 2.264, de 24 de junho de 1997**. Regulamenta a Lei nº 9.424 de 24 de dezembro de 1996, no âmbito federal e determina outras providências. Brasília-DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): razões, princípios e programas**. Brasília, 2007.

BRASIL. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica. Brasília-DF, 2007.

BRASIL. **Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007**. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Brasília-DF, 2007.

BRASIL. **Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007**. Revoga o decreto nº 2.264, de 24 de junho de 1997 e dispõe sobre o FUNDEB. Brasília-DF, 2007.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Portaria Normativa nº 9, de 30 de junho de 2009** que institui o PARFOR no âmbito do Ministério da Educação. Brasília-DF, 2009.

BRASIL. Portal Programa de Aceleração do Crescimento (PAC). Ministério do Planejamento. Disponível em: <<http://www.pac.gov.br/sobre-o-pac>>. Acesso em 20 de fevereiro de 2018.

BRASIL. Portal CAPES. PROFIC. Disponível em <http://capes.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/8567-formacao-de-professores-em-atividade-tera-novo-modelo> Acesso em 25 de setembro de 2017.

BRITO, Feliciano Lamarca de. **Políticas Públicas na Educação: os impactos do PARFOR no Estado do Pará a partir da UFPA.** 2014.

CARVALHO, Fabrício Aarão Freire. **Repercussões do FUNDEF/FUNDEB na Formação dos professores da Rede Estadual de Ensino do Pará.**– ICED/UFPA, 2012.

FERREIRA, D. L. **A Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a política de formação docente no Brasil.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2011.

FREITAS, H.C.L. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1095-1124, dez. 2003.

FREITAS, H. C. L. A (Nova) Política de Formação de Professores: a prioridade postergada. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol 28, n.100 - Especial, p. 1203-1230. out 2007.

PARÁ. **Plano Decenal de Formação docente do Estado do Pará.** Protocolo SEDUC/IES. Belém, Pará. 2009.

PARÁ. **Plano de Formação continuada de educadores do Estado do Pará.** Protocolo SEDUC/IES. Belém, Pará. 2011.

PARÁ. **Relatório da Avaliação do Plano Nacional de Formação Docente – PARFOR/PARÁ.** Belém, 2013.

VOSGERAU, D. S. R. **Fortalecimento das políticas de valorização docente: diagnóstico de avaliação de cursos presenciais de licenciatura ofertados pelo PARFOR – UFERSA (Universidade Federal do Semiárido) – Rio Grande do Norte: Relatório.** Brasília: CAPES, UNESCO, 2010. (Documento interno).

## **EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS: representações de professores(as) sobre o PARFOR/Pedagogia na Amazônia marajoara**

Sônia Maria Pereira do Amaral

### **1. INTRODUÇÃO**

O Marajó é um arquipélago exuberante e ao mesmo tempo marcado por contradições— de um lado as riquezas de sua fauna, flora, de um povo lutador por sua sobrevivência; de outro, encontram-se as mazelas sociais, resultado de poucos investimentos de políticas públicas nesta região. Entretanto, mesmo em meio a estas dificuldades, mais acentuadamente as socioeconômicas e educacionais, a educação formal vem ganhando qualidade com o avanço na formação docente. Diante desse contexto, trata-se neste artigo das contribuições da formação de professores – no curso de Pedagogia, pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), coordenado pela Universidade Federal do Pará – (UFPA), no Campus Universitário do Marajó-Breves (CUMB).

O PARFOR<sup>7</sup> iniciou suas atividades no polo da cidade de Breves no ano de 2010. As turmas foram formadas por professores de diferentes municípios que compõem o arquipélago<sup>8</sup> marajoara. Essa ação como política pública é de grande importância para essa região.

No início desse processo eu estava na função de coordenadora acadêmica do CUMB e coordenadora local do PARFOR, notando, por parte da comunidade interna, quanto da comunidade externa, muitas inquietações a respeito do plano e seu funcionamento, o que me incentivou a pesquisar sobre as representações de professores concernentes às experiências formativas do PARFOR no Marajó, visando interpretar as representações que os(as) professores-formadores do PARFOR/Pedagogia têm sobre o funcionamento acadêmico do curso de Pedagogia no Marajó, das suas atuações e da atuação dos(as) professores(as)/alunos(as). Por conseguinte, analisaram-se metodologias utilizadas no processo de ensino para a aquisição de novas aprendizagens e dificuldades encontradas para a formação, além de

---

<sup>7</sup> Decreto 6.755 de 29/01/2009 que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, em regime de colaboração com os Estados, Distrito Federal e municípios brasileiros.

<sup>8</sup> Municípios que fazem parte do arquipélago marajoara: Afuá, Anajás, Bagre, Breves, Chaves, Cachoeira do Arari, Curralinho, Gurupá, Muaná, Melgaço, Salvaterra, São Sebastião da Boa Vista, Santa Cruz do Arari, Soure, Ponta de Pedras e Portel.

verificar as contribuições dessas experiências formativas para a formação em serviço do professor-formador. O resultado deste estudo compõe o presente capítulo.

Os estudos partiram da seguinte premissa: não basta fazer críticas ao não acesso às políticas públicas, nem tão pouco participar delas sem avaliar os seus resultados no contexto em que foram empregadas. É necessário investir em pesquisas na área educacional que nos mostrem os caminhos trilhados, seus resultados, seus significados e os impactos na vida das pessoas, nesse caso, na formação docente e na melhoria da qualidade da educação ofertada no Marajó. No decorrer desses 10 anos de implementação de suas ações, o PARFOR/Pedagogia trouxe para o polo Breves 10 turmas, distribuídas nos anos e municípios, conforme quadro abaixo, que descreve o número significativo de professores já formados no curso, sem contar com os que estão em trabalho de conclusão de curso e os que fazem parte da turma em andamento.

**Quadro 1:** Municípios, Ano de oferta e Conclusão, Número de Turmas e Concluintes do Curso de Pedagogia ofertado pelo PARFOR para o Campus de Marajó-Breves pela Universidade Federal do Pará.

| Nº           | Município         | Ano da Oferta e Conclusão | Nº de Turmas | Nº de Concluintes |
|--------------|-------------------|---------------------------|--------------|-------------------|
| 01           | Breves            | 2010 - 2014               | 02           | 39                |
| 01           | Breves            | 2014 - 2018               | 02           | 21 <sup>9</sup>   |
| 02           | S.S. da Boa Vista | 2010 - 2014               | 01           | 31                |
| 03           | Ponta de Pedras   | 2010 - 2014               | 01           | 29                |
| 04           | Portel            | 2011 - 2015               | 01           | 25                |
| 04           | Portel            | 2014 - 2018               | 01           | 34                |
| 05           | Melgaço           | 2014 - 2018               | 01           | 21                |
| 06           | Bagre             | 2018                      | 01           | Em andamento      |
| <b>Total</b> |                   |                           | <b>10</b>    | <b>200</b>        |

**Fonte:** FECH-CUMB (2019), Coordenação Geral Pedagogia/PARFOR e atas de outorga de grau.

Os dados são relevantes, à medida que apresentam um número considerável de profissionais formados pelo PARFOR/Pedagogia e entregues a essa região, os quais (de acordo com os contatos que ainda mantemos com eles) tornaram-se gestores de escolas, técnicos em secretarias de educação, coordenadores pedagógicos e os demais continuaram professores, com exceção para os casos de muitos contratados, esses, nem todos conseguiram trabalho ao concluir o curso. Temos também um caso de um ex-aluno que, atualmente (2019), é professor substituto

<sup>9</sup> Ainda há alunos em fase de conclusão de curso, principalmente na produção de Trabalhos de Conclusão de Curso - TCC.

no Campus de Breves. São exemplos de contribuições deste Plano à educação e à mudança na vida das pessoas que dele fizeram parte.

Faz mister lembrar que as turmas funcionaram nestes municípios. Entretanto, os professores-alunos também vinham de outras localidades, como exemplo, uma acadêmica de Soure, que estudou em Breves, enfrentando a distância entre 14 a 18h de viagem de barco, fazendo parada em Belém. Essa professora-aluna, fez pelo menos 18 viagens nesse percurso e concluiu com êxito o seu curso de licenciatura em Pedagogia. Esse é apenas um caso dentre muitos que poderiam ilustrar a trajetória desses/dessas profissionais que lutaram muito para garantir suas formações.

## 2. METODOLOGIA

Pesquisar também é um ato de resistência para quem trabalha nas ciências humanas nas universidades públicas, pois muito do que se percebe nos meios externos à academia – às vezes, até internamente, é a visão de que não fazemos pesquisa. Equivocadamente, ainda há quem pense que nas ciências humanas o saber deve ser apenas “transferido”, o que provavelmente não deixa de ser uma forma de prevenção para que a transformação social não aconteça. No entanto, por meio da pesquisa em educação,

[o] professor precisa encarar a figura tipicamente crítica na sociedade, que a tudo sabe questionar para melhor participar. Não engole a política vigente sem perceber, não toma as relações econômicas como intocáveis, não se conforma com as mazelas de nossa democracia, alimenta sempre a cidadania organizada e crítica, busca melhorar de vida e de competência, e assim por diante. (DEMO, 2007, p. 12-13, grifos nossos)

A pesquisa é um processo de produção de conhecimento para a compreensão de uma realidade (Tozoni-Reis, 2009). Nós, que fazemos parte de uma realidade que muda a cada segundo, não podemos nos abster de adentrar neste campo de produções que nos encaminha para a compreensão dos nossos “saberes-fazer”, nos âmbitos político, social, cultural e educacional, nos quais o conhecimento precisa ser refletido, para além da compreensão e transformação do mundo, mas como afirma Luckesi (1985, p. 51) “como uma necessidade para a ação, e ainda, como elemento de libertação”.

Dessa forma, para dar conta dos objetivos da pesquisa, foram utilizados os procedimentos metodológicos de investigação de base qualitativa, pela preocupação com o universo de significados, com uma realidade que não pode ser quantificada (MINAYO, 2001). Nessa mesma linha, também nos voltamos a Tozoni-Reis (2009, p. 5), que “defende a ideia de

que na produção de conhecimentos sobre os fenômenos humanos e sociais, interessa muito mais compreender e interpretar seus conteúdos que descrevê-los”.

Os interlocutores deste estudo foram 8 professores que trabalharam com as turmas de Pedagogia/PARFOR desde o seu início, no ano de 2010, no Campus/polo Breves, sendo esta última informação, o critério adotado para a escolha dos professores.

Como instrumento para a coleta de dados, utilizamos o questionário – com questões abertas e fechadas, com o propósito de “obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado” (GIL, 2008, p. 21). Voltados às experiências formativas no PARFOR e também por ser este instrumento que possibilita, tanto o pesquisador, quanto seus interlocutores trabalharem de acordo com o limite de seu tempo, haja vista estarmos falando de pessoas com inúmeras demandas do cotidiano e a dificuldade em reuni-las presencialmente. Dessa forma aliamos esse instrumento à tecnologia (*e-mail*), tendo em vista que na era das tecnologias, nos encontramos mais virtualmente que pessoalmente. As análises dos dados, foram realizadas tendo como base estudiosos que discutem e analisam a formação docente, como Freire (1996), Libâneo (2013), Pimenta (1998), Tardif (2000), entre outros que ajudaram na compreensão dos resultados dos nossos objetivos.

Dessa forma, ratificamos a relevância deste trabalho que terá como eixos de discussão: o perfil dos professores-formadores; as metodologias mais utilizadas no processo de formação, conjugando com as experiências docentes que chegavam com os alunos por suas vivências no magistério; as principais dificuldades acadêmicas enfrentadas pelos professores-alunos, fazendo o contraponto pelas contribuições que esses profissionais trouxeram para o enriquecimento da prática do professor-formador e por último, uma análise da presença do PARFOR/Pedagogia no Marajó – polo Breves.

### **3. RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Para obter os dados e dar conta dos objetivos deste estudo, encaminhamos 20 questionários para os *e-mails* dos professores-formadores, com a solicitação de contribuição para o presente estudo. Contudo, dos encaminhados, recebemos a devolução de 08, sendo esses os nossos interlocutores: 5 do sexo masculino e 3 do sexo feminino.

### **3.1. O perfil dos professores-formadores**

A idade dos interlocutores varia de 34 a 50 anos, todos com experiência docente na educação básica, e no ensino superior. Dos oito, seis fazem parte do quadro de professores efetivo da UFPA – lotados no Campus de Breves, os outros dois foram colaboradores do Plano. Destes docentes, seis têm a titulação de doutores, um doutorando e um mestre. As suas experiências no curso de Pedagogia/PARFOR se deram nas turmas ofertadas no polo Breves.

O conhecimento do lugar de fala e de pertença dos professores formadores se faz importante saber, pois como afirmou Boff (2014, p. 2) “cada um lê com os olhos que tem. E interpreta a partir de onde os pés pisam”. Os professores e professoras, aqui citados, são naturais de municípios do Marajó, vêm de formação acadêmica em instituição pública – precisamente, todos fizeram suas graduações no *Campus* de Breves. Sete com formação inicial em Pedagogia e um em Letras – Língua Portuguesa, i.e., neste contexto, suas experiências de formação nessa região, os ajudaram a compreender os colegas professores-alunos, aproveitando dessa experiência para problematizar a educação que temos e fazemos.

Para Freire (1996), essa postura denomina-se solidariedade social e política, à medida que o objetivo é a aprendizagem da assunção do sujeito, em que ambos, professor e aluno, assumam-se como seres sociais e históricos, pensantes, comunicantes, transformadores e criadores, seja de suas histórias em comunhão com os demais, seja das diferentes histórias dos demais que fazem parte de círculo cultural.

### **3.2. Metodologias utilizadas no processo de formação em consonância com as experiências dos professores-alunos**

No processo de formação docente, as metodologias de ensino ganharam importância pela necessidade que o professor tem em dirigir e estimular o ensino em função das aprendizagens (LIBÂNEO, 2013). Nesse sentido, buscamos conhecer as metodologias trabalhadas pelos professores-formadores. Todos indicaram que em seus trabalhos utilizaram-se de metodologias de ensino individualizante e socializante, dentre elas: trabalhos individuais e em grupos, aulinhas, seminários, produção de recursos didáticos, produção de jogos pedagógicos, produções escritas, além de atividades que possibilitaram o estudo do meio, atividades de extensão e pesquisas. Uma professora-formadora assim respondeu: “*Procuro trabalhar todas as atividades de modo que proporcione ao aluno obter êxito na aprendizagem.*”

Em todas as disciplinas estabeleço as atividades observando três dimensões: a escrita, a leitura- interpretação e a oralidade”.

A partir destas respostas, verificamos que, metodologicamente, a formação não deixou de lado o tripé: leitura, escrita e oralidade, indispensáveis como habilidades na formação docente, uma vez que todo professor(a), necessariamente precisa dessas habilidades para garantir que a formação docente se faça de maneira sólida, especialmente por meio da leitura, que é acima de tudo, uma ação cidadã (ALMEIDA, 2010), que possibilita ver e construir um novo mundo, uma vez que ler é questiona o mundo e a si mesmo. É a possibilidade de diálogo para além do tempo e do espaço (MARIA, 2008).

Embora a leitura seja uma habilidade imprescindível à profissão de professor, no grupo pesquisado, esta prática mostrou-se frágil. Dos professores-formadores inquiridos, 90% indicaram que os professores-alunos apresentaram dificuldades na leitura e interpretação dos textos acadêmicos e 100% também demonstraram dificuldades na produção escrita de acordo com a norma padrão da Língua Portuguesa. São dados que mostram uma realidade que precisa ser problematizada, pois,

[a] leitura talvez seja a mais forte ferramenta do cidadão para adentrar no processo de participação social. É a leitura que vai garantir que a criança, o jovem, e, ainda, o adulto possam acessar, participar, interferir e, portanto, modificar realidades existentes, sejam elas boas ou ruins (ALMEIDA, 2010, p. 45).

Importante afirmar que todos disseram ter utilizado atividades que demandavam primeiramente a leitura e depois a produção de atividades práticas contribuintes não somente na formação desses professores(as), como também nas práticas pedagógicas que produzem nos seus cotidianos do magistério. Essas ações vão ao encontro das reflexões de Giesta (2005, p. 75), ao prevenir que “o ensino e a educação dos educadores, fornecendo subsídios para que se efetive o desenvolvimento de atitudes e habilidade de pensar sobre a ação, contribuem para que esse profissional parta daí para novas ações transformadoras ou aperfeiçoadoras”.

Se a leitura ainda se encontrava fragilizada, outras habilidades estavam latentes, como a produção de jogos pedagógicos, aulinhas e atividades que envolviam a extensão – estudos do meio, pesquisas. Trabalhar com a comunidade era um ponto forte, devido as experiências que esses professores-alunos tinham/têm pela sua trajetória, em sua maioria em escolas do meio rural, onde são encarregados de: ministrar aulas, fazer a alimentação para os discentes, cuidar da escola, desde a sua administração à limpeza em geral, além de muitas vezes tornarem-se os líderes comunitários sociais e religiosos, portanto, o envolvimento com a comunidade já era uma prática amplamente conhecida entre eles professores-formadores e professores-alunos.

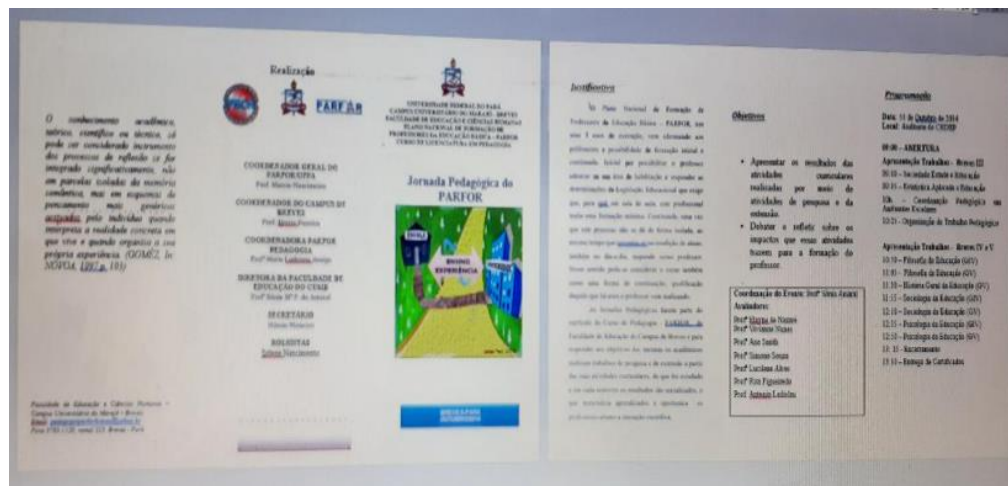
A exemplo do êxito dessas atividades estava o desenvolvimento das jornadas pedagógicas (Figura 1), que aconteciam entre as etapas<sup>10</sup>. Eram resultados de atividades de extensão e pesquisa, onde os professores-alunos (as), levavam projetos as suas comunidades, executavam e os resultados eram socializados entre todas as turmas de Pedagogia, sob a coordenação de um professor-formador e uma banca de avaliação composta pelos professores do período em que os trabalhos foram orientados. Os temas eram direcionados de acordo com as disciplinas estudadas, a exemplo do que mostra a imagem do folder abaixo, com o planejamento da jornada do ano de 2014 em Breves (Figura 2).

**Figura 1** - Apresentação de resultados das pesquisas na Jornada 2015 - Turma Breves.



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

**Figura 2** - Folder da Jornada Pedagógica Breves - 2014.



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

<sup>10</sup> As aulas aconteciam nos períodos intensivos - janeiro/fevereiro, julho/agosto, no espaço de um período para outro, quase sempre nos meses de maio e novembro, aconteciam as atividades nas chamadas entre etapas, dentre elas as jornadas pedagógicas.

Ferramentas de ensino como: projetor de imagens, caixas de som, filmes, livros, computador, quadros brancos, dentre outros, foram utilizados nos espaços de aprendizagens. Contudo, pelo número de turmas existentes no PARFOR, o uso era limitado, havia necessidade de agendamento antecipado para que a turma não viesse a ter problemas em seu planejamento, mas há de se registrar que alguns professores, tinham seus próprios recursos materiais.

Dessa forma, os resultados em relação às metodologias indicaram que a organização e a escolha dos métodos de ensino, voltavam-se para a garantia da assimilação dos conhecimentos e condições para ampliação das capacidades potenciais dos professores-alunos, o que não é algo inédito, mas significa que o objetivo do curso foi atingido.

### **3.3. Dificuldades acadêmicas e o contraponto nas contribuições para a prática do professor-formador**

O fato de sair de seus municípios e/ou da sua localidade, deixando por longos 60 dias - a cada semestre - suas casas, cônjuges e filhos já era um motivo para percebermos a dificuldade de muitos professores-alunos(as) na sala de aula, pois a adaptação em outra região de moradia nem sempre é fácil, seja por questões particulares de convivência com outras pessoas fora da família, da dificuldade de voltar à sala de aula em tempo integral, haja vista, muitos estarem distantes dessa experiência como alunos(as), há mais de 10 anos, ou pelas condições financeiras, que por inúmeras vezes fez com que muitos deles/delas até se desesperassem em saber que no período em que estavam estudando, particularmente os contratados pelos municípios, eram destratados de seus trabalhos.

A experiência de lidar com pessoas que ao mesmo tempo em que queriam se profissionalizar, mas se sentiam “presas” por estarem fora de seus domicílios para lutar por uma contratação de trabalho, foi desafiante no decorrer desse trajeto, uma vez que a responsabilidade da coordenação da formação e dos professores-formadores, era oferecer/ministrar o curso com qualidade, garantindo que a carga horária fosse cumprida satisfatoriamente de segunda-feira a sábado. Porém, inúmeras vezes, o que se via era o desespero dos professores-alunos, querendo e até pressionando os professores para que a disciplina terminasse na sexta-feira para poderem voltar aos seus municípios e “correr atrás de trabalho”. Do contrário, teriam a formação e não teriam trabalho, o que traria como consequência a evasão ao curso pela falta de condições financeiras para se manter nos estudos.

Foram necessárias no decorrer dos anos (2010-2013) variadas atitudes dos gestores municipais (das secretarias de educação). Por um lado, viu-se o respeito de alguns gestores que

alugaram casas em Breves para que seus munícipes pudessem realizar a formação sem a preocupação com moradia, além da participação deles nos eventos promovidos pela coordenação local – seminários, fóruns, mas foram casos isolados. Por outro, o desrespeito de outros gestores que se aproveitavam da ausência dos professores que estavam em formação para tirar-lhes o trabalho e dar a outros como “benefício político-partidário” – caso específico para os contratados. Para os efetivos, não foram poucas as vezes que presenciamos professores-alunos, chorando nos corredores da escola, pelos descontos em seus contracheques, em virtude dos dias que estavam estudando. Todas essas situações, os (as) fragilizavam de maneira direta ou indireta, entretanto, o professor-formador, é/era o agente educacional que carregava as marcas desses seres humanos, nas suas individualidades, pois,

[os] seres humanos têm a particularidade de existirem como indivíduos. Mesmo que pertençam a grupos, a coletividades, eles existem primeiro por si mesmos como indivíduos. Esse fenômeno da individualidade está no cerne do trabalho dos professores, pois, embora eles trabalhem com grupos de alunos, devem atingir os indivíduos que os compõem, pois são os indivíduos que aprendem (TARDIF, 2000, p. 16).

Dessa forma, cabia aos formadores, a responsabilidade de motivar os aprendentes para que não perdessem a esperança, e suas aprendizagens, era o caminho para a construção de novas conquistas, mesmo sabendo que “os problemas educacionais não podem ser resolvidos apenas pedagogicamente, pois eles vão além da escola, são determinados, também, pela sociedade e, muitas vezes, nascem de transformações comuns das sociedades” (SOUZA, 2014, p. 83).

Todo esse imbróglio interferia, mas não determinava a qualidade dos trabalhos acadêmicos realizados. Para os professores-formadores um dos pontos fortes desse processo formativo fora a soma das experiências docentes, desde, dos que tinham poucos anos de serviços, a dos que em sua trajetória carregavam histórias. Educadores, como bem disse Alves (2000), velhas árvores, que com seus saberes rizomáticos, ajudam na construção de outras e/ou novas práticas, valorizadas no cotidiano da formação, conforme afirmou a professora-formadora E (2019), ao dizer que, “*essa experiência não poderia ser silenciada ou dada pouca importância. Então, em minhas aulas sempre procurei, nos momentos de leitura, diálogo e debate, articular teoria e prática, tendo a experiência dos docentes/alunos como ferramenta básica nessa relação*”.

Tais respostas nos remetem ao que Tardif (2000) nos fala sobre os saberes profissionais dos professores que são plurais e heterogêneos.

Em seu trabalho, um professor se serve de sua cultura pessoal, que provém de sua história de vida e de sua cultura escolar anterior; ele também se apoia em certos conhecimentos disciplinares adquiridos na universidade, assim como em certos conhecimentos didáticos e pedagógicos oriundos de sua formação profissional; ele se apoia também naquilo que podemos chamar de conhecimentos curriculares veiculados pelos programas, guias e manuais escolares; ele se baseia em seu próprio saber ligado à experiência de trabalho, na experiência de certos professores e em tradições peculiares ao ofício de professor. (TARDIF, 2000, p. 14)

Outro professor-formador descreveu o que mais lhe chamou a atenção nesse processo de formação docente, entrou – o contexto biocultural desta região e, mostrando o quanto temos que aprender com a nossa diversidade, num processo dialógico de formação de leitura do mundo, com a leitura da palavra, conforme ele afirmou:

*“A riqueza da diversidade humana que se tem na Amazônia Marajoara, em especial na sua parte do ocidente do Marajó, além da vitalidade profissional em levar aos alunos – fosse da realidade rural ou urbana marajoara, novos horizontes com o desenvolvimento da função da leitura e escrita em diferentes práticas sociais do mundo moderno.”* (Professor-formador J, 2019).

Os demais professores-formadores corroboraram com a afirmativa dos colegas e acrescentaram que foi nesse movimento teórico-prático onde as experiências foram revistas e confrontadas, por meio dos sentidos e significados das teorias estudadas, que os(as) professores-alunos(as) passaram a ampliar as suas compreensões em relação ao contexto educacional e social local e nacional. Nesse sentido, os formadores afirmaram que em todas as disciplinas procuraram articular as discussões e todo o processo de ensino/aprendizagem às experiências e realidades dos alunos, o que muito contribuiu também para as suas formações em serviço.

*“No trabalho com cada temática eu buscava sempre iniciar com um diagnóstico do que eles já conheciam a respeito dela; posteriormente partíamos para os estudos em torno dos autores de referência em cada campo; e, por fim, retornávamos ao início para buscar diagnosticar o que os estudos realizados na disciplina lhes havia acrescentado em relação às temáticas estudadas.”* (Professor-formador M, 2019).

Quando o professor diz que primeiramente fazia diagnóstico dos conhecimentos para dar continuidade utilizando os referenciais teóricos da disciplina, encontra-se a responsabilidade com a produção de conhecimentos, pois como afirma Rays (1996, p. 37) “o conhecer é, portanto, uma ação que não exclui a teoria da prática e a prática da teoria, ao tratar de problemas concretos em suas relações históricas”. Esse ato relacional auxilia num processo de ensino que vai além do proposto nas ementas disciplinares, promove os professores–alunos

à categoria de autores também de teorias, já que elas são produzidas no pensar das práticas cotidianas de seus trabalhos.

Outro professor adentrou nas potencialidades dos alunos gestores de práticas tecidas por saberes regionais em redes de relações com a leitura e a escrita, um encontro significativo entre rios, que são as nossas vivências e a apropriação das letras em seus diferentes significados, que é o que se espera de uma formação docente, seja em que área ela for, uma vez que é por meio delas que se compreenderá e produzirá significados dos saberes apreendidos e aprendidos.

*“O professor-aluno marajoara apresenta muitas potencialidades em função da diversidade de pensamentos do fazer pedagógico em sala de aula junto aos seus alunos. As maneiras de fazer a educação desde o processo de alfabetização com os seus saberes docentes articulados as explorações de elementos da natureza (fauna e flora) que se transformam em processo de ensino da escrita, como também da própria leitura articulado ao pensamento da cultura de uma sociedade moderna.”* (Professor-formador J, 2019).

A dimensão cultural também esteve presente nesta narrativa, algo de muita importância para a compreensão do contexto aqui apresentado – Marajó, região que não pode ser esquecida nesse processo de formação, é o lugar para o qual foi direcionado todo este trabalho. Portanto, mostrou-se necessário adentrar neste contexto, corroborando com o que disse Freire (1996) da necessidade de o indivíduo assumir enquanto ser histórico e social, onde quer que resida [...], que me faz um indivíduo assumir a radicalidade do seu *eu*”. Para isso, o professor precisa ser mediador desse processo, que parte das relações estabelecidas entre professores-alunos, alunos-alunos e se estende à sociedade.

Outro professor-formador mostrou quão importante se faz a partilha de conhecimentos e saberes que se dá no processo de ensino e aprendizagem do PARFOR, especificamente por trabalhar com a formação de pessoas que já carregam consigo os saberes da experiência, saberes pedagógicos (PIMENTA 1998), experiência essa que é peculiar, pois cada escola é um campo diferente de produção de práticas que se alimentam desses saberes, e assim ele destaca:

*“Como boa parte dos graduandos vinha da educação do campo, passei a ouvir muitos relatos sobre suas experiências com esse contexto peculiar de ensino na Amazônia marajoara. Para mim foi enriquecedor do ponto de vista formativo [...] A boniteza ao realizar um ideal: formação de nível superior para os professores da educação básica, que, após cada etapa, ao voltar das aulas nas escolas dos professores graduandos, a alegria de colocar em prática com seus alunos o que se aprendeu na academia, o entusiasmo...”* (Professor-formador L, 2019).

Essa narrativa permite refletir sobre a importância da prática educacional (FREIRE, 1996), seja do professor-formador, como a do professor-aluno. O primeiro, ao atentar para as práticas efetivadas nas escolas do campo, que são diversas e diferentes da educação que se faz nas escolas da cidade, com isso, sua prática de formador ganha novas inquietações, como a de que, para saber ensinar não bastam apenas as técnicas, mas/e principalmente saber utilizar-se dos conhecimentos didáticos-pedagógicos em diferentes realidades culturais e sociedades. Para o segundo, a reflexão implica na transformação do seu saber-fazer, já que aquilo que era a sua prática, agora pode ser aperfeiçoada e/ou transformada a partir das novas experiências recebidas na formação. Dessa forma, verificamos que as dificuldades e os conflitos estavam presentes no processo formativo, mas junto deles estava a persistência e a resistência desse povo.

### **3.4. Representações dos professores-formadores sobre a presença do PARFOR/Pedagogia no Marajó - Polo Breves**

Ao pensar a formação docente, um dos eixos a ser priorizado é o papel do professor-formador, uma vez que quem ensina, aprende (FREIRE, 1996) e, quando trata-se de formação de professores(as) em exercício, ambos entram em sintonia nesse processo bilateral (LIBÂNEO, 2013). A experiência com o curso de Pedagogia/PARFOR possibilitou aos professores-formadores serem mais atentos às diferentes realidades que permeiam a região marajoara, até porque, suas experiências de educação do campo, rural ou ribeirinha, nem sempre foram pensada a partir de suas peculiaridades e quando os(as) professores-alunos trazem essa realidade, com exemplos práticos de suas vivências e experiências, tem-se uma melhor representação da educação que é vivida e produzida nesta Amazônia marajoara, o que inclui um repensar sobre as peculiaridades locais.

Nesta seção apresentaremos de forma direta as narrativas das representações que os professores-formadores fizeram/fazem sobre o PARFOR/Pedagogia no Marajó, pois como disse Ricoeur (1993, p. 63) “narrar é contar o vivido, é colocá-lo em uma temporalidade e, assim, humanizar o tempo, alinhar os personagens, tecer uma intriga; é, ainda, transgredir o discurso oficial em busca da criação; é, sobretudo, aliar o tempo vivido ao tempo ficcionado”. Com essa afirmativa, sobre o sentido da narrativa, justificamos esta maneira de organização da seção, dando a oportunidade para que os(as) leitores(as) façam as suas próprias interpretações à luz das experiências docente e delas extrair a importância desse Plano de formação, ou não, a partir do que disseram os professores-formadores. Vejamos:

*“O PARFOR, aliás, os alunos e suas ricas experiências docentes me permitiram agregar mais conhecimento sobre os diferentes Marajós, e, principalmente fomentar a necessidade de fazer um trabalho acadêmico mais próximo dessas realidades”*(Professora-formadora E, 2019).

*“Uma política educacional necessária que veio diminuir uma dívida histórica com a formação de professores e professoras que sem formação adequada, assumiram as salas de aula e promoveram a formação de sujeitos muitas vezes de forma equivocada. O PARFOR mostrou ao Campus de Breves/UFPA que sua responsabilidade estava para além daqueles e daquelas que tem acesso ao ensino superior pelo ENEM, mostrou também, que o campus precisa se preocupar com a formação de professores em serviço e que, a partir dessa formação a qualidade social do ensino, precisa melhorar frente ao IDEB, e para além disso, fez com que, o campus fosse multidiversidade em sua essência e atuação* (Professor-formador EN, 2019).”

*“Em primeiro lugar, o PARFOR como uma política pública inclusiva de formação de professores-alunos das redes de ensino municipal. Em segundo, a qualificação dos professores com nível superior garante professores mais capacidades nas escolas. Em terceiro lugar, o reflexo de todo esse processo deverá fortalecer o quadro de professores para melhorar a qualidade de ensino na rede pública municipal. O que se espera com essa qualificação universitária em pedagogia? Alunos do ensino fundamental menor (1º ao 5º ano) com índice maior de aprendizagem construída com o processo de alfabetização, letramento e estudos dos gêneros textuais apreendidos no curso de pedagogia. Isso deverá impactar positivamente o IDEB, a partir do ensino fundamental maior (6º ao 9º ano) fortalecendo as capacidades dos alunos no ensino fundamental de nove anos. Também, desvelando novos horizontes e futuros com mais dignidade de acesso à educação formal e mercado de trabalho”*. (Professor-formador J, 2019).

*“O PARFOR proporciona ao seu público a oportunidade de uma formação superior, cujo acesso dificilmente se concretizaria de outra forma, haja vista todo o rol de dificuldades que esses alunos enfrentam: desde questões familiares a questões profissionais que, conjugadas, constituem-se em uma barreira quase intransponível para o prosseguimento nos estudos. O PARFOR surge como um instrumento à superação dessa barreira e, sem dúvida, cumpre em grande medida essa função, apesar de todos os problemas logísticos, operacionais, etc. A contribuição dessa política é, sem dúvida, de um valor inestimável para a região marajoara, pois a formação recebida por esse público tende a reverberar positivamente a médio e longo prazos na qualidade da educação ofertada no Marajó.”* (Professor-formador JM, 2019).

*“O Plano Nacional de Formação de Professores contribuiu para a formação em nível superior de dezenas de professores da educação básica, de todos os municípios do Marajó Ocidental. Os reflexos nas práticas pedagógicas das escolas marajoaras são inquestionáveis, contribuindo para a qualificação do processo educacional.”* (Professor-formador L, 2019).

*“O PARFOR tornou-se para eles um fio de esperança na busca por dias melhores, já que acreditam que tendo a formação no nível superior poderão conseguir algo melhor profissionalmente.”* (Professor-formador V, 2019)

*“Em que pese as críticas a algumas de suas falhas como em relação a falta de um controle mais eficiente sobre as notas/conceitos dos alunos no sistema, bem como à sua natureza de programa, essa foi uma das melhores criações do governo brasileiro em termos de garantia do ensino superior voltado à formação de professores ao Marajó. Professores de todos os municípios do Marajó e dos lugares mais longínquos, que moravam em comunidades e lugares isolados em rios e igarapés desse arquipélago chamado Marajó. Sem um programa dessa natureza seria muito difícil essas pessoas terem acesso à formação superior. Mais, garantiu formação adequadas a professores que atuavam em disciplinas específicas para a qual não tinham formação. As implicações vão além da formação em si, têm a ver com a dignidade humana, com o processo de pavimentação do exercício da cidadania. Evidentemente, os impactos que possam significar mudanças na qualidade e nos índices da educação requerem tempo, não são imediatos e também não dependem apenas da formação do professor.”* (Professor-formador N, 2019).

Todas as representações aqui apresentadas, apontam para a riqueza das experiências formativas, tanto dos professores-alunos, quanto dos professores-formadores. Mostraram que a qualificação no quadro docente dos municípios marajoaras – assim como em outras regiões, não foi uma benesse governamental, mas o pagamento de uma parcela da dívida histórica que esse país tem com a educação, em especial com essa região. Em que pesem todas as críticas que podem ser feitas a essa política, considerando que suas contribuições foram bem maiores que seus problemas, a começar pela mudança de percepção que temos da vida e da educação desta região construídas pelas relações de afetos, com os professores-alunos, que em suas subjetividades nos mostraram seus modos de ser e de viver. São elas que no seu *métier* fazem a educação acontecer e por meio dela contribuem para a transformação social e educacional, justamente uma das finalidades da educação formal.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Diante dessas discussões, reflexões e análises realizadas, constata-se que o processo formativo pelo PARFOR trouxe mais que conhecimentos acadêmicos para um grupo de professores trouxe novas formas de ver, pensar e fazer educação nesta região, tanto para quem veio em busca de formação, quanto para os que se colocaram à disposição para ensinar.

Aprendemos na gestão compartilhada, pois exigia a conexão entre coordenação geral, coordenação do curso e coordenação local, que alinhava a política e suas finalidades com os professores-formadores. Em um caminho de mão dupla, os professores-formadores, pelas suas

experiências no trato com a formação docente e esses, aprenderam com seus alunos (as), outras formas de produção desse processo, pois muito do que faziam, não se adequava ao público que se apresentava, pois esse chegava cheio de saberes das experiências e precisavam qualificá-los com os saberes profissionais.

As representações dos professores(as) indicaram que o PARFOR, possibilitou formação acadêmica, técnica, política, e cultural, numa perspectiva humana, em que professores-formadores e professores-alunos produziram conhecimentos, mas também afetos e, por meio deles, novas identidades pessoais e profissionais foram surgindo. Dessa forma, embora as muitas barreiras para que esse processo acontecesse, avaliou-se que elas foram superadas pelas resistências daqueles e daquelas que cotidianamente se dedicaram a esse fazer pedagógico, que se transformou em “saber-fazer-político” de formação de identidades, de homens e mulheres que passaram a compor de forma qualificada, um novo cenário à educação marajoara.

## 5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Geraldo Peçanha de. **Práticas de leitura para neoleitores**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010.

ALVES, Rubens. **Conversas com quem gosta de ensinar**. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

BRASIL, **Decreto 6.755 de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências.

BOFF, Leonardo. **A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIESTA, Nágila Caporlândia. **Cotidiano escolar e formação reflexiva do professor: moda ou valorização do saber docente?** Araraquara: Junqueira&marin editores, 2005.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Fazer Universidade: uma proposta metodológica**. São Paulo: Cortez, 1985.

MARIA, Luzia de. **Leitura & Colheita**: livros, leitura e formação de leitores. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores: saberes da docência e identidade de professor. *In*: **Didática e Interdisciplinaridade**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

SOUZA, Maria Irene Pellegrino de Oliveira. A Formação de Professores no PARFOR: construindo conceitos e revendo paradigmas. *In*: PAINI, Leonor *et. al.* (Orgs.). **PARFOR, Integração entre Universidade e Ensino Básico diante dos desafios na formação de professores no Paraná**. Maringá: Eduem, 2014.

RAYS, Oswaldo Alonso. A relação teoria-prática na didática escolar crítica. *In*: **Didática: o ensino e suas relações**. Campinas, SP: Papirus, 1996.

RICOEUR, Paul. **Tempo e Narrativa**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n.13, jan./abr. 2000.

TOZONI-REIS. **Metodologia da Pesquisa**. Curitiba: IESDE Brasil S.A, 2009.

# A EMERGÊNCIA DO PARFOR-PEDAGOGIA DE BRAGANÇA: desafios da gestão e a potência dos afetos

Leandro Passarinho Reis Júnior  
Maria Gorete Rodrigues Cardoso

## 1. INTRODUÇÃO

Antes de qualquer coisa, este ensaio tem como foco a Educação<sup>11</sup>, sobretudo o Currículo<sup>12</sup> e suas multiplicidades no Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) do Campus de Bragança/UFPA.

É, pois, um olhar carregado das lentes variadas, tais como as *foucaultianas* e das teorizações que se convencionou denominar de pós-estruturalistas as quais vêm descortinando os jogos de saber-poder que circundam e constituem as relações sociais, inclusive da educação, com a força do que dizem Larrosa e Skliar (2001, p. 7-8) que, ao invés de criar hipóteses sobre o futuro, é preciso abri-lo para o imprevisível e para o desconhecido, pois a questão “não é a nostalgia nem a esperança, mas a perplexidade. E é o presente que nos é dado como o incompreensível e, ao mesmo tempo, como aquilo que nos dá o que pensar”.

É essa perplexidade que afeta<sup>13</sup>, a saber, os entremeios do Currículo de uma formação de professores singular e complexa que por conta disso requer um tom caótico, disperso,

---

<sup>11</sup> Ao refletir profundamente sobre “A própria vida como prova” em seu curso *A Hermenêutica do Sujeito*, Michel Foucault retoma o conceito grego *epiméleia heatôu* (a prática de si, a cultura de si, etc.) e o articula à Educação como vida por inteiro, em outras palavras “é a vida inteira que é uma educação. Deve-se perpetuamente a si mesmo através de provas que nos são enviadas e graças ao cuidado consigo mesmo, que faz com que essas provas sejam tomadas a sério. Educar a si mesmo ao longo de toda a vida e, ao mesmo tempo, viver a fim de poder educar-se. Coextensividade entre vida e formação, é essa a primeira característica da vida-prova (FOUCAULT, 2010, P 395)”

<sup>12</sup> Vale esclarecer que nesse estudo o Currículo é encarado como um pós-currículo, que pensa e age impulsionado pelas teorizações pós-críticas em Educação, tematizando e estudando questões historicamente marginais tais como as problemáticas de gênero, classe e escolhas sexuais, bem como também se volta para os processos de significação de disputas acirradas pelos discursos que nos habitam. Enfim, “é desse modo que um pós-currículo curriculariza as diversas formas contemporâneas de luta social (CORAZZA, 2001, p. 103)”.

<sup>13</sup> Afetar denuncia que algo está acontecendo e que nosso saber é mínimo nesse acontecer. Sinaliza a força de expansão da vida e da atividade que podemos viver (LAZZAROTTO; CARVALHO, 2012). Com o mesmo

confuso, desordenado, com elucubrações desconcertadas e desconcertantes rarefeitas em suposições pontuais e mutantes, jamais escancaradas como verdade. Ao mesmo tempo também apresenta a obrigação ética e política de questionar cada vez mais sobre o ofício de educadores (as), sobre o tamanho e o peso da responsabilidade social destes labutadores na sociedade contemporânea.

Tarefa desafiadora para esses profissionais da educação superior, pois aproximam-se da temática da diferença pelas ferramentas foucaultianas, especialmente, pelos desafios dirigidos aos processos educacionais por vezes idealizados e impregnados por dicotomizações e binarismos, como: capacidade/incapacidade, inclusão/exclusão, saber/não-saber, etc.

Na contramão de uma educação idealizada, o mais interessante, quiçá mais gerativo, seja pensar na ampliação de nossos olhares, como nos sensibiliza Deleuze, através de novas lentes que nos abram para a heterogeneidade, para a multiplicidade e para novos acontecimentos.

Nesse cenário, o currículo ocupa papel de destaque, haja vista que ele é uma das engrenagens que coloca a fábrica em funcionamento, bem como desenha, planeja e ensaia técnicas e práticas até o alcance de seu produto final, o produto fabricado. Dessa forma, a Educação transfigura-se como arena de batalhas e interesses, que fabrica verdades e que concebe o currículo como corporificação de um suposto conjunto de valores, saberes e práticas sociais e culturais. Mostrando, assim, as contribuições de Michel Foucault como a pessoa humana se fabrica no interior de certos aparatos pedagógicos, por exemplo, formando assim a sua subjetivação<sup>14</sup>.

No entanto, neste estudo, demarcamos a concepção de Currículo vinculada aos postulados de Silva (2010), o qual concebe e reafirma que o Currículo – artefato político e cultural – da pós-modernidade que precisa ser revisto como prática histórica, e não apenas como fetiche, tendo em vista que as novas paisagens contemporâneas são povoadas por seres híbridos.

---

sentimento de Deleuze que em qualquer momento podemos ser acionados para acompanhar um percurso abandonado de nosso pesquisar que segue em duração, um devir.

<sup>14</sup> Para Foucault, os incrementos da sociedade contemporânea de racionalização econômica e estabilização política não incidem apenas no coletivo, eles possuem efeitos individualizantes, os quais arquetam sua subjetivação, pois fazem “do indivíduo, de sua existência e de seu comportamento, da vida, da existência não apenas de todos, mas de cada um, um acontecimento que é pertinente, necessário mesmo, indispensável para o exercício do poder nas sociedades. O indivíduo tornou-se uma posta essencial para o poder” (FOUCAULT, 2010, p. 55).

Além disso, aquilo que é considerado como fato científico é ele próprio uma combinação de algo que já existe, que é, “objetivamente”, dado, com algo que é fabricado [...] ver o currículo como fetiche significaria, pois, evitar um currículo esquizofrênico, em que certos tipos de conhecimento são considerados como sujeitos à interpretação, à divergência, ao conflito, enquanto outros são vistos como relativamente independentes de controvérsia e de disputa, como estando ancorados numa referência objetiva, indisputável (SILVA, 2010, p. 103).

Silva (2009, p. 50) reafirma que o currículo atualmente possui diversas forças além das elaboradas pelas teorias tradicionais. Hoje ele também é concebido como lugar, espaço, território e arena de luta e produção de subjetividades. Mais do que nunca ele é relação de poder matizada.

O Currículo, articulado com a Educação, pinta uma paisagem grotesca, vertiginosa, prenhe de práticas, que ao mesmo tempo em que se arquitetam, também se expõem na vitrine, colaborando, assim, com o pensamento heterólogo de Larrosa (2001, p. 21), que, sobre a descontinuidade da Educação, observa “a transmissão educativa não como uma prática que garanta a conservação do passado, mas como um acontecimento que produz o intervalo, a diferença, a descontinuidade, a abertura do porvir”.

Essa abertura necessita, sobretudo da desnaturalização<sup>15</sup> dos cânones que consagraram o campo educacional como uma área prescritiva e racional. Já este “pensar [a Educação] de outro modo” talvez surja a partir de “dispositivos pedagógicos que constroem a relação do sujeito consigo mesmo, como se fosse uma gramática suscetível de múltiplas realizações” (LARROSA, 1994, p. 36).

Ao nos abirmos para esse devir, a Educação e as práticas educativas não serão mais aceitas como simples mediadoras das relações sociais para avaliar seu papel ético e político na sociedade que é a formação de pessoas, entendendo a Pedagogia como instância ativa na fabricação de indivíduos, remetendo a uma das premissas foucaultianas voltadas para o estudo dos mecanismos que transformam os seres humanos em sujeitos, isto é, mostrar desmedidamente como a pessoa humana é fabricada no interior de determinados aparatos de subjetivação.

---

<sup>15</sup> Segundo Prado Filho (2012), consiste em suspeitar da naturalidade dos objetos, das relações, das formas de ser; estranhar o cotidiano e suas obviedades inquestionáveis; exercício crítico do olhar implicando deslocar do habitual e desfocar, duvidando daquilo que se vê, além de exercer a suspeita como atitude ética e política. Trata-se de descolar a constituição dos objetos do patamar natural e remetê-la ao domínio das práticas sociais, relações de poder e jogos de verdade.

Nesse estudo, em particular interessou saber de que modo se fabrica o professor com o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), estabelecido no início deste milênio como carro-chefe das ações governamentalizadoras do Estado. E ao indagar isso, analisaram-se os desafios da instituição formadora de professores – que, no nosso caso foi o Campus Universitário de Bragança da Universidade Federal do Pará (UFPA) –, sublinhando os desafios da Gestão e a Potência dos Afetos.

Trata-se de um estudo documental que revisitou as fontes documentais e legislações que balizaram o PARFOR, bem como acrescentou-se as experiências advindas da responsabilidade e satisfação de contribuir para a Gestão da formação de professores na região bragantina.

## **2. EMERGÊNCIA DO PARFOR EM BRAGANÇA**

Conforme documentos do Ministério da Educação (MEC), o Plano Nacional de Formação Docente (PARFOR) emerge da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica instituída pelo Decreto nº 6.755 de 29 de janeiro de 2009.

O PARFOR é um programa emergencial, estabelecido com base no princípio do regime de colaboração entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), os estados, municípios, o Distrito Federal e as Instituições de Ensino Superior (IES). O programa foi instituído para atender o disposto no artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, o qual enfatiza que “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação”.

Vale ressaltar que a referida lei estipulou um prazo de dez anos para o cumprimento dessa meta que findou no ano de 2006. Tal recomendação está expressa na mesma lei no parágrafo 4º do artigo 87, que prega que “até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”. Uma reivindicação advinda dos movimentos de professores em conjunto à Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) instaurou verdades através de discursos que reforçavam que a qualidade da educação dependia em grande parte da formação dos professores no final da década de 1990.

A partir disso, novas políticas foram arquitetadas para cumprir tal exigência, inclusive o PARFOR que expressa no seu artigo 3º seu objetivo de “promover a melhoria da qualidade da educação básica” e também destaca no seu artigo 11:

III – oferta emergencial de cursos de licenciatura e de cursos de programas especiais dirigidos aos docentes em exercício há pelo menos três anos na rede pública de educação básica, que sejam: a) graduados não licenciados; b) licenciados em área diversa da atuação docente e; c) de nível médio, na modalidade Normal.

Logo, o programa anunciava uma tarefa bastante ousada, tendo em vista que ele propunha desenvolver uma sólida formação dos docentes, centrada, sobretudo, nas demandas educacionais contemporâneas. Isto representa, ao mesmo tempo, um desafio e uma impossibilidade para as políticas públicas educacionais, sabendo que tais demandas atendem a interesses diversos e antagônicos, não facilmente resolvíveis ou materializáveis. Por outro lado, o PARFOR também incorpora e reafirma demandas progressistas que disputam espaço nas políticas educacionais, tais como o da escola inclusiva, da superação da dicotomia teoria e prática e da valorização dos saberes docentes.

Desde o momento em que as Instituições de Ensino Superior (IES) foram convocadas para aderirem ao PARFOR, elas focalizaram as licenciaturas para dar conta da formação de professores da educação básica em nível superior. Diante de uma demanda por formação que se colocava em torno de 40.000 professores no estado do Pará, a Universidade Federal do Pará colocou-se a perspectiva de atendimento de 16.000 docentes e, em julho de 2009, disponibilizou sua primeira oferta de cursos licenciatura na Plataforma Freire, com início das atividades acadêmicas em janeiro de 2010. Nesse contexto, os cursos de licenciatura da capital e do interior iniciaram um processo de revisão de seus Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) para atender aos objetivos do programa.

Dentre os formatos previstos pelo PARFOR, a UFPA optou por ofertar cursos na modalidade presencial, em seus *campi* e em outros municípios considerados polos de formação, com calendários praticados no período letivo intensivo, compatível com as férias e recesso escolar dos docentes da educação básica. Essas definições mobilizaram as faculdades de educação envolvidas com a oferta do curso de Pedagogia em um processo de reconfiguração e adequação de seus PPCs, de modo a conectar-se aos princípios estruturantes propostos pela Política Nacional de Formação de Professores e promover diálogo com as condições da educação básica nos municípios-polo.

O movimento de reconfiguração dos projetos pedagógicos do Curso de Pedagogia considerou, sobretudo, as questões relacionadas ao tempo de um curso intensivo, ao espaço de formação que compreende tanto a ambiência universitária quanto o próprio espaço das escolas da educação básica e os sujeitos, docentes em exercício na educação básica, participantes, portanto, de formação em serviço.

Em Bragança, o PARFOR Pedagogia iniciou efetivamente sua oferta no ano de 2010, com um PPC diferenciado e reelaborado a partir do projeto de curso vigente na Faculdade de Educação (FACED). Naquele ano, foram oferecidas 4 turmas de Pedagogia (2 localizadas em Bragança, 1 no município de Capanema e 1 no município de Salinópolis<sup>16</sup>) com o ingresso de aproximadamente 160 alunos. Daí em diante, o PARFOR Pedagogia apresentou um flagrante processo de institucionalização e crescimento no campus de Bragança, elementos materializados tanto na demanda por vagas por parte das redes de ensino dos municípios circunvizinhos<sup>17</sup>, quanto na efetivação de matrículas e trajetória dos docentes em formação. Até o ano de 2018, o PARFOR registrou a matrícula inicial de 637 alunos em 17 turmas assim distribuídas:

**Quadro 1** - Distribuição de turmas PARFOR Pedagogia entre os anos de 2010-2018.

| <b>Nº</b>    | <b>ANO DE INGRESSO</b> | <b>LOCAL DE FUNCIONAMENTO</b> | <b>Nº DE ALUNOS MATRICULADOS</b> |
|--------------|------------------------|-------------------------------|----------------------------------|
| 1            | 2010                   | Bragança                      | 38                               |
| 2            | 2010                   | Bragança                      | 39                               |
| 3            | 2010                   | Capanema                      | 32                               |
| 4            | 2010                   | São João de Pirabas           | 30                               |
| 5            | 2011                   | Bragança                      | 36                               |
| 6            | 2011                   | Capanema                      | 35                               |
| 7            | 2012                   | Bragança                      | 39                               |
| 8            | 2012                   | Capanema                      | 42                               |
| 9            | 2014                   | Bragança                      | 40                               |
| 10           | 2014                   | Bragança                      | 38                               |
| 11           | 2014                   | Augusto Correa                | 38                               |
| 12           | 2014                   | Capitão Poço                  | 35                               |
| 13           | 2014                   | Capitão Poço                  | 35                               |
| 14           | 2015                   | Tracuateua                    | 35                               |
| 15           | 2015                   | Tracuateua                    | 32                               |
| 16           | 2015                   | Capitão Poço                  | 61                               |
| 17           | 2015                   | Nova Esperança do Piriá       | 32                               |
| <b>TOTAL</b> |                        |                               | <b>637</b>                       |

**Fonte:** FACED, Campus de Bragança, UFPA, 2018.

<sup>16</sup> Essa turma iniciou suas atividades no município de Salinópolis. Todavia, como a maioria era de alunos residentes e trabalhadores do município de São João de Pirabas, houve uma negociação com o município para transferir a localidade da turma, com o apoio da Prefeitura Municipal.

<sup>17</sup> Gradativamente, o curso de Pedagogia PARFOR foi se estendendo a diversos outros municípios do nordeste paraense como Augusto Correa, Tracuateua, Capitão Poço, Nova Esperança do Piriá. Esses municípios não contam com a oferta do curso de Pedagogia por nenhuma IES pública.

Naquele momento, pairava uma sensação de desafio e esperança motivados pelo discurso de que o PARFOR possibilitaria avançar na superação do déficit na formação de professores no estado do Pará e, assim, enquanto UFPA, cumprir nosso papel social de formar professores em nível superior para as redes públicas de ensino. Coincidentemente, o PARFOR surge na FACED de Bragança no exato momento em que novos sujeitos adentravam à faculdade, provenientes dos concursos realizados em 2009 para provimento das vagas disponibilizadas pelo REUNI<sup>18</sup>.

A institucionalização do PARFOR na UFPA guarda uma estreita semelhança com o processo de interiorização das Licenciaturas vivenciado nos cursos financiados pelo FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental) nos anos de 2000, uma política também decorrente do requerimento legal da LDB de formar professores em nível superior. Alguns dos novos professores ingressantes já possuíam experiência precedente de interiorização enquanto professores substitutos nos diferentes campi da UFPA atuantes no FUNDEF.

O desejo de formar professores em nível de graduação foi afirmado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9394/96, em que se registra no Art. 62, assim redigido:

“A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. § 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. §2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância. § 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância.” (BRASIL, 1996)

Com base nesse dispositivo da LDB, os governos federal, estadual e municipal começaram a cobrar dos professores a diplomação em nível superior em função de um equívoco instaurado pela própria lei no país. No entanto, também cabia aos governos criarem iniciativas a fim de alcançar a meta de qualificação de professores sustentada no discurso da qualidade da educação.

A partir da homologação da referida lei, recomendou-se que os professores da educação básica tivessem, preferencialmente, formação em nível superior, não descartando a modalidade

---

<sup>18</sup> Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, instituído pelo MEC em 2008.

de Ensino Médio/Magistério. Contudo, devido a uma má interpretação de que daquele momento em diante somente seriam admitidos professores com nível superior, instaurou-se um pânico em professores ditos “leigos” que passaram a ser pressionados pelas autoridades públicas a “correrem atrás” da qualificação por conta própria.

Esta confusão na interpretação da lei provocou no estado do Pará uma explosão de faculdades particulares no final da década de 1990. No mais, o desespero dos professores fez com que eles autofinanciassem suas formações, justamente por correrem o risco de perderem os empregos.

Em relação ao Estado, isto foi utilizado como álibi para alavancar sua imagem progressista no campo educacional, criando várias ações e estratégias pensadas e implementadas com a finalidade de “qualificar” a educação no país e os profissionais que a ela se dedicavam.

Em 1998, no estado do Pará, conforme estudo minucioso realizado por Carvalho (2012) em sua tese de doutorado intitulada “Financiamento da educação: do FUNDEF ao FUNDEB – Repercussões da política de fundos na valorização docente na rede estadual de ensino do Para (1996 a 1999)”, muitos recursos foram alocados para a qualificação/certificação de professores em nível superior em cumprimento da lei. O autor destaca como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) foi concebido e implementado como estratégia para amenizar o hiato entre a formação de professores e a exigência da qualificação em nível superior preconizada pela LDB 9394/96, bem como para regular e sujeitar os indivíduos através de políticas compensatórias.

Com dados quantitativos e qualitativos, observa-se que no estado do Pará ocorreu a aproximação de interesses entre governo e universidades públicas e privadas a fim de certificar o professor adjetivado como “leigo” em nível superior, acreditando que isso elevaria a qualidade da educação e, de certa forma, solucionaria os entraves educacionais da virada do milênio como o analfabetismo, reprovação e evasão escola.

Segundo o autor, esses contratos foram providenciais, de preferência aos professores formadores, tendo em vista que no final da década de 1990 e início dos anos 2000, a universidade pública estava em crise financeira e política, fazendo com que essa estratégia fosse, de imediato, incorporada como uma ação de fortalecimento político e de parceria entre instituições de ensino superior e governos estaduais e municipais, com o intuito de ratear o fundo dedicado exclusivamente para a educação e valorização dos professores, o FUNDEF.

Não cabe aqui avaliar a eficácia ou ineficácia desta formação, pois o que se pretende é colocar em suspeita os interesses e jogos de poder que permeiam essas ações, desde sua

concepção até sua materialização e como essas se tornaram mecanismos eficazes de regulação e controle dos professores, da educação e, por consequência, da sociedade.

Vale ressaltar que tais políticas não foram implementadas num terreno consensual, pois sempre ocorrem resistências micropolíticas que tentam efetuar bifurcações na lógica da política, causando deslocamentos. Mas, no nosso contexto institucional, isso foi configurado muito mais como iniciativas localizadas de professores e coordenações, sem tomar proporções necessariamente macropolíticas. Afinal, como ensina Foucault, onde há poder, há resistência.

Também não se pode esquecer que aliados às pressões legais e sociais, os cursos de formação de professores, em especial o curso de Pedagogia, passavam novamente por novas redefinições em função do desprestígio do curso de magistério do ensino médio, fazendo com que novas resoluções fossem criadas para regulamentar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Cabe lembrar que a Resolução CNE/CP no. 01 de 18 de fevereiro de 2002 instituiu que:

Art. 3º - a formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem:

I – a competência como concepção nuclear na orientação do curso;

II – a coerência entre formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista:

a) a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera;

b) a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocadas em uso capacidades pessoais;

c) os conteúdos como meio e suporte para a constituição das competências;

d) a avaliação como parte integrante do processo de formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação de mudanças de percurso eventualmente necessárias.

De novo, o discurso da competência invade o terreno educacional, mas desta vez ele torna-se a tônica das discussões e recomendações legais. Curiosamente, a lei não esclarece de quais competências está falando, tornando o documento frágil e pouco produtivo, tendo em vista que no Brasil, sobretudo no campo educacional, os modismos se espalham pelo ar, adentrando os discursos e se materializando em práticas e comportamentos.

Esta resolução foi crucial para a reelaboração dos cursos de licenciatura que começaram a centrar o foco nas competências, ambicionando formar o “professor competente”. Porém, o grande problema é a ambiguidade e proliferação de sentidos em torno do significante “competência”, que com base em Laclau (2013), pode ser considerado um significante vazio,

não pela falta de significados a ele associados, mas pela proliferação de sentidos que tenta preencher o espaço da significação.

Todavia, a exigência de adequação da formação às exigências legais tratou-se de mais uma tecnologia de dominação, pois a luta para ser um professor competente começou e se acirrou nos últimos anos ocasionando um tensionamento entre os professores e a própria profissão. Algo que tem reconhecimento internacional devido ao mal-estar docente que corresponde às insatisfações dos professores para com sua profissão e a gama de conflitos gerados em seu ambiente de trabalho, inclusive nas relações interpessoais.

Essas recomendações instigaram mais a pressão sobre os professores e a ansiedade pela formação em nível superior, fazendo com que o MEC novamente se “preocupasse” com esse engodo. A CAPES, instituição tradicionalmente responsável com a pesquisa e com a pós-graduação no país, foi convocada pelo MEC para coordenar outra grande ação formativa para os professores da Educação Básica, traçando assim novos rumores históricos.

É nesse cenário da formação de professores que o *Campus* de Bragança aderiu ao PARFOR em 2010. Inicialmente, com turmas de Pedagogia, Letras, Matemática, História, Educação Física e Ciências Naturais, posteriormente com turmas de Filosofia, Física e Ciências Sociais. No tangente ao curso de Pedagogia, a mobilização pela construção de um projeto de curso e a viabilização de condições para a sua implementação, com vistas a atender a demanda por formação informada no Plano Decenal de Formação Docente do Estado do Pará, que se baseou no diagnóstico da qualificação dos profissionais que atuam na educação básica no Pará no âmbito da Secretaria de Educação (SEDUC). Sendo assim, o PPC do Curso de Pedagogia do *Campus* de Bragança/UFPA, referendou-se nos dados da 1ª Unidade Regional de Educação (URE), que agrega os municípios de Bragança, Augusto Correa, Tracuateua, Viseu e Cachoeira do Piria<sup>19</sup>.

Segundo o referido documento, a distribuição das funções docentes no ano de 2009 indicavam que a 1ª URE continha: 336 licenciados atuando no ensino de disciplinas de acordo com sua formação inicial; 660 atuando em disciplina diferente de sua formação inicial; 133 bacharéis sem formação em licenciatura; e mais de 1634 docentes não graduados.

---

<sup>19</sup> Em virtude do município de Salinópolis compor a URE de Capanema e o *Campus* de Capanema naquele momento não ofertava o Curso de Pedagogia via PARFOR, esta demanda foi incorporada pelo *Campus* de Bragança que iniciou com uma turma no município de Salinópolis, mas que por questões infraestruturais e políticas foi remanejada para São João de Pirabas.

Os dados disponibilizados na época eram reveladores e reiteravam a necessidade de oferta de cursos de ensino superior, na modalidade licenciatura, tanto para atender às recomendações legais quanto para suprir a demanda reprimida de professores que buscavam a formação continuada para se sentirem partícipes do projeto neoliberal de qualificação da educação no país.

Percebe-se, desta forma, que os discursos que fecundam a necessidade de formação são os mesmos que a mantêm: o discurso da qualidade da educação, apoiado em distribuição de responsabilidades da qual o professor recebeu a maior fatia, tendo que lutar para se manter na profissão e ao mesmo tempo reerguê-la.

### **3. NA MAROLA DA GESTÃO**

Para iniciar o diálogo sobre a gestão, torna-se importante e necessário demarcar nossa visão que vai para além da visão clássica e burocrática desta complexa atividade, sendo este processo

[...] administração, é tomada de decisão, é organização, é direção. Relaciona-se com a atividade de impulsionar uma organização a atingir seus objetivos, cumprir sua função, desempenhar seu papel. Constitui-se de princípios e práticas decorrentes que afirmam ou desarfimam os princípios que as geram. Esses princípios, entretanto, não são intrínsecos a gestão como a concebia a administração clássica, mas são princípios sociais, visto que a gestão da educação se destina à promoção humana (FERREIRA, 2008, p. 306).

Nesse sentido, entende-se que a gestão é muito maior que a administração de processos e produtos, expandindo-se para a capacidade de contribuir com a formação humana em todos os espaços sociais. E foi com esse sentimento que assumimos o desafio de implementar o PARFOR e contribuir para a expansão na formação de professores e qualidade da Educação na região bragantina.

Mas, de pronto, havia a tarefa de construir um diferencial tanto na proposta curricular da formação de professores, via Projeto Pedagógico de Curso (PPC) quanto na identidade desse gestor no contexto da educação superior. Até então, já acumulávamos alguma experiência na docência na educação básica e superior e até mesmo na gestão da educação básica, mas a gestão na universidade era um terreno novo, acerca do qual precisávamos construir entendimentos e responder às demandas ordinárias do dia a dia, ao mesmo tempo em que íamos aprendendo com nossos feitos e nossos deslizes, tomando posições, assumindo posturas exercitando uma ética.

O primeiro grande desafio enfrentado foi construir uma proposta curricular que considerasse a especificidade da formação em serviço dos professores da educação básica que ingressavam no PARFOR por meio do cadastro na Plataforma Freire, recurso criado especificamente com essa função. Em seguida, precisaríamos afinar nossos passos administrativos com as orientações da CAPES quanto à distribuição da carga horária do curso, metodologia de oferta, especificidades da formação em serviço, lotação de professores, dentre outros aspectos que naquele momento cobravam decisões e encaminhamentos.

Nossa experiência nesse processo ocorreu, inicialmente, enquanto membros da comissão de elaboração do PPC Pedagogia PARFOR, em seguida, como gestores da FACED, cargo assumido por meio de eleição direta para maio de 2010. É a respeito dessa experiência, permeada de desafios, disputas, negociações entre vontades e regulações que procuramos trazer nossa colaboração sobre a experiência do PARFOR na UFPA, mediada pelas lentes que utilizamos para ler esse movimento e construir nossas significações acerca dos afetos disparados.

A elaboração do PPC de Pedagogia, na modalidade PARFOR, tomou como ponto de partida o projeto de curso vigente na FACED, tencionando conectar-se aos princípios estruturantes da política nacional de formação de professores e promover o diálogo com a realidade da educação básica e as especificidades dos professores da escola pública. A decisão de elaborar um projeto próprio, por cada Faculdade de Educação ofertante do curso de Pedagogia foi tomada coletivamente pela coordenação geral do curso no âmbito da UFPA juntamente com os diretores e vice-diretores de faculdades envolvidos com o processo de gestão do PARFOR naquele momento.

Assim, as mudanças processadas no PPC de Pedagogia PARFOR acabaram, também, por alavancar o processo de revisão do projeto do curso regular que naquele momento se via instado a responder às demandas da Resolução CNE/CP Nº1 de 05/2006, que definiu diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em Pedagogia, na modalidade licenciatura, e determinou que os projetos do curso de Pedagogia focalizassem a formação inicial de profissionais para atuarem na docência na educação infantil, ensino fundamental (séries iniciais) e educação de jovens e adultos, além de atuarem na gestão educacional, na educação profissional e na área de serviços e apoio escolar.

Embora a proposição do PPC do PARFOR tenha sido concluída e encaminhada antes do PCC do curso regular para a apreciação e votação no Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFPA (CONSEP), ambos os projetos guardam muitas semelhanças, sobretudo, no que tange aos princípios norteadores, objetivos, perfil profissional, competências e

habilidades e ao próprio desenho curricular. Poucos são os componentes curriculares que se diferenciavam nas duas versões do PPC, PARFOR e regular, ambos aprovadas no ano de 2012 pela Resolução nº 4.282, de 24 de maio de 2012 e Resolução nº 4.356, de 13 de dezembro de 2012, respectivamente.

Os aspectos que realmente merecem destaque quanto à diferenciação entre as duas versões dizem respeito ao tipo de oferta praticada, à distribuição da carga horária dos componentes curriculares e à sistemática de planejamento docente e procedimentos metodológicos adotados.

Como previsto nas orientações da CAPES e orientado pela coordenação institucional do programa na UFPA, a FACED flexibilizou 10% da carga horária do curso, nos componentes curriculares configurados como disciplinas, com atividades à distância. Essa carga horária deveria ser desenvolvida por meio “da pesquisa de temas advindos do processo de teorização, das experiências e da realidade sócioeducacional dos sujeitos envolvidos no processo educativo” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, 2012).

O planejamento do trabalho docente era previsto para ocorrer de forma coletiva e interdisciplinar, visando à integração das disciplinas dos núcleos/eixos temáticos estruturantes do currículo. Cada período letivo deveria iniciar com a proposição de ações/atividades relacionadas aos temas suscitados, os quais seriam discutidos no decorrer das disciplinas visando às reflexões e análises teóricas e práticas que pudessem repercutir na melhoria da qualidade do fazer pedagógico na educação básica. O período letivo finalizaria com a socialização das produções dos professores e estudantes, desenvolvidas no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão, apresentadas em forma de seminários, oficinas, feiras, colóquio, *workshop* e outros.

Esta forma de planejamento suscitou a adesão de inúmeros docentes, que viam nessa metodologia de planejamento a possibilidade de dialogar com as experiências e desafios dos professores da escola básica em distintos contextos. Entretanto, as resistências e os antagonismos também se faziam presentes, deixando claro que o currículo, conforme o analisamos sob as lentes das teorizações pós-estruturalista (FOUCAULT, 2010; SILVA, 2010; LACLAU, 2013, 2011; BALL, 1999) é uma arena de luta e de disputa pelo poder da significação da experiência educativa. O currículo é confronto entre demandas e interesses diversos, antagonísticos, mas também negociação de sentidos e significados.

Na nossa experiência de construção coletiva e interdisciplinar do planejamento docente em Bragança, conseguimos realizar entre os anos de 2010 a 2013 em torno de 5 seminários semestrais, produto dos projetos interdisciplinares que enfocaram temas como a trajetória de

escolarização e formação dos docentes da educação básica, as práticas e políticas curriculares vigentes nos municípios e escolas envolvidas no curso, metodologias e recursos para o ensino dos diferentes componentes curriculares das modalidades e níveis de educação focalizados pelo curso, dentre outras. Esses projetos ocorreram com uma significativa participação dos estudantes das turmas situadas nos diversos polos e com o efetivo envolvimento de grande parte dos professores ministrantes das atividades curriculares.

Essa metodologia de planejamento exigia, logicamente, encontros e reuniões frequentes para a elaboração da proposta de trabalho a ser implementada em cada etapa letiva do curso, a integração dos professores em ações interdisciplinares, assim como a avaliação permanente do trabalho pedagógico para identificar acertos e falhas ocorridas. Com essa dinâmica conseguíamos implementar de maneira produtiva o percentual da carga horária destinado às atividades a distância. Envolvendo os alunos em atividades de pesquisa e extensão sem necessariamente estarem vinculados há um projeto específico, sob a orientação de um professor, aos moldes do que acontece em programas de iniciação científica e extensão (PIBIC e PIBEX). Assim não seriam apenas alguns que vivenciariam o tripé formativo da educação universitária: ensino, pesquisa e extensão, mas esses princípios eram assumidos na globalidade do projeto de ensino. Até porque as características de formação, trabalho, residência, dentre outras que diferenciam o professor-estudante do PARFOR não permitiam que o formato das atividades assumidas pelos alunos de graduação em cursos regulares fosse aplicada àqueles.

Em termos de proposta, isso parecia bem definido, no entanto, a operacionalização desse processo foi mostrando os seus entraves e suas dificuldades. Essas eram tanto em termos de concepção, quanto de operacionalização. Pois, como podemos perceber e como nos mostra Ball (1999) não existe uma correspondência direta e automática entre projeto e prática, os sujeitos envolvidos no ciclo contínuo de produção da política de currículo interpretam, recontextualizam, significam o projeto a partir das suas possibilidades, interesses, demandas, vontades e posição de saber e poder.

A falta de afinidade entre professores, as discordâncias de encaminhamentos metodológicos, alguns conflitos com a gestão, a falta de tempo disponível para participar das reuniões foram elementos que demarcaram a distância entre o contexto de produção do projeto e o contexto da prática. É certo que as negociações em torno de maneiras possíveis de se realizar o projeto acabam por encontrar saídas muitas vezes não previsíveis. A criatividade, o envolvimento e os diferentes afetos entre os participantes sempre nos mostravam que o planejamento é dinâmico e que é na agência que os sujeitos podem assumir posições e construir processos de identificação.

Outro desafio vivenciado foi a lotação dos professores-colaboradores, pois dentre as atribuições do gestor de cursos, pactuada com a coordenação institucional, estava a responsabilidade de realizar a lotação de professores efetivos e colaboradores, seguindo as recomendações da CAPES. Diante da oferta das disciplinas, partia-se para a lotação de docentes que trabalhariam naquele período letivo (tópico que sempre causa polêmica a nível institucional). Procurávamos priorizar os professores efetivos da instituição, seguido dos substitutos e, em terceira opção, aos pós-graduandos matriculados em cursos de mestrado e doutorado da UFPA da área da educação e outras áreas afins com os componentes curriculares ministrados. De certa forma, o PARFOR representou em muitos contextos a possibilidade de trazer para âmbito da universidade sujeitos pertencentes ao quadro das secretárias de educação e de outros órgãos governamentais desejosos de atuarem no ensino superior, seja por interesse pessoal, político ou institucional. A verdade é que em alguns momentos as orientações da CAPES pareciam não ser muito simpáticas àqueles que disputavam que a lotação do PARFOR deveria contemplar profissionais dos próprios municípios que sediavam o curso, não tomando como critério a formação, experiência ou atuação acadêmica do professor, sobretudo, dos professores colaboradores sem vínculo de trabalho com a UFPA. Esses eram recorrentemente chamados a completarem o quadro docente para dar conta da oferta das disciplinas nos polos.

As polêmicas, dificuldades e conflitos também se fizeram presentes na definição das escolas-polo. Essa era definida por meio da articulação entre a coordenação do campus de Bragança/UFPA e a Secretaria Municipal de Bragança, que inicialmente ofereceu a Escola Maria José Martins (Maricotinha) para as turmas iniciais dos cursos PARFOR-Campus de Bragança/UFPA. Essa escola, como a maioria das escolas públicas da rede municipal de Bragança e de outros municípios polo, não apresentava infraestrutura adequada para sediar o curso, apresentando problemas de climatização das salas, falta de disponibilidade de equipamentos e espaços para a implementação das atividades pedagógicas, ausência de estrutura de cozinha e refeitório para atender às demandas dos estudantes que vinham de localidades distantes e que precisavam dar conta da sua alimentação, higiene pessoal e, em algumas vezes, até de alojamento. Pois se tratava, em grande parte, de professores com uma precária condição econômica, os quais necessitavam da assistência técnica e financeira das secretarias de educação para prover as suas demandas e assim alcançarem melhores condições de desenvolvimento acadêmico e permanência no curso.

Procurando responder às recorrentes avaliações negativas que os estudantes faziam do espaço físico disponibilizado, procuramos negociar junto à coordenação institucional, à coordenação do campus de Bragança e à Secretaria de Educação, a alocação de outros espaços

mais apropriados para o funcionamento do curso. Entretanto, as demais escolas disponibilizadas como a Escola Estadual Bolívar Bordalo (por um curto período de tempo) e a escola municipal Simpliciano Medeiros não apresentavam condições superiores à primeira. Esse foi um dos aspectos mais difíceis no processo de gestão do curso, pois, se de um lado, as reivindicações dos estudantes eram legítimas, de outro, não contávamos em Bragança e nem nos demais polos com infraestrutura favorável dos equipamentos públicos para sediar as turmas dentro de condições de conforto e acolhimento que os professores desejavam encontrar e que reconhecíamos que tinham direito. Visto que todas as vezes que os embates vinham à tona, o que se colocava em jogo mesmo era a reivindicação dos estudantes de se beneficiarem dos espaços acadêmicos da UFPA, posto que estavam matriculados num curso de graduação e reclamavam essa condição de vínculo e pertencimento com a instituição. Isso colocou a fragilidade da própria universidade em abraçar uma política do porte e extensão que se constituiu o PARFOR no estado do Pará, dado o imenso contingente de professores em exercício que demandavam formação acadêmica.

Portanto, em meio a embates, desafios, restrições e negociações, a experiência no âmbito da gestão no PARFOR/Pedagogia Bragança também foi muito potente em relação à multiplicidade dos afetos que desencadeou. Sobre esses afetos passamos a tratar no prosseguimento deste ensaio.

#### **4. MULTIPLICIDADE E POTÊNCIA DE AFETOS**

Das diversas atividades pedagógicas desenvolvidas nas turmas de Pedagogia/PARFOR (Campus de Bragança) emergiram multiplicidades culturais, históricas e educacionais, com destaque para os Memoriais de Formação elaborados na 1ª Socialização de Trabalhos Interdisciplinares definido pelo Eixo 1: Conceitos, Princípios e Concepções da Educação.

Cada turma elaborou os seus memoriais de formação docente, rememorando criticamente sua história e atravessamentos com a Educação, trazendo à baila os contextos históricos, modelos de escola e professores e suas vivências escolares e profissionais.

Foi uma multiplicidade de histórias que se aproximavam e, ao mesmo tempo se distanciavam na singularidade reflexiva de cada graduando em Pedagogia, o que retratou também a multiplicidade identitária de pessoas com forte influência da zona rural e dos métodos de alfabetização consagrados nas décadas de 1970 e 1980.

Vale ressaltar, que nessas atividades integradoras cada município-polo trazia também sua bagagem cultural tais como: danças, folclore, dialetos e costumes. Era um momento de reconhecimento regional, de aprender mais sobre a riqueza de cada município e sua história.

Pelo fato da maioria ser docente em escolas públicas da região esses momentos também ganhavam tom de “contar a história da educação do município”, retratando os cotidianos e vivências de cada coletivo. Essa história e experiência educacional dos municípios ficaram bastante evidentes na 2ª Socialização de Trabalhos Interdisciplinares, em que o eixo integrador foi Currículo, Organização do Trabalho Pedagógico e Diversidade Cultural. Desta forma, percebíamos que a educação é construída na pluralidade das experiências e dos processos identitários. Em cada município percebíamos histórias singulares, mas que ao mesmo tempo se comunicavam e se entrelaçavam à história da educação no país e no estado. Não de forma linear ou como consequência ou determinação do global no local, mas como uma trama complexa e multifacetada.

E assim, começamos a traçar um projeto pedagógico ousado que contava em grande parte com a parceria das secretarias municipais de educação e também com a participação de nossos/as alunos-professores/as.

E nessa dinâmica de afetos, conforme propõe Spinoza (2009), resultou no encontro de corpos com a finalidade de se utilizar deles para a construção do conhecimento. E ao pensarmos nossas vivências em contato como nossos alunos do PARFOR, seja na sala de aula na relação professor-aluno, tanto como gestores, colegas professores e alunos não dá para descartar a potência dos afetos, mesmo por que foram esses afetos que nos conduziram para essa trama histórica.

A cada turma uma emoção, um carinho, um afago, tantos sonhos, desejos e superações inesquecíveis. Cada início e finalização de módulo gera uma emoção contagiante, um pulsar de alegria, momentos ímpares tatuados em nosso devir Educador. Mesmo por que para Spinoza (2009) enfatiza a capacidade de aprendizagem e administração do encontro para buscarmos o aumento da potência de existir.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Não existe nada tão nosso quanto nossos sonhos*

– Gilles Deleuze

Neste ensaio, alinhou-se preliminarmente o acontecimento PARFOR/Pedagogia no Campus de Bragança através das lentes gestoras que protagonizaram esse momento histórico, acentuando sobremaneira os desafios inerentes ao gerir um projeto educacional e suas potências afetivas.

Assim, tentamos compor uma história da discursividade da formação de professores em conexão com a expansão do Curso de Pedagogia como substrato da formação de professores da educação básica no país até as recomendações legais atuais. Logo percebemos ser um tema escorregadio, dada suas multiplicidades históricas que denunciam a existência de um campo permanentemente frágil e totalmente dominado pelas políticas públicas.

No entanto, também compreendemos que a resistência é algo fundamental para as conquistas sociais, algo marcante na história do curso de Pedagogia no país, principalmente nas suas reformulações e autoafirmação enquanto curso necessário para a sociedade. Acompanhamos isso de perto via expansão do ensino superior nos municípios do interior do estado do Pará, pois acreditamos que toda mudança social passa diretamente pela Educação.

Ao mergulharmos na gestão e desenvolvimento do curso de Pedagogia/PARFOR do Campus de Bragança/UFPA, também encaramos o desafio de interrogarmo-nos sobre o nosso papel ético-político-social de formador de professores que acredita e luta em prol de uma educação libertária e libertadora como bem nos ensinou Paulo Freire.

Todavia, também fomos provocados por Foucault a refletirmos que tramas estão em jogo nos dispositivos biopolíticos de projetos de Estado, o qual se utiliza copiosamente dos discursos educacionais para alavancarem a sociedade e criarem um clímax de salvação da pátria. Corroboramos com Foucault (2012) quando o mesmo levanta a seguinte reflexão: “Tudo isso é muito atraente, mas aonde isso nos leva? ” Sabemos, que Foucault nunca almejou constituir teorias e métodos de acordo com as conotações convencionais, ele queria ao invés de propor novas teorias sacudi-las, colocá-las em xeque em seus dispositivos de verdade, tema extremamente caro para o filósofo.

Por outro lado, registrar essas vivências eclodiu uma gama de sensações, sentimentos, indagações e por que não realizações. Sabemos que todo projeto educacional é humano e se dá nas trocas afetivas, nos conflitos, nas superações e aprendizagens individuais e coletivas. E aqui reside um orgulho nostálgico de ter feito parte dessa história, de ter conhecido tantas pessoas e

ter mais aprendido do que ensinado para elas. Sem sombra de dúvida aprendemos a ética humana, a escuta personalizada e sonhos tão nossos que nos fazem ser próximos e distantes ao mesmo tempo.

Não podemos pensar que se tratou de uma tarefa simplória e repleta de subjetivismos. Ao contrário, encaramos e fizemos o que de mais nobre há na educação pública superior, a Ética humana. E é por ela e com ela que seguimos outros projetos educacionais que sempre nos lançam para novos devires, novos ensinamentos, novas aprendizagens.

## 6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BALL, Stephen Ball. J. **Education reform – a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.

BRASIL. **LDB. Lei nº9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União [da República Federativa do Brasil] Brasília, DF. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acessado em 20 jul 2019.

CARVALHO, Fabrício Aarão Freire. **Financiamento da educação: do FUNDEF ao FUNDEB – Repercussões da política de fundos na valorização docente na rede estadual de ensino (1996 a 2009)**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, 2012.

CORAZZA, Sandra Mara. **Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos**. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). Caminhos investigativos da pesquisa em educação. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org); **Gestão Democrática da Educação: Atuais Tendências, novos desafios**. 6ª edição. São Paulo: Cortez, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do saber**. 8 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. 30 ed. São Paulo: Graal, 2012.

\_\_\_\_\_. **A ordem do discurso**. Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 21 ed. São Paulo: Loyola, 2011.

\_\_\_\_\_. **Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008. (Coleção Ditos e Escritos vol. II).

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir**. 40 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

\_\_\_\_\_. O que é um autor? In. **Ditos e escritos: Estética: literatura e cinema, música e cinema**. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

LACLAU, Ernesto. **Emancipação e Diferença**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

\_\_\_\_\_. **A razão populista**. São Paulo: Três Estrelas, 2013.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. 5 ed. Belo Horizonte: Autentica, 2010.

PRADO FILHO, Kleber; & MARTINS, Simone. A subjetividade como objeto da(s) psicologia(s). **Revista Psicologia & Sociedade**. n. 19, v. 3, p. 14-19, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autentica, 2010.

\_\_\_\_\_. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3 ed. Belo Horizonte, 2009.

SPINOZA, Benedictus de. **Ética**. Trad. de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

# **AS INTERFACES DA GESTÃO EDUCACIONAL NO PLANO DE FORMAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PARFOR) NA AMAZÔNIA BRASILEIRA**

Francisco Pereira de Oliveira  
Norma Cristina Vieira da Costa  
Iracely Rodrigues da Silva  
Raul da Silveira Santos  
Dhébica da Silva Lima  
Sílvia Helena Benchimol Barros

## **1. INTRODUÇÃO**

A educação, para acontecer de forma efetiva, necessita de uma conjunção de diversos fatores – sendo estes, os estruturais, humanos, pedagógicos, políticos e de gerência, que sob o olhar da gestão educacional apresentam-se como recursos e meios a serem utilizados de forma articulada e sistemática. Por conseguinte, para implementar esses elementos nas instituições educacionais, são necessárias organização e competência na sua aplicação, além da autonomia no fazer educacional.

Nessa perspectiva, a autonomia na gerência educacional, como conceito, apresenta uma relativa complexidade devido às suas múltiplas interpretações e significados. Muitas vezes suas restrições são utilizadas para justificar a ausência de ações por parte de alguns dirigentes, ao argumentarem que, por falta dessa, não podem implementar projetos ou viabilizar ações de impacto positivo no ambiente escolar.

Logo, percebe-se que as interfaces da gestão educacional vão além de questões conceituais, pois perpassam por uma práxis realística e, por certas vezes, pontual. Este é o caso da gestão no ensino superior, em especial na região costeira do nordeste do Pará, um Plano de Formação Docente na Educação Básica (PARFOR).

O que seriam as interfaces na gestão educacional superior? E como elas seriam quando relacionadas ao PARFOR? As interfaces na gestão remetem às palavras de Chiavenato (1989), ao argumentar que as organizações administrativas em qualquer esfera são unidades sociais e, portanto, constituídas de pessoas com identidades diversas. Todavia, quando juntas, estão determinadas a atingir metas e objetivos por meio de atividades propostas.

Na área educacional, o processo de gestão e suas interfaces estão também ligados a um conjunto de fatores e meios de ação que regulam a obra da educação e/ou um de seus aspectos

que preveem atividades administrativas, pedagógicas, financeiras e jurídicas (AGUAYO, 1966; PARO, 1986; LÜCK, 2009). Ressalta-se, portanto, que administrar é regular tudo isso, com a demarcação das esferas de responsabilidades e níveis de hierarquias na condução de pessoas congregadas, porém há a necessidade de que não se perca a coesão, a autonomia, a proatividade do trabalho e sua eficiência. Complementarmente, entende-se que a administração está alicerçada nos campos teórico e prático e estes dois amplos domínios que se interpenetram: a “racionalização do trabalho” e a “coordenação do esforço humano coletivo” (PARO, 1986).

Desse cenário de argumentação sobre o “fazer gestão educacional”, recorta-se a discussão referente à gestão no Plano de Formação Docente da Educação Básica (PARFOR), especificamente, na Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus Universitário de Bragança (CBRAG), Faculdade de Educação (FACED), curso de Pedagogia. Primeiramente, necessita-se ressaltar que o PARFOR foi criado em 2009 (BRASIL, 2009), ano de instituição da Política Nacional de Formação dos Professores do Magistério da Educação Básica, na qual as principais finalidades eram as de organizar, ofertar e formar docentes no ensino superior, que estavam no exercício de atividades de ensino sem a formação exigida para a docência na educação básica<sup>20</sup> em todo o território brasileiro.

Logo, infere-se que o PARFOR é o resultado da ação conjunta dos movimentos sociais e das Instituições Públicas de Ensino Superior que forçaram o Ministério da Educação, por meio das secretarias de educação dos estados e dos municípios, a estabelecer, em regime de colaboração, entre União e os demais entes federativos a oferta do ensino superior aos docentes em atividades de ensino, a partir das instituições de ensino superior, formação inicial (primeira licenciatura) e formação continuada (segunda licenciatura), com o objetivo de promover aos docentes essa qualificação. Assim sendo, os resultados foram sendo expressos e significativos para a política pública de educação no Brasil, pois

[...] até o final de 2016, foram implantadas 2.890 turmas, em 509 municípios, localizados em 24 unidades da federação. Nesse período o PARFOR atendeu professores oriundos de 3.282 municípios brasileiros e de 28,925 escolas. Até aquele ano Programa registrava 36.871 professores cursando uma licenciatura e 34.549 formados (BRASIL, 2010).

Com essa política, algumas instituições passaram a exercitar uma nova experiência no seu interior administrativo e pedagógico. Entre estas instituições, destaca-se a Universidade

---

<sup>20</sup> Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96, a educação brasileira é dividida em dois níveis: a educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e o ensino superior.

Federal do Pará (UFPA), sediada na região norte do Brasil – considerada nacionalmente uma das maiores – e, efetivamente, a maior da Amazônia brasileira, dotada de uma constituição que se difere das demais por instituir *campus* (n=12) em diversos municípios do estado do Pará. Entre os *campi*, há o *campus* Universitário de Bragança (CBRAG), localizado na cidade de Bragança, nordeste do Pará.

O *campus* Universitário de Bragança atende a 21 municípios da região do nordeste paraense, com a oferta de diversas graduações (licenciatura e bacharelado) e pós-graduações (especializações, mestrado e doutorado) em diversos campos do conhecimento. Entre os cursos de graduação está o curso de Pedagogia ofertado nas modalidades extensiva e intensiva em turmas regulares e do PARFOR. Este último distribuído nos municípios de Bragança, Augusto Corrêa, São João de Pirabas, Salinas, Tracuateua, Capanema, Capitão Poço e Nova Esperança do Piriá, conforme se observa na Tabela 1.

**Tabela 1:** Curso de Pedagogia ofertado pelo PARFOR/UFPA, Campus Universitário de Bragança, nordeste do Pará, no período de 2009-2018.

| Ano          | Municípios              | Turmas implantadas | Alunos matriculados | Alunos egressos | Percentual de Aproveitamento |
|--------------|-------------------------|--------------------|---------------------|-----------------|------------------------------|
| 2009         | Bragança                | 2                  | 80                  | 72              | 90%                          |
| 2010         | Bragança                | 1                  | 40                  | 38              | 95,0%                        |
|              | Capanema                | 1                  | 40                  | 36              | 90,0%                        |
|              | Salinas                 | 1                  | 40                  | 30              | 75,0%                        |
| 2011         | Bragança                | 1                  | 40                  | 38              | 95,0%                        |
|              | Capanema                | 1                  | 40                  | 36              | 90,0%                        |
| 2012         | Bragança                | 1                  | 40                  | 39              | 97,5%                        |
|              | Capanema                | 1                  | 40                  | 34              | 85,0%                        |
| 2013         | Bragança                | 1                  | 40                  | 35              | 87,5%                        |
|              | Capanema                | 1                  | 40                  | 30              | 75,0%                        |
| 2014         | Bragança                | 2                  | 80                  | 74              | 92,5%                        |
|              | Augusto Corrêa          | 1                  | 40                  | 32              | 80,0%                        |
|              | Capitão Poço            | 2                  | 80                  | 68              | 85,0%                        |
| 2015         | Capitão Poço            | 1                  | 40                  | 28              | 70,0%                        |
|              | Tracuateua              | 2                  | 80                  | 68              | 85,0%                        |
|              | Nova Esperança do Piriá | 1                  | 40                  | 29              | 72,5%                        |
| 2018         | Capitão Poço            | 1                  | 40                  | Em formação     | ----                         |
| <b>Total</b> |                         | <b>21</b>          | <b>880</b>          | <b>687</b>      | <b>85,3%</b>                 |

**Fonte:** Secretaria da Faculdade de Educação, Campus de Bragança (2019).

Observa-se, a partir da Tabela 1, que a oferta do curso de Pedagogia ofertado pelo PARFOR, conseguiu atender um número significativo de professores-alunos nos mais diversos municípios do nordeste paraense, cujo aproveitamento, em média, chega a 85,3% (oitenta e

cinco vírgula três), o que também sinaliza de modo significativo o quanto esse Plano foi e é de muita importância na formação docente, nesta região.

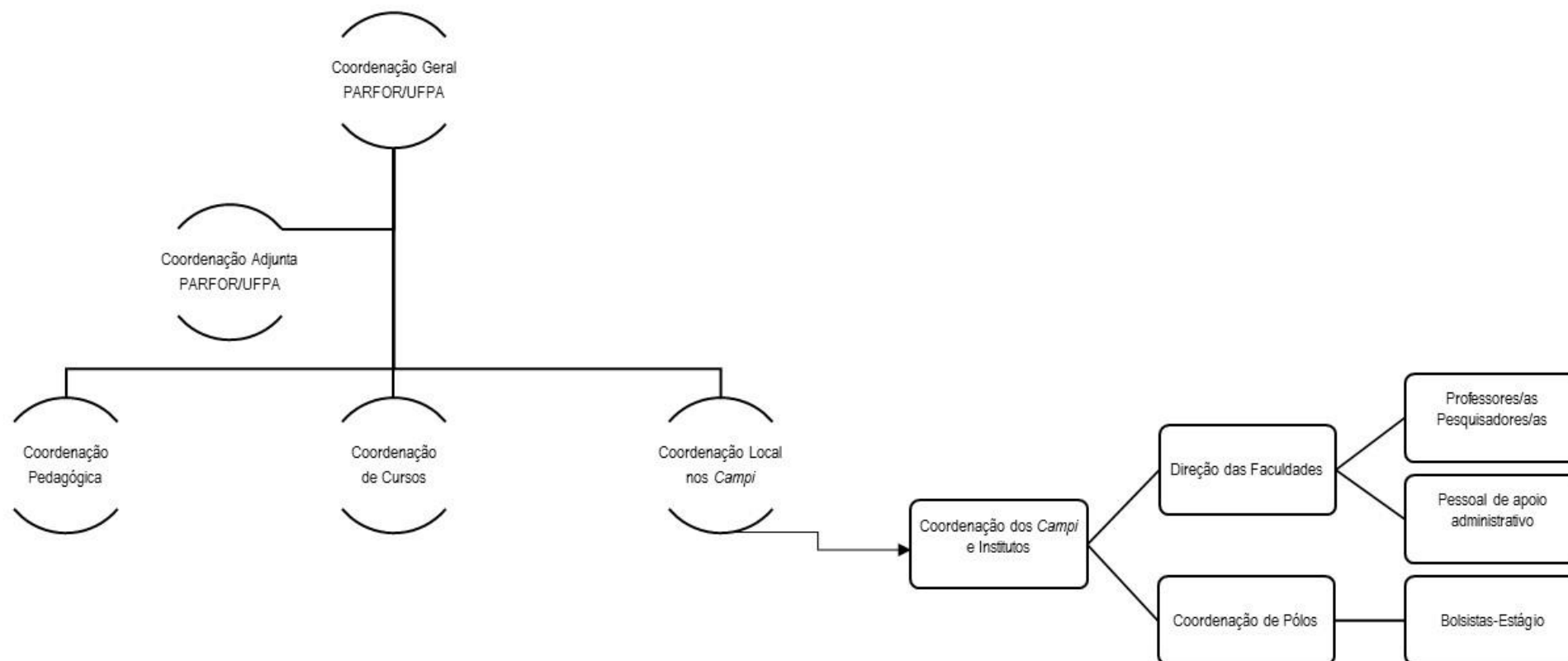
Esses dados, certamente, levam a refletir sobre logística, organização e planejamento, para que a oferta tenha sucesso em atingir as metas e os objetivos das políticas públicas educacionais no ensino superior, em especial, para um plano que nasce de uma conjuntura social e política pensada para minimizar as desigualdades na formação de professores no Brasil, o que gera a reflexão sobre a gestão nesse contexto.

## **2. A GESTÃO EDUCACIONAL NO PARFOR: fundamentos da gestão na UFPA**

Inicialmente, argumenta-se que a gestão educacional na atualidade implica na criação de ambiente educacional participativo, ainda que contida na tendência burocrática e centralizada na cultura de organização do sistema de ensino brasileiro. Essa participação, certamente, segundo Lück (2002, p. 17), visa “construir uma realidade mais significativa”. Para tanto, há necessidade de uma organização capaz de refletir a coletividade e atender os princípios pelos quais se propõem a realizar a ação educativa para um determinado sistema, o que, ao olhar do planejamento educacional, só é possível à medida que atores educacionais envolvidos sejam comprometidos e tenham em si o sentimento de pertença. Nesse cenário, Libâneo (1994, p. 222), diz que a “ação de planejar [é] uma atividade concisa da antevisão das ações político-pedagógicas, que contém a referência permanente às circunstâncias didáticas concretas (isto é, a problemática social, econômica, política e cultural) [...], que integram o processo de ensino.

Diante desse compromisso basilar de gestão e de planejamento, foi pensada a estrutura de gerenciamento do PARFOR na Universidade Federal do Pará e regulamentada pela Instrução Normativa nº 01 de 23 de Maio de 2011, que Institui normas acerca das atribuições dos participantes do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR). Tal estrutura, que disciplina e emite diretrizes para cada setor envolvido na gestão do referido plano, é minuciada no organograma 01:

**Organograma 01** - Estrutura de gerenciamento do PARFOR na Universidade Federal do Pará.



**Fonte:** Instrução Normativa nº 01 de 23 de Maio de 2011. Institui normas acerca das atribuições dos participantes do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, no âmbito da Universidade Federal do Pará.

**Fonte:** Instrução normativa nº 01 de 23 de maio de 2011.

Como visto, a estrutura administrativa do Plano no âmbito da Universidade Federal do Pará segue uma hierarquia, que, do ponto de vista da gestão, constitui uma rede de gerenciamento complexa e ao mesmo tempo racional e dinâmica para a condução do processo de formação docente.

Logo, entende-se, de forma global, que a gestão do PARFOR está associada diretamente ao coletivo viabilizado por uma rede de relações institucionais em que o envolvimento emana desde a coordenação geral até os bolsistas de trabalho, onde as interfaces se relacionam diretamente à coordenação pedagógica dos cursos, à gestão dos campi e das faculdades, à coordenação local e aos professores-pesquisadores. Consequentemente, essa rede de gestão alcança, de forma planejada e sistêmica, os professores-alunos, permitindo a materialização do processo de ensino e de aprendizagem dentro das prerrogativas filosóficas do plano. Nesse sentido, entende-se que

[...] em uma gestão comprometida com a transformação social, a participação deve ser entendida como um processo de aprendizagem e formação política para os diferentes atores, [...], os indivíduos aprendem a assumir suas responsabilidades e se tornam co-responsáveis pelos resultados obtidos” (ARAÚJO, 2008, p. 137).

Essa assertiva é compreendida como um processo de construção social e política na formação empreendida pelo PARFOR, e, reflete-se no ato de ensino e de aprendizagem que ocorre entre os agentes envolvidos nessa política educacional, ou seja, a principal motivação para uma organização efetiva e coletiva se deve à filosofia de formação profissional dos professores-alunos da educação básica do Brasil, em especial, por compreender que “a profissionalização é entendida como desenvolvimento sistemático da profissão, fundamentada na prática e na mobilização/atualização de conhecimentos especializados e no aperfeiçoamento das competências para a atividade profissional” (RAMALHO *et al.*, 2004, p. 50).

Ou seja, planejar, organizar, executar e avaliar o processo de ensino dentro de uma profissionalização em serviço promovida para docentes não é tarefa fácil e nem simples, revelado em desafios cotidianos e sistêmicos, uma vez que há necessidade de empreender esforços para atender, por primeiro, a qualificação docente no ensino superior e, no segundo momento, prestar contas junto aos órgãos fomentadores de recursos. Logo, argumenta-se que os resultados alcançados devem, prioritariamente, ser divulgados junto à sociedade, pois esse princípio da transparência e da publicização também são elementos imprescindíveis no processo de fazer gestão nas instituições públicas do Brasil.

O fazer da gestão educacional do PARFOR no âmbito da Universidade Federal do Pará, Campus Universitário de Bragança, certamente, é pensar e planejar a estrutura curricular e

pedagógica a partir das ações afirmativas imbuídas pelas políticas públicas educacionais. Logo, o que seriam essas ações afirmativas e por quê? Em que circunstâncias as ações afirmativas pensadas também no PARFOR podem ser consideradas medidas de políticas públicas educacionais no Brasil?

A princípio, justifica-se o uso das medidas de ações afirmativas com o argumento de que essa prática é uma política social, que tem como meta alcançar objetivos específicos numa dada realidade e num contexto sociocultural. No Brasil, as ações afirmativas começam a ganhar força no final dos anos oitenta e início dos anos noventa do século passado, quando a intenção era e ainda é, a superação das desigualdades e possíveis reparos de exclusão social. Nesse período, as ações afirmativas já tinham sido adotadas por outros países, na intenção de beneficiar determinados grupos da sociedade.

O termo “ação afirmativa” se originou nos Estados Unidos da América, tidos como referência no assunto. Tal medida ocorreu devido à enorme pressão dos grupos organizados pela sociedade estadunidense, principalmente por movimentos negros, que requeriam a tomada de medidas compensatórias, que foram empregadas no contexto do mercado de trabalho, na educação superior e nos contratos governamentais.

Para melhor entendimento do desenvolvimento das ações afirmativas no Brasil, é importante citar alguns fatos históricos e sociais que contribuíram para que medidas compensatórias fossem tomadas. O Brasil, na década de 30 do século passado, passava por algumas reformas educacionais. Segundo Shiroma (2002):

Os debates políticos que se travavam no alvorecer dos anos de 1930 incluíam um crescente interesse pelas questões educacionais. Herança de anos anteriores ganhava força entre vários intelectuais e políticos da época, a ideia de que era indispensável à modernização do Brasil a montagem de um estado nacional, centralizador, antiliberal e intervencionista. [...]. [A]s possibilidades de intervenção do processo educativo eram superestimadas a tal ponto que nele pareciam estar contidas as soluções para os problemas do país: sociais, econômicos ou políticos. (SHIROMA, 2002, p. 17)

Com isso, acredita-se que a intervenção estatal na educação seria a melhor solução para os problemas sociais, econômicos, políticos e educacionais. Em 1968, ocorreu um debate em torno dessa questão, através do Ministério do Tribunal Superior do Trabalho, durante o qual os técnicos se posicionaram a favor das leis que beneficiavam as camadas desfavorecidas. No entanto, somente em 1983 houve a primeira formulação da Lei nº 1.332/83, que propunha uma “ação compensatória visando a implementação do princípio da isonomia social do negro, em relação aos demais seguimentos étnicos da população brasileira, conforme direito assegurado

pelo artigo 153 da Constituição da República” (NASCIMENTO, 2008, p. 15), ou seja, políticas de caráter compensatório”.

Apenas em 1988, por meio do Art. 37 da Constituição Federal do Brasil, determina-se um percentual dos cargos públicos para “portadores de deficiência<sup>21</sup>”. É a partir daí, que começam as primeiras deliberações em torno da política de ações afirmativas. Já em 1995 é adotada, nacionalmente, a primeira política de cotas, que corresponde, até os dias atuais, à reserva de 30% das vagas para mulheres exercerem atividades em cargos políticos no território brasileiro.

No ano de 2007, com a adesão do “Plano de Metas e Compromisso Todos pela Educação”, foi estabelecido no Brasil um regime de colaboração entre a União com os estados e municípios, que objetivava assegurar a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Nº 9.394/96, cujo Art. 62 rege que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 2010, p. 46).

Esse conjunto de medidas no contexto do poder público aponta para um reconhecimento da existência de problemas de cunho social. Pierré (2004, p. 8) ressalta que “o princípio da discriminação positiva tem um papel fundamental na conciliação do aparente conflito entre princípio de igualdade de todos os cidadãos e o reconhecimento do direito à diferença”.

O Decreto de nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, institui a Política Nacional de Formação do Magistério da Educação Básica, que assim começa:

Art. 1º - Fica instituída a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, com a finalidade de organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais de magistério para as redes públicas da educação básica. (BRASIL, 2009)

---

<sup>21</sup> O Ministro de Estado Chefe da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, no uso de suas atribuições legais, faz publicar a resolução nº 1, de 15 de outubro de 2010, do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência – CONADE, que altera dispositivos da resolução nº 35, de 6 de julho de 2005, que dispõe sobre seu regimento interno. Art.2 – Atualiza a nomenclatura do Regimento Interno do CONADE, aprovado pela Resolução nº35, de 6 de julho de 2005, nas seguintes hipóteses: I – Onde se lê “Pessoa Portadores de Deficiência”, leia-se “Pessoas com Deficiência”.

Já os Parágrafos V, VI e IX do artigo 3º do Decreto de Nº 4.228, de 13 de maio de 2002, versam sobre a importância da promoção da igualdade por meio das ações afirmativas:

- V- estimular o desenvolvimento de ações de capacitação com foco nas medidas de promoção da igualdade de oportunidades e de acesso à cidadania;
- VI- promover a sensibilização dos servidores públicos para a necessidade de proteger os direitos humanos e eliminar as desigualdades de gênero, raça e as que se vinculam às pessoas portadoras de deficiência;
- IX- promover, no âmbito interno, os instrumentos internacionais de que o Brasil seja parte sobre o combate à discriminação e a promoção da igualdade (BRASIL, 2002).

Considera-se, portanto, que as ações afirmativas implementadas no PARFOR possuem grande importância quando se evidencia, em primeiro plano, o termo em uma perspectiva global e, em seguida não menos importante, em contexto nacional, já que se trata de uma política interna. Ao se falar de ações afirmativas, estamos nos remetendo ao princípio e à necessidade de que haja igualdade na sociedade. Ou seja, consiste em falar de políticas públicas voltadas para grupos sociais historicamente excluídos, sendo que:

As ações afirmativas nos dias correntes, é um termo de amplo alcance que designa um conjunto de estratégias, iniciativas ou políticas que visam favorecer grupos ou segmentos sociais que se encontram em piores condições de competição em qualquer sociedade em razão, na maior parte das vezes, da prática de discriminação negativas, sejam elas presentes ou passadas (MENEZES, 2001, p. 27).

Logo, ressalta-se que o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica é uma ação emergencial, mas significativa, que visa estimular a formação em nível superior de professores em exercício nas redes públicas da educação básica do Brasil. Com isso, esse Plano qualifica professores que estavam sem a devida formação (licenciatura), mas em efetivo exercício na educação infantil, no ensino fundamental e no ensino médio nas diversas escolas do território brasileiro. De acordo com Ramalho *et al.* (*idem*):

A profissionalização é entendida como desenvolvimento sistemático da profissão, fundamentada na prática e na mobilização/atualização de conhecimentos especializados e no aperfeiçoamento das competências para a atividade profissional. É um processo não apenas de racionalização de conhecimentos, e sim de crescimento na perspectiva do desenvolvimento profissional. (RAMALHO *et al.*, 2004, p. 50)

Nessa assertiva, Bergmann (1996) entende que a:

Ação afirmativa é planejar e atuar no sentido de promover a representação de certas pessoas em determinados empregos ou escolas. É uma companhia de seguros tomando decisões para romper com sua tradição de promover a posições executivas, unicamente homens brancos. É a comissão de admissão da Universidade da Califórnia

em Berkeley buscando elevar o número de negros nas classes iniciais. Ações afirmativas pode ser um programa formal e escrito, um plano envolvendo múltiplas partes. (BERGMANN, 1996, p. 7)

Fica clara a ideia e, principalmente, a necessidade de promover a ascensão de grupos que foram historicamente inferiorizados e, assim, gerar a construção de uma sociedade mais justa. Logo, a ação afirmativa visa, especificamente, articular oportunidades iguais para pessoas vitimadas por discriminação, para que tenham acesso efetivamente a serviços educacionais e por melhores posições no mercado de trabalho (CONTINS & SANT'ANA, 1996, p. 210).

Nesse sentido, é evidente que a proposição da ação afirmativa dentro da conjuntura de uma sociedade desigual e excludente de várias minorias – sendo que alguns professores atuantes em sala de aula sem a devida qualificação (graduação/licenciatura) têm origem nestas, já que, em virtude de diversos fatores, não tiveram a referida oportunidade. O PARFOR, em sua constituição, apesar de não ser pensado como uma política de ação afirmativa, tem um cunho compensatório, já que visa corrigir, mesmo que parcialmente, esse déficit na qualificação dos profissionais da educação básica, ou seja,

[...] as ações afirmativas, além de mecanismos compensatórios de um passado de discriminação, apresentam uma dimensão prospectiva, ao buscar concretizar um projeto de igualdade através do acesso a bens públicos que possam elevar as condições de vida dos beneficiários dessas políticas” (UFAM, 2014, p. 5).

O que são ações afirmativas e no que concerne sua função? Segundo o ex-presidente do Superior Tribunal Federal (STF) e professor Joaquim Barbosa (2010), são diligências

[...] concebidas pioneiramente pelo direito dos Estados Unidos da América, as ações afirmativas consistem em políticas públicas (e também privada) voltadas à concretização do princípio constitucional de igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física. Impostas ou sugeridas pelo Estado, por seus entes vinculados e até mesmo por entidades puramente privadas, elas visam a combater não somente as manifestações flagrantes de discriminação, mas também a discriminação de fundo cultural, estrutural, enraizada na sociedade.

Na condição (categoria/status) de políticas de cunho compensatório, as ações afirmativas cumprem um importante papel de assegurar a diversidade e o direito a ela, no seio de nossa sociedade através de medidas concretas que a legitime.

Todas essas medidas das ações afirmativas em interfaces com a gestão no âmbito do PARFOR, da Universidade Federal do Pará são e devem ser pensadas dentro de um contexto em que a qualidade seja aliada à possibilidade e à oportunidade de os professores terem acesso ao ensino superior, o que é visibilizado no Projeto Pedagógico do Curso da Pedagógica no

Campus Universitário de Bragança. Este aspecto será abordado no item seguinte com os resultados deste processo e incursão da gestão para a inclusão, significativa dos professores da educação básica no ensino superior.

### **3. AS INTERFACES DA GESTÃO EDUCACIONAL NO PARFOR: experiências no planejamento, execução e avaliação no *Campus* Universitário de Bragança, Nordeste do Pará**

A gestão educacional do PARFOR no âmbito do Campus Universitário de Bragança congrega a gestão da Faculdade de Educação, ofertando o curso de Pedagogia – esse, por sua vez, está em diversos municípios do nordeste do Pará. Nesse sentido, houve a necessidade da gestão pensar, em conjunto com os docentes que integram a referida Faculdade, uma proposta curricular que atendesse o contexto político, social, cultural, econômico e educacional da região de abrangência do campus de Bragança.

Planejar um currículo que dê conta da realidade deve ser parâmetro prioritário, uma vez que a região costeira amazônica possui uma diversidade de etnias, contextos urbanos e camponeses díspares frente a demais regiões do território brasileiro. Logo, a proposta curricular deve refletir esses povos em seus contextos, o que, segundo Freire (2014):

Saber que devo respeito à autonomia, a dignidade e à identidade do educando e, na prática, procurar a coerência com este saber, me leva inapelavelmente à criação de algumas virtudes ou qualidades sem as quais aquele saber vira inautêntico, palavreado vazio e inoperante. (FREIRE, 2014d, p. 61)

Assim, a identidade e o sentimento de pertença devem, necessariamente, condizer com o que se estuda, seja no ensino, na pesquisa e na extensão, uma vez que o PARFOR possui uma característica definida no processo de formação: os alunos são professores da educação básica, onde alguns têm mais de 20 anos na docência, e, são oriundos da cidade e do campo. Isto é, a proposta curricular do curso de Pedagogia deve partir da ideia de que:

O valor de qualquer currículo, de toda proposta de mudança para a prática educativa, se comprova na realidade na qual se realiza, na forma como se concretiza em situações reais. O currículo na ação é a última expressão de seu valor, pois, enfim, é na prática que todo projeto, toda ideia, toda intenção, se faz realidade de uma forma ou outra; se manifesta, adquire significado e valor, independentemente de declarações e propósitos de partida. Às vezes, também, à margem das intenções a prática reflete pressupostos e valores muito diversos (SACRISTÁN, 1998, p. 201).

Certamente, a partir desse ideal, a gestão realizou proposições de planejamento para que o currículo visibilizasse não só a identidade dos professores-alunos, mas que a prática pedagógica na academia atendesse a esse currículo pensado e de fato o exercitasse coerentemente no fazer da sala de aula. Isto é, o currículo para ser autêntico deve refletir a prática pedagógica docente como “uma rede viva de troca, criação e transformação de significados” (GÓMEZ, 1998, p. 85).

Nesse cenário, a Faculdade de Educação planejou o seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC) em Pedagogia a partir dos seguintes eixos:

**Núcleo Básico** - caracteriza-se como fundamentos e aplicação de princípios e critérios oriundos de diferentes áreas do conhecimento, com pertinência ao campo da Pedagogia.

**Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos** - contempla situações de aprendizagens necessárias ao desenvolvimento de potencialidades e o enriquecimento teórico-prático do processo formativo.

**Núcleo de Estudos Integradores** - Espaço voltado à participação em projetos de iniciação científica e projetos de extensão orientados pelo corpo docente da universidade; participação em eventos científicos e publicações de trabalhos. (PPC do Curso de Pedagogia/PARFOR, 2010).

As atividades de ensino foram baseadas no desenho curricular constituído a partir dos eixos acima, assim como as práticas pedagógicas dos professores-formadores foram encaminhadas de modo que contemplassem a necessidade de formação dos Professores-Alunos do PARFOR. Logo, ressalta-se que o principal objetivo nesse movimento de profissionalização dos professores, em oferecer-lhes formação em nível superior é que o ensino passe do estatuto de ofício para o de profissão, ou seja:

O que se quer é desenvolver competências profissionais baseadas em conhecimentos científicos. As autoridades educativas desejam ainda fazer com que ensino e professores passem: 1) de uma visão rotineira da pedagogia a uma concepção inovadora [...] Nessa perspectiva, o antigo saber de experiência sobre o qual se fundava a formação nas escolas normais deve dar lugar ao conhecimento especializado, baseado na pesquisa universitária. Finalmente, a profissionalização do ensino induz a uma visão reflexiva do ato de ensinar: o ensino não é mais uma atividade que se executa, mas uma prática na qual devemos pensar, que devemos problematizar, objetivar, criticar, melhorar (TARDIF, 2013, p. 561).

Nesse cenário, a gestão precisava pensar no processo de oferta e de ensino que conseguissem dinamizar o processo acadêmico nos mais diversos espaços do nordeste paraense, sobretudo na Região dos Caetés<sup>22</sup>, o que, certamente, ofertar uma turma do PARFOR mostrava-

---

<sup>22</sup> A Região de Integração (RI) Caeté é composta por 15 municípios (Augusto Corrêa, Bonito, Bragança, Cachoeira do Piriá, Capanema, Nova Timboteua, Peixe-Boi, Primavera, Quatipuru, Salinópolis, Santa Luzia

se como um desafio, visto que, tratava-se de um público diferenciado dos alunos ingressantes via processo seletivo regular, ENEM<sup>23</sup>, pois, apresentavam experiências didático-pedagógicas e conhecimentos adquiridos na prática em sala de aula, tratando-se de um “professor-aluno”.

No desenho curricular do PPC de Pedagogia/PARFOR há componentes curriculares que são específicos para atender às necessidades da região amazônica como, por exemplo: “Educação e Desenvolvimento da Amazônia, Educação do Campo”, “Educação e Diversidade Sociocultural”, dentre outras, demonstrando a identidade criada para o público Professor-Aluno do PARFOR. Nesse sentido, Rios (2003) frisa que

A identidade aparece, assim como algo construído nos limites da existência social dos sujeitos. Somos o que somos porque estamos numa determinada circunstância. E não podemos deixar de ressaltar que essa circunstância se configura de uma determinada maneira porque estamos, nela e a construímos de maneira peculiar. Somos porque estamos, ganhamos nossa identidade enquanto a construímos. (RIOS, 2003, p. 121)

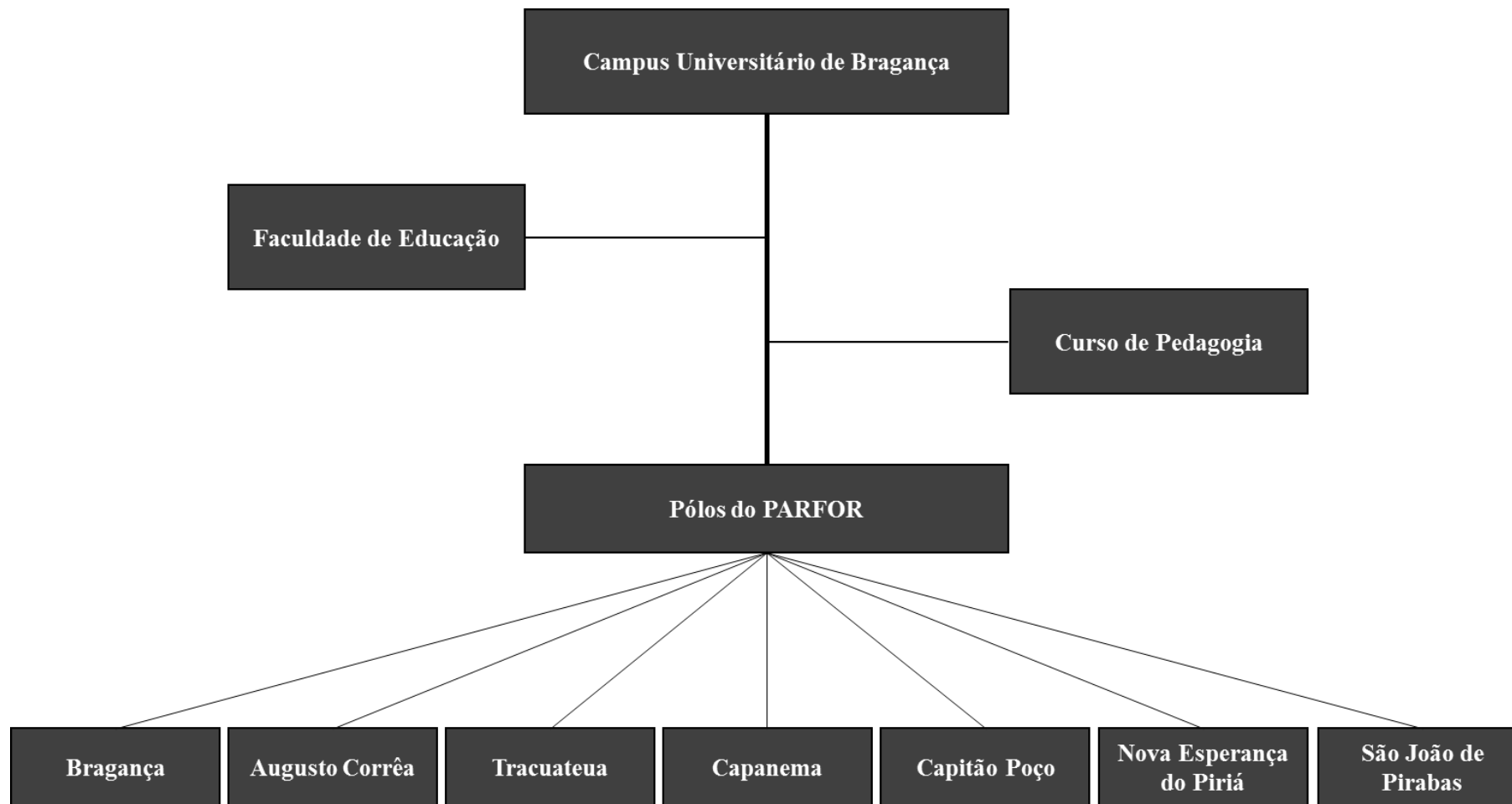
O campus de Bragança, por meio da Faculdade de Educação, realizou a oferta em 07 (sete) municípios do Pará, costa amazônica brasileira, como se observa no Organograma 01:

---

do Pará, Santarém Novo, São João de Pirabas, Tracuateua e Viseu). A formação de seu território é oriunda da aglutinação de municípios das microrregiões Bragantina e Salgado. Disponível em: [http://www.ioepa.com.br/pages/2015/12/30/2015.12.30.DOE.suplemento\\_518.pdf](http://www.ioepa.com.br/pages/2015/12/30/2015.12.30.DOE.suplemento_518.pdf). Acesso: 03/07/2019.

<sup>23</sup> O Exame Nacional do Ensino Médio (também conhecido como ENEM) foi criado em 1998 com o objetivo de ser uma avaliação de desempenho dos estudantes de escolas públicas e particulares do Ensino Médio.

**Organograma** - Oferta de vagas aos polos do PARFOR realizada pela Faculdade de Educação do Campus Universitário de Bragança/UFPA.



Fonte: Secretaria da Faculdade de Educação, Campus Universitário de Bragança/UFPA.

**Fonte:** Secretaria da Faculdade de Educação, Campus Universitário de Bragança/UFPA.

Nesses mais diversos espaços, foram matriculados professores-alunos e ofertados componentes curriculares a partir do planejamento inicial do PPC, onde as práticas dos professores-colaboradores foram as mais dinâmicas possíveis, com resultados expressivos para um público (professor-aluno) específico.

Torna-se pertinente apresentar alguns resultados considerados relevantes no âmbito da gestão do PARFOR. Entre esses, no que se refere à constituição do público (professor-aluno), constata-se que no Curso de Pedagogia/PARFOR da FAGED/CBRAGA há uma feminização dos professores-alunos, onde 89,1% são do gênero feminino e, somente, 10,9% do gênero masculino. Assim, observa-se que a docência ainda é considerada uma profissão feminina, imaginário atribuído, sobretudo no século XX, quando a docência era vista como uma extensão do fazer doméstico, numa perspectiva de cuidar e educar, logo uma profissão para as mulheres, haja vista que as atividades ligadas ao cuidar (da casa, dos filhos, do aluno) eram, em boa medida, e continuam sendo culturalmente uma obrigação feminina.

Esse perfil, segundo Vianna (2002), é oriundo de duas características: a primeira destaca que implicitamente a esse “perfil” se verifica a reprodução de preconceitos e práticas sexistas, haja vista que a expansão do ensino primário no século XX, ocorreu mediante o prejuízo das condições de trabalho docente; bem como essa concepção origina-se de uma construção social sobre as relações de gêneros agregando estereótipos ao delimitar o que seria “feminino” e “masculino”.

Outro dado interessante se deve ao tempo de docência na educação básica, onde se identifica que 57,3% dos professores-alunos do PARFOR possuem de 10 a 30 anos e 42,6% têm de 01 a 09 anos de experiência na docência. Nesse sentido, compreende-se que na secularização do ensino, o professor se torna funcionário público, engajado num projeto político de escolarização que compõe uma rede que teceu a burocracia estatal. (NÓVOA, 1995)

Em paralelo, juntam-se a esses resultados a questão do vínculo empregatício dos Professores-alunos, revelando que 52,9% são temporários e 47,1% são efetivos na educação básica, distribuídos nos municípios do nordeste paraense. Logo, ressalta-se que de acordo com nota técnica pública divulgada pelo site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), podem cursar o ensino superior (graduação/licenciatura/PARFOR) os professores que estiverem no exercício da docência sem diploma de nível superior (primeira licenciatura), independente do vínculo, se efetivo ou se temporário. Esses dados são de extrema importância para o processo de planejamento na gestão, pois a partir desse perfil foram/são traçadas as metas de ensino e de prática pedagógica para as turmas do PARFOR, bem como ter

condições de pensar políticas públicas mais amplas que possam atender às especificidades da educação na região amazônica.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Compreende-se, por fim, que o PARFOR é uma política educacional relevante no campo da formação docente, ao possibilitar a formação em nível superior de inúmeros sujeitos que atuam na educação básica sem a qualificação exigida frente às determinações legais, possibilitando-lhes adequação profissional e maiores possibilidades para a melhoria da educação básica, tendo em vista que a formação, também, é um dos condicionantes para uma educação pública de qualidade.

Assim, o referido Plano elucida uma demanda histórica no campo da formação de professores no Brasil e, enquanto política pública assegura o direito de acesso ao ensino superior por aqueles que, ao longo da história não tiveram possibilidades mínimas de acesso a outros níveis de ensino, dessa forma, o Estado vem compensar, minimamente, uma dívida com a Educação, sobretudo, quanto à formação docente.

Dessa forma, no referente à gestão educacional, o PARFOR teve seu papel primordial para o sucesso significativo dessa política educacional pensada para a formação de professores. E, enquanto gestores, pontualmente, deixamos como proposição à União, aos estados e aos municípios (entes federados) que, para a formação inicial e continuada de professores e de servidores de um modo geral, sejam consideradas as condições de: a) licenças para aperfeiçoamento, com remuneração pelo órgão empregador; b) no caso de estudos em períodos de gozo de férias dos profissionais, que haja a garantia de, no retorno, esses períodos serem contemplados; c) garantia, por parte dos entes federados, de ajuda de custo para a alimentação, estadia e hospedagem; d) que as instituições de ensino superior públicas realizem essas políticas e tenham a disponibilidade de acolhimento para os filhos menores de cinco anos dos professores-alunos para os horários de estudos desses.

Conclusivamente, destacamos que o PARFOR mantém-se como uma política pública de educação, alicerçada nas ações afirmativas para a compensação do déficit educacional construído, historicamente, pelo descaso para com os povos desfavorecidos socialmente, em especial para o nordeste paraense, na costa amazônica brasileira.

## 5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUAYO, Alfredo Miguel. **A Didática da Escola Nova**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 13<sup>a</sup>. ed., 1966.

ARAÚJO, Suêlde de. **O caminho das pedras para gestão escolar: o papel do gestor na implementação do projeto político-pedagógico**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal: UFRN, 2008.

BERGMANN, Barbara. **In Defense of Affirmative Action**. New York: Basic Books, 1996.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. 5 de outubro de 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, e dá outras providências. Brasília/DF: MEC, 2009<sup>a</sup>.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ministério da Educação/MEC. de 20 de dezembro de 1996. Brasília: D.O.U, de 23/12/1996.

BRASIL. **Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica**. Os resultados do programa, 2010. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacaobasica/parfor.>>. Acessado em: 01 mai. 2019.

CHIAVENATO, Idalberto. **Recursos humanos na empresa**. São Paulo: Atlas, 1989.

CONTINS, Márcia; SANT'ANA, Luiz Carlo. O Movimento negro e a questão da ação afirmativa. **Estudos Feministas**. IFCS/UFRJ-PPCIS/Uerj, v. 4, n. 1, p.209-220, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 48. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014d.

GÓMEZ, A. I. Pérez. Ensino para a compreensão. *In*: SACRISTÁN, J. Gimeno & GÓMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e Transformar o Ensino**. 4<sup>a</sup> ed. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 67-98.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

LÜCK, Heloísa. **Avaliação de desempenho na escola: Texto de orientação de oficina**. Curitiba: CEDHAP, 2002.

MENEZES, Paulo Lucena de. **Ação afirmativa (affirmative action) no direito norte-americano**. São Paulo: Revistas dos Tribunais, 2001.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. **Cultura em movimento: matrizes africanas e ativismo negro no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2008.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p.13-34.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: introdução crítica**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

RAMALHO, Betania Leite; NUÑEZ, Izauro Beltrán; GAUTHIER, Clermont. **Formar o Professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. Porto Alegre: Sulina, 2004.

RIOS, Teresinha Azerêdo. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. 4ª Edição. São Paulo: Cortez, 2003.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Plano do currículo, plano do ensino: o papel dos professores/as. In: SACRISTÁN, J. Gimeno e GÓMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e Transformar o Ensino**. 4ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 197-232.

SHIROMA, Eneida Oto; Moraes, Maria Célia Marcondes de; Evangelista, Olinda. **Política educacional**. 2ª edição. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

TARDIF, Maurice. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para frente, três para trás. **Educação & Sociedade**. Campinas, v.34, n. 123, p. 551- 571, abr.- jun., 2013.

Universidade Federal do Pará (UFPA). **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia/PARFOR**. Campus Universitário de Bragança, Faculdade de Educação (FACED). Bragança-PA, 2010.

VIANNA, Cláudia Pereira. O sexo e o gênero da docência. **Cadernos Pagu** [online]. 2002, n.17-18, pp. 81-103.

## **ESCOLA E FAMÍLIA: uma relação na Escola Epifânio Melo, em Tracuateua/Pará**

Regina Maria Nascimento da Silva  
Norma Cristina Vieira  
José Dias Santana  
Janielle Conceição da Silva Pinheiro  
Marlize Gislane Moreira Gomes

### **1. INTRODUÇÃO**

Na atualidade, percebe-se que a escola muito reclama da ausência da família no acompanhamento do desenvolvimento escolar dos alunos, seja no processo de ensino-aprendizagem da leitura e na falta de comprometimento dos pais na colaboração desse. Tornase gratificante para a família assistir o desenvolvimento da personalidade dos alunos, ver sua beleza brilhar no mundo e saber que escola e família, se caminharem juntas, terão contribuições importantes para o processo de desenvolvimento da leitura dos alunos. A participação da família na escola torna-se uma parceria valiosa em todos os sentidos. De acordo com Faber (2004):

Para que as famílias possam acompanhar os trabalhos escolares é importante que a escola os mantenha informados sobre os projetos que estão sendo realizados pelas crianças e os temas estudados, para que assim possam participar na seleção e no envio de materiais, na proposição de experiências, na partilha dos saberes. (FABER, 2004, p. 42)

Costuma-se atribuir à criança toda a culpa por seu fracasso escolar. Porém, já se reconhece mediante pesquisas realizadas e desenvolvidas que as dificuldades na aprendizagem não se dão no vazio e sim em um contexto, tanto situacional, como interpessoal. Para Almeida (2014):

Não é adequado que a escola coloque a culpa nas outras instituições e nos próprios alunos. É necessário que haja uma parceria efetiva entre escola e família, e cabe a escola estimular essa parceria, pois a família tem a responsabilidade de participar da vida escolar do aluno, participando das reuniões escolares, ajudando nas lições de casa. (ALMEIDA, 2014, p. 34)

Não podemos falar de dificuldades tendo somente a criança como ponto de referência, o contexto em que a criança se encontra precisa ser considerado. Segundo Silva (*et al.*, 2005, s/p), dentro do contexto educacional, “a escola e a família precisam caminhar na mesma linha e buscando sempre uma relação ampla e que melhor propicie a construção de um conhecimento

diferenciado”. A família e a escola, portanto, são parceiras fundamentais no desenvolvimento de ações que favoreçam o sucesso escolar e social das crianças. Almeida (2014, p. 19) enfatiza que “a escola tem a responsabilidade de trazer para dentro do seu convívio as diferentes vivências que as crianças trazem no âmbito familiar, buscando ensinar os seus alunos a partir daquilo que as crianças vivenciam fora do contexto escolar”.

Considerando que a educação perpassa não somente o ambiente escolar, mas também o familiar, é por demais relevante que ambos sigam os mesmos princípios e direção em relação aos objetivos que desejam atingir, sendo esta interação muito importante para o sucesso de ensino aprendizagem. A escola, por sua vez, deve adequar-se às diferentes realidades e épocas, competindo-lhe considerar o processo de ensino-aprendizagem da leitura dos alunos, para que assim ocorra o desenvolvimento educacional e social desses estudantes.

Já a participação dos pais na educação escolar dos filhos é de suma importância, devendo acontecer de forma assídua. Para que isto ocorra, faz-se necessário que família e escola estejam em sintonia. Sobre esta relação Durkheim (1975) aponta que

A educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem por objeto suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política, quanto pelo meio específico ao qual a criança está destinada em particular. (DURKHEIM, 1975, p. 53)

A partir disso, há uma nova direção de educação, o que suscita a herança cultural de cada aluno, e tendo contato com outros sujeitos além da família, abrange outras formas de aprendizagem. A grande problemática no que diz respeito ao processo da aquisição da leitura é conduzir essa criança ao convívio do mundo da leitura. Sabemos que a frequência da leitura leva a criança a alçar novos horizontes, não só da leitura, mas também da escrita, do raciocínio, da realidade, a leitura proporciona todos esses sentidos.

A leitura não é apenas um processo de decodificação de sinais ou algo automático, sendo a compreensão de um todo e uma prática social muito importante para o desenvolvimento da criança, pois traz benefícios inquestionáveis para a formação delas. Neto (1988) enfatiza que

A leitura de textos provoca, no leitor, um movimento de reflexão sobre o mundo e sobre o mundo do texto. A prática de ler acaba envolvendo o aluno. Ler é valorosa ação e acontecimentos para que o aluno extrapole a avance enquanto ser que pensa e descobre o pensamento dos outros, através da palavra e da sua significação. (NETO, 1988, p. 66)

A leitura faz parte do contexto de todo e qualquer indivíduo, e quando trabalhado conjuntamente entre escola e família, transforma a leitura em um hábito que perdurará ao longo

da vida da criança. Logo, torna-se importante que a escola considere ainda as famílias cujos pais e mães não têm o hábito da leitura. A escola sendo formadora de indivíduos críticos, deve sempre preparar ações pedagógicas com finalidades bem definidas por seu corpo docente, para que assim os alunos e as alunas adquiram o gosto prazeroso pela leitura, como instituição que educa e prepara para a cidadania. Partindo dessa inferência, sugere-se que a escola ofereça uma educação voltada à atividade plena do aluno na sociedade em parceria com as famílias. Libâneo (2002) contribui ao afirmar que

É preciso que a escola contribua para uma nova postura ético-valorativa como justiça, a solidariedade, a honestidade, o reconhecimento da diversidade e da diferença, o respeito à vida e aos direitos básicos, como suportes de convicções democráticas. (LIBÂNEO, 2002, p. 7)

Ressalta-se aqui o papel essencial de preparar alunos e alunas conscientes de seu papel frente à sociedade, e para que isso se concretize é necessário o empenho da escola na preparação da leitura consciente e crítica do contexto em que vivem.

Objetiva-se, aqui, tratar sobre a problemática da relação entre a família e a escola no processo de ensino aprendizagem com ênfase na leitura. Diante do baixo rendimento no desenvolvimento da leitura e outros processos na interação de alunos e alunas, a família às vezes pouco contribui com o processo de ensino aprendizagem da leitura, responsabilizando apenas a escola e os professores. É importante que a escola crie mecanismos que promovam interação entre escola e família. Oliveira & Marinho-Araújo, (2010, p. 103) notam que, “apesar de abrirem as portas da escola à participação dos pais, esses são desinteressados em relação à educação dos filhos, na medida em que atribuem à escola toda a responsabilidade pela educação”.

A aproximação entre a escola e a família tem sido muito visada na sociedade, levantando qual o papel dos pais e mães, ou responsáveis familiares pelos alunos e alunas, considerando que, na contemporaneidade, observam-se novas configurações de famílias, formadas não apenas por um pai e uma mãe, mas por dois pais, duas mães. A escola, por sua vez, deve considerar esses novos arranjos familiares. Neste sentido, uma vez que pais, mães e/ou responsáveis pelos estudantes, na escola, não colaboram diretamente para resolver os problemas que afligem a relação família-escola, no sentido de criar condições para melhorar o processo de ensino aprendizagem dos estudantes. Do contrário, estes certamente terão baixos resultados positivos.

Na perspectiva de Piaget, o núcleo biológico com suas diferentes formas de educar, acrescenta diretamente e profundamente na formação da personalidade da criança, com

aspectos reacionais e afetivos, no desenvolvimento da reciprocidade, no que tange as relações familiares (SILVA, 2005).

Partindo dessa preocupação da família e escola e participação dos pais na educação dos filhos, foram feitas as seguintes indagações, tendo como campo de estudo a Escola Epifânio Melo, localizada em Santa Tereza, comunidade pertencente ao município de Tracuateua-PA. Logo, questiona-se: *De que forma se dá a participação da família na escola, com ênfase na leitura e escrita? Qual a relação da família com a leitura dos alunos, o que pensa a professora?*

Mediante essas indagações, chegou-se ao objetivo geral desta pesquisa: analisar a relação entre as famílias dos alunos da Escola Municipal Epifânio Melo no processo de ensino aprendizagem da leitura na turma do 4º ano do ensino fundamental do ano de 2018.

Para melhor compreensão, objetivou-se, de forma específica, identificar os principais resultados trazidos pela participação das famílias na escola através da verificação tanto de como o ensino aprendizagem da leitura tem impactado na formação desses alunos; quanto do rendimento na leitura dos alunos em que a família tem acompanhado tem destaque se comparado aos alunos em que as famílias são ausentes.

## 2. METODOLOGIA

O presente trabalho foi realizado a partir de uma abordagem qualitativa que, segundo Minayo (1992, p. 43), “não se baseia no critério numérico para garantir sua representatividade”. O mesmo autor questiona “quais [os] indivíduos sociais tem [sic] uma vinculação mais significativa para o problema a ser investigado?”.

Para a coleta de dados utilizou-se a observação que de acordo com Marconi e Lakatos (2015) quanto à técnica de levantamento de informações através dos sentidos. Não se trata, portanto, em apenas ver e ouvir, mas examinar os fatos a serem estudados. Neste trabalho optou-se pela observação não participante, neste tipo de observação segundo os mesmos autores, o pesquisador entra em contato com os sujeitos pesquisados, mas não se integra a eles, não se envolve apenas observa de fora.

A entrevista foi utilizada também como técnica de coleta de dados nesta pesquisa, apoiada no instrumento de roteiro com perguntas previamente estabelecidas, caracterizando assim um roteiro de perguntas semiestruturadas, possibilitando que a entrevista fosse realizada com foco, mas também com certa flexibilidade.

Para Marconi e Lakatos (2015) a entrevista é uma técnica na qual o pesquisador e o pesquisado se encontram para dialogar sobre um determinado assunto que se quer colher

informações. Optou-se aqui por *entrevista aberta com roteiro semiestruturado*, quando o entrevistador tem liberdade para dialogar sobre diferentes assuntos sem perder de vista o assunto específico sobre o qual deseja colher informações.

Foi realizada entrevista com a professora da turma e com as 5 famílias de alunos, apontadas pela professora da turma do 4º ano do ensino fundamental do ano de 2018 da Escola Epifânio Melo na comunidade de Santa Tereza. Vale ressaltar que, na turma estudada, 15 (quinze) alunos foram aprovados, no entanto, a pesquisa alcançou 5 desses, considerando a distância da escola e as condições do clima na região, no período da realização da pesquisa.

As entrevistas foram realizadas *in locu* com as famílias, em suas residências e com a professora, na referida escola. As observações foram registradas em diários de campo.

### 3. CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS E LOCAL DA PESQUISA

#### 3.1. Escola

A Escola Municipal Epifânio Melo foi fundada em 21 de março de 1982 pelo prefeito Emilio Dias Ramos, este nome foi dado em homenagem a uma professora da comunidade. Localizada na comunidade de Santa Tereza, município de Tracuateua, seu espaço físico é composto por: seis salas de aula, uma sala de professores, uma sala de secretaria, uma cozinha, dois banheiros para os alunos, um banheiro para funcionários, dois depósitos.

Oferece educação infantil e ensino fundamental, conta com 14 professores em seu quadro. A administração é composta por diretor, 1 secretária, 2 agentes administrativos, 8 funcionários para os serviços gerais e 3 vigias. O quadro pedagógico conta com mais 2 técnicas educacionais (Figura 1).

**Figura 1** - Fachada da Escola Municipal Epifânio Melo Fonte, Tracuateua-PA.



**Fonte:** Arquivo Pessoal.

A instituição conta com três pilares fundamentais para uma educação de qualidade, democrática e transparente que são: proteger, valorizar e envolver. Sob estes princípios a escola busca proteger cada agente nela inserido, considerando a diversidade cultural, religiosa, de gênero e social. Valoriza ainda a disciplina, fazendo com que cada um saiba e entenda a importância do seu papel dentro da escola e suas responsabilidades. Por fim, abrange-se a família para que esta saiba seu valor e importância na formação de um cidadão responsável e, estando juntos, família e escola caminham para uma educação democrática.

### 3.2. Comunidade

A comunidade de Santa Tereza fica localizada a 10km da sede do município de Tracuateua, com população de aproximadamente 500 (quinhentas) pessoas, sem incluir os moradores das comunidades circunvizinhas, como no caso da comunidade Vitória, onde está localizado o Hotel *Fazenda Vitória*. De acordo com informações, a população é originária da própria região, tendo hábitos e costumes próprios. A comunidade de Santa Tereza é bastante conhecida por seus campos naturais, compostos por aves, animais e plantas, tais belezas são o orgulho da comunidade (Figura 2).

**Figura 2.** Campo natural de Santa Tereza.



**Fonte:** Arquivo Pessoal.

Percebe-se que a comunidade está passando por mudanças positivas em todos os aspectos, com o passar dos anos ocorreu o melhoramento do espaço geográfico, através da construção de alguns prédios que são considerados importantes para os moradores, tais como a escola, a Unidade Básica de Saúde (UBS) e o centro comunitário (Figura 3).

**Figura 3.** Via principal da comunidade.



**Fonte:** Arquivo Pessoal.

Mesmo sendo pequena, alguns problemas sociais assolam a comunidade, como a falta de segurança pública, o alto índice de consumo de drogas, o alcoolismo e a falta de saneamento básico. Os problemas econômicos também são presentes, a falta de valorização dos produtos agrícolas (feijão, a farinha, o milho, o tabaco, por exemplo) e a falta de emprego, o que leva muitos jovens a deixarem a comunidade em busca de novas perspectivas.

A comunidade apresenta uma grande riqueza cultural, tendo ao longo do ano diversas manifestações religiosas e folclóricas. Em junho a comunidade realiza quermesses juninas; em julho promove cavalgada pelos campos naturais; em setembro é realizado o Círio de Nossa Senhora de Nazaré. Em homenagem à padroeira da comunidade, Santa Terezinha, em outubro se celebra a festividade, com evangelizações, visitas as famílias e o tradicional preparo do beiju.

### **3.3. As famílias**

Para esta pesquisa, realizamos entrevistas com cinco famílias pertencentes à comunidade de Santa Tereza. Cada família com suas particularidades e, no entanto, com algumas semelhanças. As famílias entrevistadas são compostas da seguinte maneira (Tabela 1).

**Tabela 1-** Composição das famílias entrevistadas

| Famílias | Membros                          | Total |
|----------|----------------------------------|-------|
| F1       | Pai, mãe e três filhos           | 05    |
| F2       | Pai, mãe, uma filha e dois netos | 05    |
| F3       | Pai, mãe e três filhos           | 05    |
| F4       | Pai, mãe e duas filhas           | 04    |
| F5       | Pai, mãe, oito filhos e um neto  | 11    |

De acordo com as observações feitas no decorrer da pesquisa, constatou-se que das cinco famílias entrevistadas, duas possuem casa própria e as demais vivem em casas adquiridas através da RESEX (Reserva Extrativista). Estas famílias moram em áreas de conservação, cuja sobrevivência baseia-se no extrativismo, sendo completada com a agricultura familiar, visando o sustento próprio e da comunidade.

Todas as famílias entrevistadas têm a agricultura com a plantação de mandioca, milho, feijão como principal fonte de renda, além da criação de animais de pequeno porte e o benefício oferecido pelo governo federal, o Bolsa Família.

Ao longo da semana os pais e mães trabalham para o sustento da família, e no final de semana desfrutam do descanso. A comunidade reúne-se para atividade desportiva, o futebol (Figura 4), este sendo bastante presente nas comunidades do interior, e em Santa Tereza. Isto ocorre de forma marcante. É uma forma que as famílias encontram para socialização. Observa-se, de modo geral, nas comunidades tradicionais desta região as relações de sociabilidades e solidariedades entre os moradores e moradoras, bem como, as relações de ajuda mútua de parentesco, compadrio e vizinhança (VIEIRA *et al.*, 2013).

**Figura 4.** Homens preparando o campo de futebol.

Fonte: Arquivo Pessoal.

Como observado na Figura 4, os comunitários realizando a manutenção coletiva do campo do futebol da comunidade. O futebol para estes é a maneira de lazer comunitário, é uma forma de união entre as famílias, o interesse pelo esporte é tanto que as comunidades promovem a Copa Rural<sup>24</sup>.

#### **4. A FAMÍLIA E A ESCOLA RESPEITANDO OS DIREITOS À EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS**

A relação família/escola é importante e está amparada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96) bem como pelo Estatuto da Criança e Adolescente (ECA 8.069/90). O direito da criança e do adolescente demarcou um campo especial no ordenamento brasileiro e, a partir de 1988, na Constituição da República Federativa do Brasil, a criança e adolescente são reconhecidos na condição de sujeitos de direitos e não meros objetos de intervenção no mundo adulto.

A proteção integral das crianças e adolescentes está consagrada nos direitos fundamentais escritos no artigo 227 da Constituição Federal de 1988.

Art 227 – É dever da família, da sociedade e do estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito a vida, a saúde, a alimentação, a educação, ao lazer, a profissionalização, a cultura, a dignidade, ao respeito, a liberdade e a convivência familiar e comunitário, além de colocá-los a salvo de toda negligência, discriminação e opressão [...] A participação dos pais no processo pedagógico e na proposta educacional: como os pais são responsáveis pelos filhos e estão sujeitos a várias obrigações, nada mais justo que lhes atribuir de participação no processo educacional dos filhos. (BRASIL, 1988)

Com a omissão ou escassez de tempo dos pais, ou responsáveis pela criança, surge a dificuldade de acompanhamento da frequência escolar dos filhos e das filhas. Muitas vezes a ausência do aluno somente é descoberta pelos pais quando já se acarretou sérios prejuízos para formação desses. Segundo Carvalho (2000) é comum competir à família como responsável tanto pelo sucesso, como pelo fracasso escolar. Daí a importância de haver um trabalho coletivo entre família e escola.

Ocorre uma contínua relação de situações entre família e escola, cabe aos pais realizar um acompanhamento assíduo do aprendizado de seus filhos e filhas, organizando os horários de estudo, verificando todos os dias suas tarefas e deveres, mantendo uma relação também com os professores e participando frequentemente de reuniões escolares, por outro

---

<sup>24</sup> Torneio de futebol com várias comunidades do município envolvidas.

lado, é dever da escola informar às famílias sobre o comportamento do aluno, suas dificuldades de aprendizagem, no entanto, quando isso ocorre por vezes há a falta de compreensão dos pais, e isto acontece pela falta de acompanhamento ao longo do ano letivo.

Segundo Almeida (2014):

A escola tem a responsabilidade de incentivar e criar oportunidades para que a família se sinta confortável para ter uma participação efetiva na vida escolar do aluno. ...Para isso, é preciso que a escola conheça bem os pais, a fim de saber com quem irá construir esta relação. A escola deverá levar em consideração a necessidade e disponibilidade da comunidade que a cerca. (ALMEIDA, 2014, p. 34)

A educação no Sistema Estadual de Ensino do Pará de acordo com a resolução N° 001/2010 que trata do Conselho Estadual de Educação estabelece que:

Art 3° - os estabelecimentos de ensino, respeitando as normas comuns e as do Sistema Estadual de Ensino do Pará terão a incumbência de:

VII: Informar pai e mãe, conviventes ou não com seus filhos e se, o caso, os responsáveis legais sobre a frequência e rendimentos dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola.

O município de Tracuateua não possui Conselho Municipal de Educação, sendo que a condução do seu currículo e do ensino é regida pelo Conselho Estadual de Educação. Em entrevista com a professora da escola, o chamado das famílias, conforme o artigo acima, é realizado com frequência, sendo que alguns pais não atendem o chamado da escola. Pelo menos duas vezes ao ano a escola em estudo promove um encontro com as famílias para tratar sobre as questões de rendimento e frequência dos alunos.

Se, por um lado, é dever da família acompanhar seus filhos no que diz respeito a questão escolar, em contrapartida, é dever da escola manter os pais informados quanto aos avanços e/ou dificuldades educacionais dos alunos, promovendo reuniões, acompanhamento constante, mantendo os pais informados de tudo que diz respeito à educação.

## **5. AS FAMÍLIAS DE SANTA TEREZA: o que dizem sobre a escola**

Tomando como ponto de partida as entrevistas realizadas com as 05 (cinco) famílias da Escola Epifânio Melo, constatou-se que a participação das famílias na escola ocorre de forma significativa, uma vez que, basicamente todas as famílias afirmaram que participam diretamente das atividades escolares de seus filhos e filhas, ressaltaram ainda que a escola é importante porque faz a mediação do aprendizado que o aluno e a aluna levam para casa, contribuindo assim de forma significativa na socialização de cada criança com o mundo escolar, pois na

escola aprenderão a respeitar as diferenças. Tendo como premissa o que foi ressaltado pelas famílias, Vinha (2013) observa que:

Por meio dessa socialização secundária, que consiste no ensino de conhecimentos e na aprendizagem dos valores, ela terá oportunidade de aprender a viver em uma sociedade democrática que envolve o reconhecimento do outro e a busca por coordenar perspectivas distintas, administrar conflitos de uma maneira dialógica e justa, estabelecer relações e perceber a necessidade das regras para se viver bem. (VINHA, 2013, p. 4)

Constatou-se também que as famílias participam frequentemente nas culminâncias promovidas em eventos, reuniões e datas comemorativas na escola. Ao serem perguntadas de que maneira ocorria a estimulação da leitura e escrita em casa, surgiram as seguintes respostas (Tabela 2):

**Tabela 2** - Estimulação da leitura e escrita em casa

| <b>Família</b> | <b>LEITURA E ESCRITA EM CASA</b>   |
|----------------|--|
| <b>F1</b>      | Em casa temos livros didáticos, celulares, caça-palavras, computador, livro de historinhas, gibis. |
| <b>F2</b>      | Através de livros didáticos e livros bíblicos.   |
| <b>F3</b>      | Telefone, livros e gibis.  |
| <b>F4</b>      | Gibis, livros de historinhas e cartilhas.  |
| <b>F5</b>      | Livros didáticos.  |

Percebe-se que as famílias procuram estimular seus filhos no tangente à leitura e consequentemente à escrita. Todavia, observa-se que há certa limitação nestes estímulos quanto ao acesso a outras possibilidades de leituras, como leituras através do cinema, das artes, dos museus, dos teatros, de viagens fora do local em que moram. Essa limitação, fruto das condições socioeconômicas, pode também contribuir para algumas dificuldades na escola e para a vida, porém o importante foi perceber na pesquisa que os pais e as mães, dentro das suas possibilidades, estimulam e querem que seus filhos aprendam. Nesse sentido, “a participação dos pais no desenvolvimento da criança tem fundamental importância, pois ela precisa sentir que além da escola existe alguém interessado na sua aprendizagem, não só no sentido de cobrar, mas de ensinar e aprender juntos” (SILVA, 2005, p. s/p).

Sendo questionadas sobre em que idade as crianças deveriam aprender a ler e escrever, as famílias responderam, de modo geral, na faixa etária de 06 a 07 anos. No entanto, em umas das famílias entrevistadas, uma mãe ressaltou o entendimento de que o processo de ensino aprendizagem deve respeitar o tempo da criança, para ela “*deve se levar em consideração que cada criança aprende de forma diferente e tempo diferente*” (Mãe entrevistada).

## 6. A PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS NA ESCOLA NA PERSPECTIVA DOCENTE

Em entrevista realizada com a professora titular da turma pesquisada, notou-se a partir das perguntas relacionadas à participação das famílias na vida dos alunos que a família participa frequentando o ambiente escolar e participando de algumas ações promovidas no contexto educacional. Algumas famílias procuravam a escola semanalmente, visando assim estreitar esse laço família/escola.

Questionada sobre a maneira em que se dava a presença dessas famílias na escola, foi respondido que ocorria através das programações e culminâncias da escola, enquanto outros grupos familiares comparecem semanalmente. Sobre o acompanhamento da leitura e a escrita de seus filhos, de forma muito direta, a professora respondeu que sim, não havendo justificativa alguma por parte da mesma sobre este questionamento. Segundo a professora, o rendimento dos alunos acompanhados pela família na escola é excelente e para os que não possuem este acompanhamento [o rendimento] é tido como razoável.

A criança, principalmente na sociedade contemporânea, vem sendo fruto de diversos estudos que tentam compreender sua formação e sua inserção na sociedade. Partimos da ideia de que a criança é um ser sócio-histórico, que percorreu a história da humanidade recebendo diversos tratamentos de acordo com a organização da sociedade e em função das diversas relações que foram estabelecendo consigo mesma e com o outro (VYGOTSKY, 1998).

Diante deste pensamento, destaca-se a importância de fortalecer a influência da participação dos pais e mães desde o início da vida escolar das crianças, mediante o processo de aprendizagem, buscando maximizar este desenvolvimento.

No Brasil, existem programas que visam o melhoramento do ensino e aprendizagem das crianças nas escolas. A exemplo, destaca-se o novo Mais Educação, criado pela Portaria MEC nº 1.114/2016, esse programa tem como objetivo melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar das crianças e dos adolescentes, otimizando assim o tempo que os alunos permanecem na escola.

Ao ser questionada sobre a presença do programa na escola, a professora respondeu que, no ano de 2018, a escola não foi contemplada com ele, que possibilitava as atividades no contra turno. No entanto, a escola a partir da sala de leitura promovia ações esporádicas que permitiam com quem os alunos participassem de algumas atividades de leitura.

Em 2018 a turma pesquisada era composta por 19 alunos, destes 15 foram aprovados. A avaliação destes alunos ocorria por meio de atividades lúdicas, envolvendo jogos e a interação dos alunos nas atividades diárias, destacando assim que não se avaliava somente pelos

métodos tradicionais, tais como provas e seminários, mas sim, avaliando todo o contexto do aluno e envolvimento ao longo do ano.

Sobre a avaliação Hoffmann (2003, p. 57) enfatiza que aconteceria, desta maneira, “a avaliação desvinculada da concepção de verificação de respostas certas/erradas, encaminhando-a num sentido investigativo e reflexivo do professor sobre as manifestações dos alunos”. Apresentada esta inferência, visa-se utilizar uma avaliação que perpassasse os conceitos de notas, trabalhos, buscando reorganizar o saber do aluno, trazendo à tona tudo aquilo que ele já conhece.

É importante salientar que, de acordo com a professora, a frequência escolar ocorria de forma igualitária, tanto para os alunos que moravam perto da escola, como para aqueles que vinham de mais distante. Isto acontecia pelo fato da escola oferecer bastante atividades, buscando sempre a inovação através de projetos, eventos, tais como *O Dia da Família na escola* e entre outros, a escola buscava de forma ativa estreitar os laços com as famílias dos alunos e alunas, com intuito de promover a relação escola e comunidade em geral. Por se tratar de uma comunidade pequena, era notório o envolvimento de todos.

De forma muito consistente a professora nos apresentou as metas e ações previstas para a turma do 4º ano no estímulo da leitura e escrita no ano de 2018, destacadas na (tabela 3).

**Tabela 3** - Metas e ações para o 4º ano em 2018

| <b>Metas</b>   | <b>Ações</b>   |
|--|--|
| Motivar os alunos no processo educativo                | 1º - Fazer acompanhamento dos alunos com dificuldades de aprendizagem, junto aos professores da sala regular.<br>2º - Reunir com os pais e responsáveis, orientando-os e sensibilizando-os quanto à necessidade, a importância, o acompanhamento no processo de ensino aprendizagem de seus filhos.<br>3º - Articular com os espaços pedagógicos sobre ações que viabilizam o rendimento escolar de seus filhos, como: sala de leitura, programa Novo Mais Educação, entre outros. |
| Viabilizar a alfabetização dos alunos com dificuldades | Sugerir metodologias diferenciadas, como filmes, jogos, livros, entre outros.  |

Na Tabela acima, constata-se a responsabilidade e o comprometimento da escola em proporcionar aos alunos condições para que o processo de ensino e aprendizagem seja eficaz, a partir de metodologias que consigam superar as dificuldades dos alunos no que tange a leitura e a escrita.

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente investigação abordou questões ligadas aos diversos fatores que, de alguma maneira, influenciam o andamento e desempenho escolar dos alunos, através da ótica de professores e responsáveis.

Este trabalho teve como principal propósito fazer com que pais, mães, professores e professoras reflitam sobre as inúmeras possibilidades de relação entre as instituições família – escola, e que ambas devem caminhar juntas.

Constatou-se, ainda, que, com relação ao incentivo da leitura, as famílias entrevistadas incentivam como podem seus filhos. E isto é extremamente positivo, visto que a família é a primeira educadora. Com o desenvolvimento neste contexto, a escola renderá bons resultados.

Faz-se necessário que haja uma parceria efetiva entre escola e família, pois é papel da escola fazer com que as famílias se sintam acolhidas, e, conseqüentemente, participativas. Todavia, é dever da família também procurar a escola e fazer este acompanhamento.

É extremamente importante que todo indivíduo comprometa-se em construir uma participação efetiva, buscando assim um único objetivo – uma escola com qualidade, favorecendo assim o melhor desempenho dos alunos.

## 8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, E. B. **A relação entre pais e escola:** a influência da família no desempenho escolar do aluno. Monografia – (Graduação em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas) Campinas, SP: [s.n.], 2014.

BONI, V.; QUARESMA, S.J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-graduandos em Sociologia Política da UFSC**, Florianópolis, v. 2, n. 1, p. 68-80, jan – jul. 2005.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília. D.F. Senado, 1988.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases nº 9.34/69**, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº8.069/90, de 13 de julho de 1990.

CARVALHO. M. E. P. Relações entre famílias e escola e suas implicações de gênero. **Cadernos de pesquisa**; (110), p.143- 145, 2000.

DURKHEIM, E. A educação, sua natureza e sua função. In: \_\_\_\_\_. **Educação e Sociologia**. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos,. Cap. 1. p. 33-49, 1975.

FEBER. M. **El papel de las familias:** cadernos de pedagogia. Nº 332, fev. 2004.

Governo do Estado do Pará. **Conselho Estadual de Educação**. Resolução N° 001 de 05 de janeiro de 2010.

HOFFMAN, J. M. L. **Avaliação : mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. 32 ed. São Paulo: Mediação, 2003.

LIBANEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** 6.ed. São Paulo: Landy, 2002.

MARCONI, M. A ; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2015.

MINAYO, M.C.S. **O Desafio do conhecimento, pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo. Rio de Janeiro: Hucitec/ ABRASCO, 1992.

NETO, A. G. **A produção de textos na escola: uma trajetória da palavra**. São Paulo: Edições Loyola, 1988.

OLIVEIRA, C. B. E; MARINHO-ARAÚJO, C. M. Relação família-escola: intersecções e desafios. **Estudos de Psicologia**, Campinas 27(1) p. 99-108 janeiro – março, 2010.

Prefeitura Municipal de Tracuateua. **Secretaria Municipal de Educação**. Dados de identificação da Escola Municipal Epifânio Melo. Resolução N° 001/2010

SILVA, Á. P; AGUIAR, D. F; XAVIER, D. L; OLIVEIRA, E. N.; NOVASCO, E. M. L. **A influência da família no processo ensino-aprendizagem**. Brasília, 2005. Disponível em:

VIEIRA, Norma; SIQUEIRA, Deis; EVER, Marcela; GOMES, Maria. Divisão Sexual do Trabalho e Relações de Gênero em Contexto Estuarino-Costeiro Amazônico. **Revista Antropologia Amazônica**. (Online) 5 (3) especial: p. 788-817, 2013.

VINHA T. P.; TOGNETTA, L. R. P; A comunicação entre escolas e família por meio de bilhetes ou notificações eletrônicas, 05/2013. **III Congresso Internacional de Convivência Escolar: Contextos Psicológicos Y Educativos**, Vol. 1, pp.349-349, Almería, Espanha, 2013.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo; Martins fontes, 1998.

# **HÁ GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA PÚBLICA DE BRAGANÇA-PA?**

Lúcia de Fátima da Costa Lima Almeida  
Francisco Pereira de Oliveira  
Washington Luís Silva Aranha  
Geisa Bruna de Moura Ferreira

## **1. INTRODUÇÃO**

O presente estudo traz contribuições acerca dos processos de gestão escolar em escolas públicas do estado do Pará, especificamente, do município de Bragança. O principal foco é demonstrar a existência ou não de gestão democrática a partir da concepção dos atores educacionais, quais sejam: docentes, discentes, pessoal do administrativo e da direção da escola. Essas concepções são inter cruzadas e demonstradas ao longo do estudo.

## **2. CONSIDERAÇÕES INICIAIS**

As discussões das mudanças nas políticas públicas educacionais vêm se arrastando ao longo dos anos. A partir da Constituição Federal de 1988, houve vários acontecimentos na década de 1990 que culminaram para a regularização posterior dos sistemas educacionais como: a Reforma Educacional, o Plano Decenal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Nº 9.394/96, ocasionando novos desafios enfrentados pela gestão escolar, a saber, a efetivação da gestão democrática, garantida também na Constituição Estadual do Pará, de 05 de outubro de 1989.

A gestão democrática, além de ser elucidada na Constituição é uma meta do Plano Nacional de Educação (PNE) – a saber, a Lei nº 13.005/2014 – que necessita ser cumprida pelos estados e municípios nas redes educacionais, trazendo em seu bojo as normas de descentralização das tomadas de decisões administrativas, financeiras e pedagógicas executadas pelos gestores escolares.

Para que a escola fosse organizada e fizesse acontecer a gestão democrática, o estado do Pará elaborou e sancionou Lei nº 6.170, de 15 de dezembro de 1998, cujo Art. 12 ressalta que:

Fica assegurada a gestão democrática do ensino público na educação básica, com base nos seguintes princípios:

I - Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - Participação da comunidade escolar e local nos conselhos escolares ou equivalentes;

III - progressivo grau de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira;

IV - Participação efetiva da comunidade escolar na escolha dos dirigentes (diretor e vice) dos estabelecimentos de ensino regular, nos termos do regulamento eleitoral.

A publicização da lei acima não garante sua efetividade nas escolas estaduais, embora se reconheçam os anseios das comunidades escolares no processo da gestão democrática.

Elementos importantes e que potencializam a gestão democrática são tidos e mantidos nas escolas paraenses, por exemplo, a constituição dos conselhos escolares, grêmio estudantil, associação de pais e mestres e a própria eleição para direção das escolas. Todavia, esses aspectos não têm garantido a efetivação da gestão democrática.

É nesse campo de discussão que o presente estudo está embasado, em que a importância se deve ao fato de eu ser estudante do curso de Pedagogia e por ser servidora pública do estado do Pará e, por conseguinte, estar motivada em descortinar um pouco mais sobre essa temática. Academicamente, a motivação se deve em contribuir com as discussões entorno de um tema que tanto se fala na academia, mas pouco se percebe na prática cotidiana das escolas públicas do estado do Pará.

A partir de então, alguns questionamentos foram levantados, sendo estes: *Quais são as características e os paradigmas de gestão da Escola Estadual Prof. Bolívar Bordallo? Os atores educacionais percebem a gestão escolar em que paradigma? Em que medida a gestão da referida escola pode ser considerada democrática?* Essa problemática se deve ao fato de que para se entende a gestão nos dias atuais deve-se compreender processos de administrativos, pedagógicos, financeiros e jurídicos de forma transparente e autônoma a partir do coletivo existente no ambiente escolar.

O campo de discussão, certamente, parte da ideia de que para a implantação e efetivação da gestão democrática pública se deve, segundo Gadotti (2001), a pelo menos duas razões, quais sejam:

A primeira dessas razões é porque a escola deve formar para a cidadania e a segunda razão consiste no fato de que a gestão democrática pode melhorar o que é específico da escola: o ensino. A participação pertence à própria natureza do ato pedagógico. (GADOTTI, 2001, p. 46)

Analogamente, as contribuições do presente estudo poderão demonstrar a participação, autonomia e, principalmente, o fazer cidadania numa escola pública do estado do Pará. Logo,

objetivou-se estudar as características de gestão escolar numa escola pública no município de Bragança-PA, com a identificação das marcas estruturais e conceituais de gestão, assim como analisar as concepções dos atores educacionais (professores, apoio/administrativo, alunos, gestão e coordenadores) concernentes à gestão escolar e refletir o processo de gestão democrática na Escola Pública Estadual Prof. Bolívar Bordallo da Silva.

**Figura 1.** Fachada da Escola Estadual de Ensino Fund. e Médio Prof. Bolívar Bordallo da Silva, Bragança-PA.



**Fonte:** Arquivo da Escola.

A princípio, a coleta de dados se deu mediante a pesquisa de campo na própria instituição. A abordagem aplicada foi a qualitativa. A fase exploratória aconteceu através de observação direta e entrevistas estruturadas. Segundo Minayo (2001, p. 58), é possível trabalhar com entrevistas, apesar de haver formas que articulem essas modalidades, caracterizando-se como entrevistas semiestruturadas, além do registro com câmeras fotográficas.

O período de pesquisa aconteceu nos meses de abril e maio de 2019. A técnica utilizada para a obtenção de informações foi a entrevista através do instrumento questionário (Apêndices I, II e III) com perguntas estruturadas, sendo entregue um exemplar para cada servidor e alunos, totalizando 30 professores, outro questionário entregue à gestão da escola (gestora e vice-gestores), 5 coordenações pedagógicas, 20 alunos, 8 assistentes administrativos e 18 apoio, portanto, ao todo foram entregues 84 questionários, mas somente 57 foram devolvidos e respondidos.

A amostragem foi constituída por 35 servidores, divididos em 3 categorias, sendo 15 professores (PROF1, PROF2, PROF3... PROF15), 5 coordenadores pedagógicos (CP1... CP5),

15 Apoio/Administrativos (AA1...AA15), 2 vice-gestores (GESTÃO1 E GESTÃO2) e 20 alunos, sendo 10 do fundamental e 10 do ensino médio (ALUNO1... ALUNO20).

Embora a amostragem não tenha sido total, foi de grande valor a percepção dos entrevistados, pois de acordo com Minayo (2001, p. 43) “A amostragem boa é aquela que possibilita abranger a totalidade do problema investigado em suas múltiplas dimensões”.

### **3. ELEMENTOS TEÓRICOS: concepções e princípios**

De maneira geral, diz-se que a sociedade organiza-se para garantir que qualquer grupo mantenha relações duradouras e saudáveis, em que a convivência seja pacífica, harmônica e social. Logo, ressalta-se que o conceito de gestão na esfera administrativa, segundo Sandra Riscal (2009):

[...] é mais recente do que o conceito de administração, e significa originalmente o ato de gerir, isto é dirigir, reger, gerenciar. Sua origem é o verbo latino *digerire*. Deste termo se originaram, entre outros, o *digesto*, (coleções justinianas das decisões dos juriconsultos romanos – séc. IV) e o *digestam* (séc. XV), significando digestão e gerência. (RISCAL, 2009, p. 62)

Complementarmente, Luck (2015) ratifica que a gestão aparece como resultado de uma mudança de paradigma que supera as limitações do conceito de administração. Ainda sobre esse entendimento, Morin (2002) argumenta que

[o] conceito de gestão resulta de um novo entendimento a respeito da conclusão dos destinos das organizações, que leva em consideração o todo em relação com as suas partes e destas entre si, de modo a promover maior efetividade do conjunto”. (MORIN, 2002, p. 34)

Os autores afirmam que o resultado final das organizações é que todos cheguem a um consenso a respeito das decisões a serem tomadas, e hoje, com tantos avanços, tantas mudanças e desafios, a escola pode ser considerada um dos espaços privilegiados para que essas decisões aconteçam e o trabalho coletivo seja realizado.

#### **3.1. Gestão escolar**

A gestão da escola pública trata-se de uma maneira de organizar o funcionamento da escola pública quanto aos aspectos políticos, administrativos, financeiros, tecnológicos, culturais, artísticos e pedagógicos, com a finalidade de dar transparência às suas ações e atos e

possibilitar à comunidade escolar e local a aquisição de conhecimentos, saberes, ideias e sonhos, num processo de aprender, inventar, criar, dialogar, construir, transformar e ensinar.

Refletindo sobre o papel do gestor escolar, é necessário compreender o conceito de *Gestão escolar* que “consiste num sistema de organização interno da escola, envolvendo todas as esferas que estão relacionadas com as práticas escolares”<sup>25</sup>. Desta forma, a gestão escolar visa garantir um desenvolvimento sócio educacional eficaz na instituição de ensino. De acordo com Luck uma forma de conceituar gestão escolar é:

Vê-la como um processo de mobilização da competência e da energia de pessoas coletivamente organizadas para que, por sua participação ativa e competente, promovam a realização, o mais plenamente possível, dos objetivos de sua unidade de trabalho, no caso, os objetivos educacionais. (LUCK, 2013, p. 21).

Considerando o pensamento da autora, parte-se do propósito de que o resultado de uma organização social depende do trabalho associado, orientado por uma vontade coletiva no interior da escola.

Objetando, Campos (2014, p. 29), afirma que “as tarefas são imensas se considerarmos o insucesso escolar com as taxas atuais do sistema em relação à reprovação, repetência, abandono e evasão escolar”. Fato que não poderá ser esquecido. Cada escola deve desenvolver o seu plano de gestão escolar<sup>26</sup>, com base nas diretrizes de educação vigentes.

Como resultado desta gestão, espera-se que a instituição tenha uma excelência no ensino; prevenção da evasão escolar; combater à indisciplina; manter a motivação da equipe que compõe a escola; além de manter os pais e os alunos engajados nos projetos escolares.

Paro (2012, p. 9) chama a atenção para a “efetiva participação dos pais, educadores, alunos e funcionários da escola, isso acaba sendo considerado como uma coisa utópica. A palavra utopia significa o lugar que não existe”. Não significa dizer que a gestão democrática não venha existir, porém é algo desejável.

---

<sup>25</sup> Fonte: *Gestão escolar*. Disponível em <https://www.significados.com.br/gestao-escolar/>.

<sup>26</sup> É um documento onde são registradas todas as ações da escola, constam várias informações, como: a formação da equipe escolar, horários de funcionamento da entidade, os recursos materiais e físicos do lugar, uma súmula do PPP, as temáticas que serão trabalhadas e todas as ações e eventos que serão desenvolvidos na escola durante o ano letivo. É bastante flexível, permitindo mudanças, inserções e correções. Inclusão de novos projetos ou modificações dos que já existem podem e devem ser feitas, deve ser conhecido por todos os participantes e atuantes da comunidade escolar.

### 3.2. Gestão democrática ou participativa

Administrar uma escola é uma atividade burocrática e autorizada, cujas práticas não podem ser realizadas de forma aleatória e sem autorização de funcionamento, pois as pesquisas, estudos e experiências diversas apontam para uma atividade basicamente política e pedagógica, ou seja, está sujeito ao ato de governar, exercer autoridade e garantir que a educação escolar aconteça da melhor forma possível.

A principal característica de uma gestão democrática é a participação de todos os segmentos da comunidade escolar. Segundo Luck (2015) afirma que:

Em linhas gerais, a lógica da gestão é orientada pelos princípios democráticos e é caracterizada pelo reconhecimento da importância da participação consciente e esclarecida das pessoas nas decisões sobre a orientação, organização e planejamento de seu trabalho e articulação das várias dimensões e dos vários desdobramentos de seu processo de implementação. (LUCK, 2015, p. 36).

Assim sendo, a participação é imprescindível para uma gestão democrática principalmente de forma organizada e planejada, abrindo caminho para a construção da autonomia, desde que essa participação da comunidade escolar esteja comprometida com a melhoria da escola. Paro (2012) por sua vez, avalia:

Na medida em que se conseguir a participação de todos os setores da escola – educadores, alunos, funcionários e pais – nas decisões sobre seus objetivos e seu funcionamento, haverá melhores condições para pressionar os escalões superiores a dotar a escola de autonomia e de recursos. (PARO, 2012, p. 12)

Essa participação comprometida garantirá metas e objetivos que seriam muito mais difíceis de serem alcançados se buscados individualmente. Outro fato importante é, ao criarmos um ambiente de participação, jamais devemos desconsiderar que lidamos com pessoas com níveis diferentes de conhecimentos, e esse desequilíbrio pode afetar negativamente o sistema decisório e obviamente a decisão tomada, uma vez que aquelas que têm mais conhecimento podem influenciar, induzir ou persuadir as que têm menos conhecimento.

Simultaneamente, é preciso considerar as dificuldades enfrentadas pelos gestores escolares, devido às normas estabelecidas pelas secretarias de educação. Santos (2013) declara que as normas estabelecidas pelas Secretarias de Educação:

Considere-se, também, o conflito entre as definições estabelecidas nas normas regimentais sobre as atribuições (o dever fazer) e competências (o poder fazer) dos gestores escolares e as exigências das secretarias de educação. Mesmo quando as

normas parecem ampliar a autonomia da escola e dos seus gestores para implantar e/ou fortalecer um trabalho inovador, o que se constata, e com muita frequência, são as incoerências e as inconsistências nas diretrizes que, quase sempre, estimulam a acomodação, e não a renovação. (SANTOS, 2013, p. 12)

A autonomia fica discreta, impossibilitando a gestão de agir modernamente, e acaba tornando-se acomodada, sem estímulo para mudanças. Luck (2013), ao se referir ao contexto escolar, chama a atenção para as formas de participação que são: participação como presença, participação como expressão verbal e discussão de ideias, participação como representação, participação como tomada de decisão e participação como engajamento.

#### **4. ESCOLA PÚBLICA E A GESTÃO ESCOLAR EM BRAGANÇA**

Recorrendo ao projeto político pedagógico da Escola Prof. Bolívar Bordallo da Silva, diz-se que é uma escola do poder público estadual, inaugurada no dia 14 de fevereiro de 1974 e iniciou suas atividades em 20 de março de 1975, através da Resolução nº 87/77 com o Ensino de 1º grau, em 1976 o 2º grau com três cursos: Educação, Administração e Comércio. Com a promulgação da Resolução em 1982 foram implantados os cursos de Técnico em Contabilidade e Assistente Técnico em Administração. Conforme a LDB nº 9.394/96 os níveis de ensino passaram a Fundamental e Médio, Ensino Médio Modalidade Normal. Hoje, a escola oferece cursos de Ensino Fundamental e Médio regular, Médio Integral, Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Ensino Médio e Projeto Mundial<sup>27</sup> do Ensino Fundamental.

Por fim, o Sistema Modular de Ensino (SOME) foi autorizado a funcionar na escola conforme as seguintes portarias: Nº 019/2008 da Secretaria de Estado de Educação, e resolve autorizar a implantação deste, na Comunidade de Santo Antônio dos Monteiros na Escola de Ensino Fundamental e Médio José Maria Monteiro Aires no Município de Bragança/PA, o funcionamento iniciando com a 1ª série do ensino médio e série gradativa, e a portaria Nº 017/2010 da Secretaria de Estado de Educação, resolve autorizar a implantação do Sistema Modular de Ensino, na Comunidade Cajueiro - Campo de Baixo, nas dependências da E.M.E.F Prof. Fernando de Brito, onde os documentos dos alunos deverão ser expedidos e arquivados na Escola Estadual de Ensino Médio Bolívar Bordallo. A Escola atende uma clientela que

---

<sup>27</sup> O projeto Mundial é desenvolvido pela Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) em parceria com a Fundação Roberto Marinho. O objetivo é acelerar a aprendizagem e corrigir o fluxo escolar dos estudantes em distorção idade e ano, possibilitando que terminem o ensino fundamental em 24 meses e o médio, em 18.

apresenta um aspecto socioeconômico bastante diversificado, oriunda da Zona Rural e vários bairros da cidade de Bragança.

De acordo com o atendimento ao ensino no que dispõe o Art. 5º - II, c) ficam assim distribuídos: 8º e 9º anos, 1ª e 2ª séries do Integral, 3ª série do Médio, 1ª e 2ª etapas do Médio: mínimo de 35, máximo de 40 alunos. Porém, por questões relacionadas à oferta e demanda a quantidade de alunos que procuram a escola para matricularem-se geralmente extrapola este número, chegando até a 45 alunos em sala em algumas turmas.

**Figura 2** - Ações desenvolvidas na E. E. E. F. M. Prof. Bolívar Bordallo da Silva, Bragança-PA.



**Fonte:** Arquivo da Escola.

Nessa sequência, observa-se a inserção no Projeto Político-Pedagógico do Plano de Ação da Coordenação Pedagógica, o Plano do Laboratório de Informática, o Plano da Biblioteca, o Plano do Laboratório Multidisciplinar, Projeto Semana da Saúde e Meio Ambiente, Mostra Pedagógica, Projeto Natal Bordalliano, Projeto Jogos Internos Bordalliano, Jornada Pedagógica, Projeto Aulão ENEM, Projeto Xadrez (Figura 3) e Projeto Jardim da Matemática (Figuras 4 e 5).

**Figura 3** - Ações do Projeto Xadrez na Escola Prof. Bolívar Bordallo da Silva, Bragança-PA.



**Fonte:** Arquivo da Escola.

**Figura 4** - Ações do Projeto Jardim de Matemática na Escola Prof. Bolívar Bordallo da Silva, Bragança-PA.



**Fonte:** Arquivo da Escola.

**Figura 5** - Ações do Projeto Jardim de Matemática na Escola Prof. Bolívar Bordallo da Silva, Bragança-PA.



**Fonte:** Arquivo da Escola.

#### 4.1. As concepções dos servidores sobre o processo de organização

Em relação à organização interna do trabalho escolar, perguntou-se: *As informações circulam a contento no ambiente escolar?* As respostas demonstram:

*“Nem sempre, pois quase sempre as partes precisam ser ouvidas, sobretudo quando surgem as dúvidas.” (AA7).*

*“A escola é muito grande, porém se consegue fazer com que as informações circulem rapidamente, graça a tecnologia.” (CP5).*

As informações circulam de forma rápida em alguns casos, em outros, lenta e de forma equivocada, o que dificulta a aproximação e harmonia entre os servidores da instituição. Antecipadamente, a escola deve ser um lugar em que haja clima tranquilo e bem organizado, em que se pode

Criar as condições organizacionais para que a inovação aconteça, para que as experiências pedagógicas não sejam sistematicamente destruídas com argumentos burocráticos, para que os profissionais do ensino se sintam motivados e gratificados por participarem em dinâmicas de mudança. (NÓVOA, 1992, p. 41).

A gestão deve promover ou desenvolver um espírito coletivo, com funções definidas, tornando as decisões igualmente comuns a todos. As decisões não podem continuar sendo tomadas pelo diretor, enquanto aos outros cabe escutá-las e executá-las.

Nessa continuidade, perguntou-se: a) *De forma sucinta, poderia definir o que entende por participação?*; b) *Acha que na escola onde trabalha a gestão é participativa?*; c) *O que acha desse tipo de gestão na escola?*; e d) *Quais são as vantagens da gestão participativa para você?* Destacam-se as respostas mais expressivas:

*“Participação é fazer parte de maneira democrática e coletiva de todas as ações tomadas no âmbito escolar.” (AA 6).*

*“A participação é fundamental para o funcionamento da escola e o desenvolvimento do ensino aprendizagem dos educandos.” (PROF4).*

*“A gestão participativa se trabalha melhor, as decisões são tomadas em conjunto beneficiando a todos (PROF6).”.*

*“Muitas vantagens, acolher as propostas da coordenação pedagógica, dinamizar a participação da família, participação de todas as categorias nas tomadas de decisões, fomentava o pertencimento da escola.” (CP1).*

*“A mais adequada para a realidade de hoje da escola, pois todos precisam participar e colaborar. A escola vivencia muitos problemas e precisa de ajuda de todos para resolver.” (CP 2).*

*“Precisa ainda ser esclarecido, pois os atores ainda não têm uma participação ativa. Quando se desenvolve com respeito você compreende que é representante dos desejos dos outros, você acaba tendo responsabilidades.” (GESTOR2).*

Constata-se que os servidores compreendem a importância da participação no contexto escolar, assumindo o papel colaborativo nas várias instâncias que envolvem todos os segmentos dando voz e vez para os atores. Segundo Paro (2012, p 47) “assim, se estamos interessados na participação da comunidade na escola, é preciso levar em conta a dimensão em que o modo de pensar e agir das pessoas que aí atuam facilita/incentiva ou dificulta/impede a participação dos usuários”. Desta forma, as ideias compartilhadas podem comprometer o sucesso ou fracasso dos propósitos que se pretendem alcançar. Corroborando com essa ideia, quando essa participação é feita com responsabilidade, o resultado provoca autossatisfação e bem-estar. Lück (2013, p 23) afirma que “essa participação dá às pessoas a oportunidade de controlarem o próprio trabalho, assumirem autoria sobre o mesmo e sentirem-se responsáveis por seus resultados”.

As questões a seguir enfatizam os projetos desenvolvidos na escola, como acontecem, se conhecem ou participam deles, uma vez que nenhuma instituição consegue direcionar suas ações com qualidade se não tiver um projeto que direcione as metas a serem atingidas. As respostas dividem-se em *sim* e *não* com percentual (Tabela 1).

Analisando a Tabela 1, observa-se que 100% dos professores têm o apoio da gestão, apenas 63% estão satisfeitos com a comunicação existente entre os profissionais da educação, 74% conhecem os projetos desenvolvidos, 94% da equipe diretiva trabalha em conjunto e 80% dos professores participam nas tomadas de decisões. Ou seja, 82% dos atores educacionais reconhecem que há participação com relação às alternativas postas.

**Tabela 1:** Questões relacionadas ao funcionamento e participação de seus atores educacionais na Escola Prof. Bolívar Bordallo da Silva, Bragança-PA.

| Perguntas   | Sim        | Não        |
|---|------------|------------|
| A gestão promove um ambiente de participação pelos professores, em conjunto e espírito de equipe, no sentido de transformar sua prática pedagógica? | 94%        | 6%         |
| Os professores e a equipe diretiva trabalham em conjunto para tratar questões do interesse da escola?   | 94%        | 6%         |
| Você conhece os projetos da escola?   | 74%        | 26%        |
| Alguma vez participou na elaboração desses projetos?  | 66%        | 34%        |
| Quando os professores apresentam um projeto inovador, a equipe da direção apoia a sua realização?   | 100%       | 0%         |
| Os professores participam nas tomadas de decisões da escola?  | 80%        | 20%        |
| Está satisfeito com a comunicação existente na escola?  | 63%        | 37%        |
| <b>Média</b>  | <b>82%</b> | <b>18%</b> |

As mantenedoras, Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, são habituadas a estabelecer projetos para as escolas, precisam aculturar-se de, no mínimo, envolver a coletividade na construção do projeto, respeitando as diferenças regionais e locais. Segundo Hengemuhle (2011, p. 29) “precisamos criar a cultura da construção e da presença viva do projeto pedagógico em nosso cotidiano da escola”. Não é uma tarefa simples, requer tempo, provoca erros e acertos, porém é necessário.

Ademais, perguntou-se: *a participação dos pais e a comunidade escolar nas tomadas de decisão pode melhorar a qualidade do ensino?* Seguem algumas das respostas:

*“A participação dos pais e comunidade descentraliza o controle total que a direção escolar poderia ter sobre a educação dos alunos, caso não houvesse essa participação.” (AA1).*

*“A comunidade escolar, assim como os pais, podem somar com a escola quando dão ideias significativas que possam agregar a realidade dos alunos a projetos educativos.” (AA2).*

*“A participação dos sujeitos que fazem parte da escola é imprescindível, pois hoje todos precisam colaborar para amenizar as dificuldades enfrentadas pela escola. Pais ajudando, alunos mais participativos. A participação dos pais colabora para a transparência da escola. Os pais e a comunidade podem fiscalizar o bom uso dos recursos e equipamentos pela escola e do próprio desenvolvimento da educação, colaborando assim para a qualificação do processo educativo também.” (CP2).*

Refletindo a fala dos atores acima, temos a ideia da relevância da presença dos pais na vida escolar dos filhos, uma vez que acompanhar o ensinamento do que os alunos aprendem na escola contribui para a vida profissional e sociocultural do ser humano. De acordo com Paro (2012, p. 52), tanto pai quanto mãe “têm condições de saber que uma sala de 25 alunos é mais produtiva do que uma de 40 [...] Por outro lado, não se pode exigir que eles participem do que não têm condições de dar conta e que é obrigação da escola fazê-lo”. Campos (2014), corrobora afirmando que a escola fortalece a interação escola e família.

A escola como *locus* de formação humana é espaço de diálogo, de trocas, de vida. Portanto, é uma instituição diferente [...] se permita a vivência coletiva entre gestores, professores, funcionários, alunos e famílias, para que se fortaleça a interação entre os grupos e se faça uma organização autêntica, respeitando as singularidades na pluralidade dos sujeitos. (CAMPOS, 2014, p. 73)

Pais presentes geram melhores resultados que pais ausentes, quando os pais participam ativamente da vida de seus filhos e se envolvem, inclusive, no cotidiano escolar do adolescente, a tendência é que os alunos se dediquem e se esforcem mais, por se sentirem amados e apoiados.

A gestão da escola em estudo é composta por uma diretora e dois vice-diretores. A pesquisa foi destinada aos três, porém apenas os vice-diretores responderam ao questionário. Constatou-se, não só da gestora mais de professores e outros servidores o descaso ou falta de comprometimento em rever o próprio ato de querer participar, quando deixaram de responder e dá a sua opinião a respeito da gestão democrática e participativa. Segundo Luck (2013):

A partir dessa dinâmica interativa compreende-se que, mediante uma atuação participativa em seu contexto, a pessoa, ao mesmo tempo, contribui tanto para a construção desse contexto como para seu próprio desenvolvimento pessoal, como ser humano e cidadão. (LUCK, 2013, p. 61)

A autora ainda reafirma que não se discute, muitas vezes, qual o papel de todos e de cada um na vida da escola, qual o significado pedagógico e social das soluções apontadas na decisão, para conseguir resultados mais significativos. Portanto, questionou-se: “*como a direção percebe a participação dos professores, alunos, famílias na vida escolar?*” As respostas dos vice-gestores nos trazem que a efetividade dessa parceria ainda é parcial, como mostram os discursos abaixo:

“*A participação acontece, mas poderia ser melhor.*” (GESTOR1).

*“Ainda falta muito comprometimento de todos, sendo a escola como algo construtivo e democrático.” (GESTOR2).*

A própria falta de interesse dos atores da escola, certamente, compromete o desenvolvimento, o que gera no estabelecimento de ensino uma pseudodemocracia. O que a escola tem feito para aproximar a comunidade? A quem pertence essa responsabilidade? Segundo o Gestor2, *“buscando desenvolver atividades culturais, administrativas e pedagógicas que envolvam a todos”*. Na sua visão como diretor(a), acha que essas atividades são suficientes para aproximar a escola da comunidade? De acordo com o Gestor1: *“em intervalos que não comprometam os dias letivos e os conteúdos ministrados”*. Os pais e/ou responsáveis têm participado na vida escolar? Como tem sido essa participação? O Gestor2, responde: *“de forma muito tímida, ainda devemos articular e melhorar sua participação”*.

De acordo com Campos (*idem*) o gestor administra e media a comunicação e a participação de todos que compõe a escola:

O gestor cumprirá a função de administrar a comunicação entre os sujeitos que compõem a escola, mediando o que pode e as relações em busca de definir consensos, desvelando as tramas, encerrando os conflitos e, assim, afirmando a transparência e a democracia. (CAMPOS, 2014, p. 74)

Os órgãos colegiados, o conselho escolar, o conselho de classe, o grêmio estudantil e o próprio rojeto político pedagógico são órgãos e documentos que definem as propostas e ações de caráter administrativo, pedagógico e financeiro da escola. Por conseguinte, esses assumem o processo de construção e a participação, delibera e fiscaliza as ações globais da instituição escolar.

À vista disso, perguntou-se: *“Qual o lugar que o conselho escolar ocupa na estrutura geral da escola? Como ocorre a elaboração do projeto político pedagógico?”*. As respostas foram evasivas e não trouxeram os elementos que foram provocados pela pergunta, como se observa abaixo:

*“Tem o poder de decisão superior, acima da gestão, além do controle e gerenciamento financeiro.” (GESTOR2).*

*“Posicionado enquanto órgão consultivo e deliberativo, trabalha em parceria com a gestão.” (GESTOR1).*

Segundo Libâneo (2001):

Conselho de Escola tem atribuições consultivas, deliberativas e fiscais em questões definidas na legislação estadual ou municipal e no Regimento Escolar. Essas questões,

geralmente, envolvem aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros. (LIBÂNEO, 2001, p. 4)

As minhas observações, enquanto participante, levam-me a ressaltar que a atual gestão vem preocupando-se em convocar as categorias que representam a comunidade escolar a cada dois anos para participar do processo eleitoral do conselho escolar. O projeto político pedagógico é revisado com a participação da comunidade escolar considerando o monitoramento contínuo e a avaliação na sua execução. Após a prestação de contas junto aos órgãos competentes, a equipe diretiva junto com a coordenação do conselho escolar reúne com os professores e demais servidores para a prestação de contas apresentando cópias das notas fiscais para conhecimento de todos, o que também foi referenciado pelos entrevistados.

Atualmente, muito se tem falado em “gestão democrática da escola pública”. *Afinal, o que você entende sobre a expressão “gestão democrática” no âmbito da escola pública?* Os discursos versam dessa forma:

*“Infelizmente tomou proporções que a comunidade só faz cobrança e não participa efetivamente e por muitas vezes não entende a hierarquia.”*(GESTOR 2).

*“É o modo de trabalho onde a comunidade participa ativamente das decisões.”* (GESTOR 1).

Falar em gestão democrática da escola pública remete obrigatoriamente a pensar em autonomia e participação, levantando a pergunta *Como você compreende a autonomia?* As respostas demarcaram que *“É a tomada de decisões baseada em um senso crítico formado”*, segundo o GESTOR 1. Complementarmente, diz-se que *“A autonomia ainda fica muito restrita aos órgãos superiores a escola”*, afirma o GESTOR2.

Verifica-se na fala dos gestores que a autonomia da escola é restrita, pois as ações administrativas, burocráticas e educacionais são determinadas pela Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) e pelo próprio Ministério da Educação (MEC), com a implantação do Ensino Médio Integral, sem um mínimo de estrutura física e material para funcionamento do mesmo, portanto foi imposto. De acordo com Gadotti (1997):

A luta pela autonomia da escola insere-se numa luta maior pela autonomia no seio da própria sociedade. [...] A eficácia desta luta depende muito da ousadia de cada escola em experimentar o novo e não apenas pensá-lo. Mas, para isso, é preciso percorrer um longo caminho de construção da confiança na escola, na capacidade de ela resolver seus problemas por ela mesma e de autogovernar-se. (GADOTTI, 1997, p. 47)

Aliada a essa questão de autonomia, deve-se, inicialmente, despertar o sentimento de pertença nos atores educacionais, caso contrário, a autonomia será sempre o processo de alegação de que é boa, mas que o sistema “bloqueia”, reportando-se, de forma rudimentar, de que o sistema obriga e retira a autonomia, quando na verdade é atribuição dele organizar, estabelecer diretrizes, etc. Logo, quando despertar o sentimento de pertença em todos que fazem a escola, a participação será efetiva e haverá a corresponsabilidade, o que, segundo Paro (2012),

À questão da natureza da participação quanto ao tipo de envolvimento das pessoas que participam, se na execução, se na tomada de decisões. Obviamente esses dois tipos de participação não estão desvinculados, mas trata-se de ter bastante claro qual objetivo se tem em mente: se se pretende restringir a participação da comunidade à execução – que, em sentido mais amplo, pode incluir desde a participação direta, por meio de ajuda nas atividades da escola, até a contribuição em dinheiro ou doações em espécie – ou se o que se deseja é a efetiva partilha do poder na escola, o que envolve a participação na tomada de decisões. (PARO, 2012, p. 50)

O autor quer dizer que a concepção de participação está fortemente atrelada à condição de execução. Isso não desmerece a ajuda, até pode ser um caminho para que os pais e/ou a própria comunidade escolar possa ter acesso às informações sobre o funcionamento da escola.

Outro ponto participante de extrema importância e um dos mais interessados nesse processo educacional, são os alunos. Logo, questionamentos foram levantados para eles: *A gestão presta conta com a comunidade escolar? Se, sim, de que forma?* A referida pergunta que mereceu análise nos remeteu à categorização em três vertentes: 1) Os que disseram ter conhecimento da prestação de conta; 2) Os que disseram que às vezes acontece; 3) Os que disseram que não acontece a prestação de conta. Neste caso, as respostas mais impactantes com relação às perguntas foram a da categoria que possui a concepção negativa, está representada nas respostas mais expressivas:

*“Não, como já foi falado rara vezes o aluno sabe o que acontece na escola, porque a gestão não presta conta com a comunidade.” (ALUNA 11).*

*“Não há uma mínima comunicação entre docentes e alunos, eles pouco valorizam nossa opinião e sugestões para melhorar a organização escolar.” (ALUNO 12).*

A transparência das informações, sejam elas de caráter financeiros ou educacionais, deve ser divulgada para todos, não apenas para alguns. Segundo Luck (2013, p. 97), é “necessário à difusão contínua de informações claras e precisas a respeito das questões fundamentais da vida escolar”, visto que a falta de informações pode gerar situações muitas vezes problemáticas causando certo desconforto para a gestão.

Quanto ao conceito de participação, quando foi perguntado: “*Para você o que é participação?*” Os participantes demonstraram que têm conhecimento da importância da participação. Ainda, perguntou-se: “*Alguma vez participou na tomada de decisões da escola?*”. Dezenove, dos vinte entrevistados responderam “não”, apenas um aluno manifestou-se positivo, porém restrito:

“*Apenas nas eleições do grêmio estudantil e na decisão de coordenadores.*” (ALUNO 12).

“*Participação, mínima, somente por voto, sem reflexão ou discussões acerca da questão.*” (ALUNO 12).

De acordo com Paro (*idem*), a participação é um requisito básico:

Mas a participação da comunidade na gestão da escola pública encontra um sem-número de obstáculos para concretizar-se, razão pela qual um dos requisitos básicos e preliminares para aquele que se disponha a promovê-la é estar convencido da relevância e da necessidade dessa participação, de modo a não desistir diante das primeiras dificuldades. (PARO, 2012, p. 16)

É muito importante saber se os alunos compreendem o sentido real da participação, diante disso perguntou-se: “*Em sua opinião, a participação dos alunos na vida da escola pode melhorar os resultados do processo ensino/aprendizagem, por quê?*”. As respostas de maior expressividade, foram:

“*Sim, pois o aluno vivencia isso, dessa maneira, é quem está apto a opinar sobre as formas de ensino e aprendizagem.*” (ALUNO 11).

“*Sim, porque beneficia o aluno quanto a democracia, estimula-o a participar mais das atividades escolares.*” (ALUNA 17).

“*Sim, pois é certo que muitos alunos têm em mente projetos e ideias que podem melhorar o ensino e incluí-los que, quase sempre ficam de fora de determinadas atividades.*” (ALUNA 18).

Percebe-se a partir das repostas que os alunos compreendem e têm a noção de que suas opiniões nas decisões serão relevantes para o ensino e a aprendizagem, e que o processo de luta pela autonomia da escola tem intensificado, ainda mais, a coletividade.

A tendência no modelo de gestão escolar democrática vem orientando os dirigentes educacionais no que se refere à qualidade de aprendizagem dos alunos, de modo que conheçam a sua realidade, a si mesmos e as contradições de enfrentamento dos desafios do dia a dia (LÜCK *et al.*, 1999, p. 15).

A convivência estabelecida nos locais de trabalho precisa ser harmoniosa entre os servidores dentro e fora do ambiente escolar, assim sendo questionou-se: *Nas relações interpessoais como você avalia os seguintes aspectos da sua escola?* Os dados demonstraram que as relações interpessoais estão no conceito “bom”, representado por 55% dos entrevistados. Esse resultado é um indicador de que o ambiente é propício para efetivar a gestão democrática, pois é o principal elemento para o sucesso da democracia.

**Tabela 2:** Relações interpessoais entre atores educacionais da Escola Prof. Bolívar Bordallo da Silva, Bragança-PA.

| Questionamentos   | Percentual (%) para cada opção |            |            |           |            |
|---|--------------------------------|------------|------------|-----------|------------|
|   | Muito Boa                      | Boa        | Regular    | Ruim      | Muito Ruim |
| A convivência entre as pessoas                          | 20                             | 50         | 20         | 10        | 0          |
| Disciplina/comportamento dos alunos                     | 0                              | 25         | 40         | 15        | 20         |
| Relação dos professores com os alunos                   | 5                              | 55         | 30         | 10        | 0          |
| Relação entre os professores de uma forma geral         | 10                             | 75         | 15         | 0         | 0          |
| Relação entre os professores e a coordenação pedagógica | 20                             | 65         | 10         | 5         | 0          |
| Relação entre os professores e a direção                | 25                             | 55         | 20         | 0         | 0          |
| Relação entre os alunos e os funcionários               | 20                             | 60         | 20         | 0         | 0          |
| <b>Média</b>  | <b>14%</b>                     | <b>55%</b> | <b>22%</b> | <b>6%</b> | <b>3%</b>  |

Paralelamente, indagou-se: *“Como a equipe gestora divulga os indicadores educacionais da escola?”*. As perguntas e as respostas foram categorizadas e dispostas no (Quadro 1).

**Quadro 1:** Indicadores Educacionais com relação a divulgação interna na Escola Prof. Bolívar Bordallo da Silva, Bragança-PA.

| Alternativas | Perguntas   | %   |
|--------------|---|-----|
| A            | Não costuma divulgar as atividades da escola.   | 5%  |
| B            | Divulga os indicadores educacionais somente na escola e não possibilita que toda a comunidade escolar tenha acesso à informação.                                | 35% |
| C            | Divulga os indicadores educacionais somente na escola e possibilita que toda a comunidade escolar tenha acesso à informação.                                    | 25% |
| D            | Divulga os indicadores educacionais escolares na escola e em outros espaços acessíveis, possibilitando que toda a comunidade escolar tenha acesso à informação. | 35% |

Observa-se, a partir dos resultados acima, que a escola divulga os indicadores educacionais, em especial, na comunidade escolar interna, sendo necessária a lapidação para

que os indicadores cheguem à sociedade de modo geral. Logo, infere-se que a escola, enquanto agente público e social, cumpre com o seu papel de modo parcial, mas já é um grande passo quando se compara às demais instituições.

Os resultados permitem entender que a gestão atual da Escola Prof. Bolívar Bordallo da Silva, para se constituir em paradigma democrático efetivamente, há que avaliar alguns procedimentos internos no que concerne aos aspectos administrativos e pedagógicos da escola.

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Levando-se em consideração o que foi observado no decorrer dos estudos, verificou-se que, para um desenvolvimento eficaz por parte da gestão escolar, deve-se considerar a efetivação da gestão democrática na instituição escolar de acordo com o que preconiza a legislação vigente e assim buscar solucionar as problemáticas e atender aos anseios da comunidade escolar.

Faz-se, também, necessário cumprir a meta da gestão democrática como recomenda as legislações: a Constituição Federal de 1988, o Plano Nacional de Educação (PNE), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – a saber, de nº 9.394 de 1996 –, a Constituição Estadual do Pará de 1989 e a Lei Estadual do Pará nº 6.170/1998.

Dada a relevância do assunto em questão, nos leva a refletir sobre o processo de nomeação dos gestores escolares nas escolas públicas do estado do Pará, especificamente da Escola Estadual Bolívar Bordallo da Silva, em Bragança, pois percebemos no decorrer da pesquisa o que prevalece é a indicação política movida por interesses individuais ou coletivos, dificultando a implantação da gestão democrática desde o seu nascedouro, que é o processo de escolha.

Dessa maneira, esse contexto acaba influenciando nas definições do processo que hora se confunde em ser participativo e hora autoritária, quando é determinada a obediência absoluta, sendo inquestionável pela comunidade escolar.

Inicialmente, a conclusão permite evidenciar que as perguntas que foram realizadas aos atores educacionais (professores, alunos, coordenação pedagógica, apoio/administrativo e gestores), remeteu a ausência de conhecimento de gestão democrática por alguns dos entrevistados visto que não sabem definir as características e os paradigmas de gestão da Escola Estadual Prof. Bolívar Bordallo, outros percebem uma forma de participação no sentido de execução, ou seja, quando são convidados a realizarem atividades socioeducativas, como a realização de eventos pedagógicos e atividades comemorativas.

Os alunos descrevem não compreenderem o sentido da participação como tomada de decisão, quando mencionam, em suas falas, que a participação para eles é participar das aulas, ajudar e está por dentro do que acontece na escola. Todavia, não percebem de fato que suas opiniões, questionamentos e críticas não são levados em consideração e, muitas vezes, nem ouvidas, para melhorar o ambiente democrático na referida Escola.

Os atores envolvidos percebem e consideram a gestão democrática da referida escola apenas no sentido de participação no conselho escolar, por ser um órgão de representação da comunidade escolar, logo, pode-se dizer que essa concepção é importante, mas não define a gestão como democrática.

Dessa forma, a gestão democrática na educação encontra muitas dificuldades para que de fato aconteça conforme foi/é proposta tanto pelos teóricos como também pelas legislações educacionais, o que constitui-se como principal obstáculo à avaliação simultaneamente junto às instâncias colegiadas, com a participação de todos os atores educacionais, pois não basta prestar contas, somente, mas demonstrar que as ações que foram e que deverão ser realizadas partem de um conjunto de interesses desses atores educacionais, caso contrário estará cumprindo apenas com a burocracia imposta pelo sistema de controle.

## 6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, José Luciano de. **Concepções de Gestão Escolar e Eleição de diretores da escola pública do Paraná**. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal do Paraná, Paraná, 2004.

BRASIL. **LEI n° 13.005/2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, 25 de junho de 2014; 193º da Independência e 126º da República. Publicado no DOU de 26.6.2014 - Edição extra.

BRASIL. **Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis /L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis /L9394.htm). Acesso em: 04 nov. 2013.

CAMPOS, Casemiro de Medeiros. **Gestão escolar e docência**. 4ª Ed- São Paulo: Paulinas, 2014.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e informação qualitativa: aportes metodológicos**. 3ª edição. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

GADOTTI, M. and ROMÃO, J. **Autonomia da escola: princípios e propostas**. São Paulo: Cortez, 1997.

GADOTTI, Moacir. **Concepções dialéticas da educação: um estudo introdutório**. São Paulo: Cortez, 2001.

HENGEMUHLE, Adelar. **Gestão de Ensino e práticas pedagógicas**. 7. Ed – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2001.

LUCK, Heloísa. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. 12. Ed – Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

LUCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola**. 11. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

LUCK, Heloísa; SCHNECKENBER, Marisa, DURLI, Zenilde. **A implantação e implementação de políticas educacionais: o caso do Proem**. Curitiba: PUC-PR, 1999.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

PARÁ. **Lei nº 6.170, de 15 de dezembro de 1998**. Regulamenta o Sistema Estadual de Ensino do Pará e dá outras providências. DOE nº 30.916, de 02/05/2007.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 3. Ed. São Paulo: Editora Ática, 2012.

RISCAL, Sandra Aparecida. **Gestão democrática no cotidiano escolar**. São Carlos: EdUFSCar, 2009.

SANTOS, Clóvis Roberto dos. **A gestão educacional e escolar para a modernidade**. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Ensino público e algumas falas sobre universidade**. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1984.

# O PARFOR E A FORMAÇÃO DO(A) PROFESSOR(A)-ALUNO(A) NAS DIRETRIZES ORGANIZACIONAIS NO CURSO DE PEDAGOGIA EM CAPITÃO POÇO, PARÁ, BRASIL

Claudiana Teixeira Lavor da Cruz<sup>28</sup>

Francisco Pereira de Oliveira<sup>29</sup>

Raul da Silveira Santos<sup>30</sup>

Neidivaldo Santana Cruz<sup>31</sup>

*Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já tem a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo de travessia e, se não ousamos fazê-la, teremos ficado para sempre, à margem de nós mesmos.*

– Fernando Teixeira de Andrade

## 1. INTRODUÇÃO

A formação docente no Brasil está em constante discussão e com ganhos de força nas últimas duas décadas na educação brasileira. Apesar do reconhecimento, mesmo que tímido, da importância da docência nas escolas públicas do Brasil, as políticas públicas educacionais e sociais ainda necessitam de direcionamentos contextualizados para que realmente essa importância tão ressaltada nos discursos políticos partidários consiga ter reflexos em melhores condições de trabalho e valorização profissional, em especial pelo fato de que há transferência

---

<sup>28</sup> Egressa do curso de Pedagogia (Turma 3, Polo de Capitão Poço), concluiu em julho de 2019, Faculdade de Educação, campus de Bragança, Universidade Federal do Pará.

<sup>29</sup> Professor orientador. Doutor em Biologia Ambiental. Professor adjunto da Universidade Federal do Pará, com pesquisa em áreas costeiras e socioambientais. Participa do grupo de pesquisa do Laboratório de Ecologia de Manguezal (LAMA), campus de Bragança.

<sup>30</sup> Professor substituto da Universidade Federal do Pará, Campus universitário de Bragança. Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Saberes na Amazônia/UFPA. Seus principais temas de pesquisa são Políticas Públicas e Ações Afirmativas em áreas costeiras.

<sup>31</sup> Colaborador da orientação do trabalho e secretário local do PARFOR, Faculdade de Educação, Campus Universitário de Bragança, Universidade Federal do Pará.

de responsabilidades sobre as mazelas impostas a esse profissional docente, desde a alfabetização e letramento dos estudantes até as condições sociais, políticas e educacionais.

A educação é um fator de fundamental importância na vida de todo e qualquer cidadão assegurada constitucionalmente no Art. 205 da Constituição Federal de 1988, "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho". Partindo dessa premissa, Gatti (2008), ressalta que:

Na última década, a preocupação com a formação de professores entrou na pauta mundial pela conjunção de dois movimentos: De um lado, pelas pressões do mundo de trabalho, que vem se estruturando em novas condições, num modelo informatizado e com o valor adquirido pelo conhecimento, de outro, com a constatação pelos sistemas de governo, da extensão assumida pelos precários desempenhos escolares de grande parcela da população. Uma contradição e um impasse. Políticas públicas e ações políticas movimentam-se então, na direção de reformas curriculares e de mudanças na formação dos docentes formadores de novas gerações. (GATTI, 2008, p. 62)

Dessa forma, diante de um cenário de carência e emergências que se acumulou no âmbito educacional, em abril de 2007, o Governo Federal lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), e sua articulação com o Decreto Nº 6.094, de 24 de abril de 2007, em que dispõe sobre a implementação do "Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação", em regime de colaboração com municípios, estados e Distrito Federal.

Posteriormente, surge o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), considerado um programa emergencial criado pelo Governo Federal e que foi materializado pelo Decreto Nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, e implantado em regime de colaboração entre o Conselho de Aperfeiçoamento de Pessoas de Nível Superior (CAPES), os estados, os municípios, o Distrito Federal e as Instituições de Ensino Superior, visando fomentar a oferta de educação superior gratuita e de qualidade para docentes sem formação em exercício na rede pública de educação básica. Uma política que oferece a oportunidade de acesso ao ensino superior aos sujeitos que ainda não tiveram a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96.

Nesse sentido, os municípios paraenses aderiram a essa política de formação docente, entre eles o município de Capitão de Poço, que foi contemplado por cursos de licenciatura, entre eles está o curso de Pedagogia pela Universidade Federal do Pará, sediado pelo Campus Universitário de Bragança, Faculdade de Educação, polo de Capitão Poço.

O curso de Pedagogia surgiu com o objetivo principal de melhorar o processo de aprendizagem dos indivíduos, através da reflexão, sistematização e produção de conhecimentos. Como uma ciência social, a Pedagogia deve estar conectada com o saber produzido socialmente, bem como atender às normas educacionais de cada país no qual se insere (SILVA, 1999). Ainda de acordo com Franco (2008), o curso de Pedagogia:

Constitui-se no único curso de graduação onde se realiza a análise crítica e contextualizada da educação e do ensino enquanto práxis social formando o pedagogo, com formação teórica, científica e técnica com vistas ao aprofundamento na teoria pedagógica, na pesquisa educacional e no exercício de atividades pedagógicas específicas. (FRANCO, 2008, p. 149)

Certamente, ao longo da história, a Pedagogia passou por mudanças significativas até o contexto atual, tornou-se o curso de formação com maior expressão para área da educação infantil e do ensino fundamental, além de suas dimensões no campo da gestão, coordenação pedagógica em ambientes escolares e não-escolares, que ultrapassa a didática.

Logo, problemas que emergiram de situações ocorridas no decorrer do Curso transformaram-se em limitações e desafios a serem superados ao longo do percurso acadêmico. Pressupõe-se que essas dificuldades começaram a se ampliar no período em que houve a transição de governos municipais, pois muitos colegas eram e são professores com contratos temporários em diversos municípios, a saber: Capitão Poço, Ourém, Garrafão do Norte, Irituia, São Miguel do Guamá, Igarapé Açu, Ipixuna e Mãe do Rio. E, por conseguinte, as gestões atuais não mantiveram o vínculo empregatício com os professores temporários ingressos no PARFOR, o que ocasionou desistências, dificuldades financeiras e transtornos na permanência no município-polo. Além dos prejuízos no rendimento acadêmico em função da ausência de recursos para aquisição de material (livros, textos, materiais didáticos), assim como o custo de estada, alimentação e transporte.

Mediante isso, o presente estudo traz reflexões acerca do PARFOR, destacando os desafios do professor-aluno no curso de Pedagogia, polo Capitão Poço, PA. Nesse sentido, os alunos do Curso, sujeitos deste estudo, serão nominados de professor-aluno, uma vez que, por primeiro, eram docentes antes do ingresso no PARFOR e, tornaram-se alunos.

Logo, justifica-se a necessidade do presente estudo, uma vez que demonstrará o perfil, os percalços e o rendimento acadêmico do professor-aluno do PARFOR, onde os resultados poderão promover políticas de ajustamento da oferta para as novas turmas, assegurando-lhes possibilidades de vínculos empregatícios e permanência no curso.

A partir de então, têm-se os seguintes questionamentos: a) quais os desafios enfrentados pelo professor-aluno do curso de Pedagogia no polo Capitão Poço? b) em que medida esses desafios afetaram ou não o processo de formação acadêmica?

Desse modo, os principais objetivos são: estudar as políticas empreendidas na formação inicial de professores no nordeste paraense por meio do Plano Nacional de Formação Docente na Educação Básica (PARFOR) e, especificamente, identificar os desafios enfrentados pelo professor-aluno no curso de Pedagogia e no percurso acadêmico, assim como refletir sobre os impactos desses desafios no processo de formação acadêmica desse professor-aluno.

## **2. APORTES TEÓRICOS: princípios e concepções na formação docente**

A formação de professores tem sido foco de muitos debates e reflexões em torno das mudanças que vem ocorrendo no cenário educacional e, por conseguinte, as transformações atuais tem objetivado alcançar a qualidade do ensino e da aprendizagem nas escolas públicas brasileiras, o que, certamente, envolve a formação docente.

Nesse sentido, busca-se em Saviani (2009), as argumentações em que “a questão do preparo de professores emerge de forma explícita após a independência quando se cogita da organização da instrução popular”. Ainda, o mesmo autor argumenta que se podem distinguir os seguintes períodos na história da formação de professores no Brasil:

- 1, Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se inicia com dispositivos da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mutuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais;
2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo à escola modelo;
3. Organização dos Institutos de Educação (1932-1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933;
- 4, Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971);
5. Substituição da escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996);
6. Adventos dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996- 2006) (SAVIANI, 2009, p. 144).

Nessa perspectiva, muitas reformulações ocorreram ao longo da história da formação de professores. Em especial, no contexto dos anos 90 com as reformas do Estado, começam a serem demandadas novas políticas de formação para atender às necessidades de melhoria no cenário educacional, tendo por objetivo qualificar os professores da educação básica para

enfrentar os novos desafios que se apresentavam ao processo educativo. A partir daí, configurou-se então um conjunto de diretrizes, políticas e estatais, voltadas para a promoção de mudanças na área educacional, sobretudo com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, que introduziu significativas mudanças na educação.

Vale ressaltar que, não obstante a recente emenda à LDB nº 9.394/96 (Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013), continua, depois de decorrido dezessete anos de vigência da Lei maior da educação, a reiterar a admissão da formação em nível médio na modalidade normal, para atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, contrapondo o que diz o artigo 62 §4º o qual diz que: A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública. De acordo com Aranha (2006):

O descaso pelo preparo do mestre fazia sentido em uma sociedade não comprometida em priorizar a educação elementar. Além disso, prevalecia à tradição pragmática de acolher professores sem formação. Conforme o pressuposto de que não havia necessidade de nenhum método pedagógico específico. Essa tendência, embora começasse a ser criticada pelo governo, predominaria ainda por muito tempo, em decorrência da concepção “artesanal” da formação do professor. (ARANHA, 2006, p. 45)

Dessa forma, dissemina-se, à época, um ideário de declínio e fracasso da escola pública, sendo necessárias políticas de reparação que, apesar das orientações ressaltadas pela LDB nº 9.394/96, nenhuma política de fato, voltada para a formação desses professores em âmbito nacional fora desenvolvida até meados de 2009, embora dados do Censo Escolar do presente ano ressaltasse que havia 638.800 professores atuando na educação básica sem a graduação devida, evidenciando, assim a necessidade de políticas referentes a essa demanda.

Observando historicamente as desigualdades de acesso ao ensino, sobretudo ao ensino superior pelas camadas populares, Santos (2018, p. 5) salienta que “durante muito tempo a educação esteve restrita a uma pequena parcela da população e apenas os que tinham um poder aquisitivo conseguiam títulos mais elevados e, com isso, melhores vagas no mercado de trabalho”. A formação de professores também esteve restrita àqueles que tinham condição financeira de buscar aperfeiçoamento e também os que não eram cobrados por uma melhor qualificação. Segundo Nóvoa (1995),

Há um excesso de discursos, redundantes e repetitivos que se traduz numa pobreza de práticas. Assim, analisando o passado e olhando para o presente dos professores, percebemos altos e baixos na formação docente, suas fragilidades, seus limites e possibilidades. Dessa forma, a afirmação do professor enquanto profissional é um percurso repleto de lutas e de conflitos, de excitações e recuos. (NÓVOA, 1995, p. 21)

Dessa forma, estudos anteriores revelam todo o processo histórico e, ao longo dos dois últimos séculos, pode-se observar que, apesar de sucessivas mudanças introduzidas no processo de formação docente, a questão pedagógica ainda não encontrou até hoje um encaminhamento satisfatório, o que revela a precariedade das políticas formativas.

Segundo Saviani (2009), a necessidade de formação docente foi preconizada por Comenius no século XVII, porém, a questão da formação de professores exigiu uma resposta institucional somente no século XIX quando, após a Revolução Francesa foi colocado o problema da instituição popular, surgindo o processo de criação de escolas normais como instituições encarregadas de preparar professores para atuarem nas escolas da educação básica.

Assim, para estruturar e sustentar a formação desses professores da educação básica surgiu uma série de documentos legais que se desdobram em ações que de acordo com o Art. 211 da Constituição Federal, visam “garantir [a] equalização de oportunidades educacionais, e padrões mínimos de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios”.

Nessa perspectiva, a política decisiva para a formação docente nas últimas décadas tem sido a LDB Nº 9.394/96, acompanhando a tendência mundial, ela determina que os professores de todos os níveis educacionais sejam formados em curso superior, preconizado no Art. 87, § 4º, ou seja, ao instituir a década da educação (1997-2007) previa a admissão de professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço (BRASIL, 1996). Porém, a meta prevista não foi atingida e os docentes “leigos” permaneciam atuando sem a formação exigida pela referida lei, e, por conseguinte foram regados o Art. 87 e o § 4º, pela Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.

Diante desse cenário, surge o PARFOR, um programa emergencial instituído para atender o disposto no Art. 11, Inciso III, do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, implementado em regime de colaboração entre a Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal no Nível Superior (CAPES), Os Estados, Municípios, o Distrito Federal e as Instituições de Ensino Superior. O Referido programa tem como objetivo promover a oferta da educação superior para professores em exercício na rede pública de educação básica. Os dados da CAPES revelam que:

Até o final de 2016, foram implantadas 2.890 turmas, em 509 municípios, localizados em 24 unidades da federação. Nesse período o PARFOR atendeu professores oriundos de 3.282 municípios brasileiros e de 28,925 escolas. Até aquele ano o Programa registrava 36.871 professores cursando uma licenciatura e 34.549 formados (CAPES/BRASIL, 2016).

Dessa forma, o PARFOR foi instituído e previsto dentre as ações do PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação) como uma das políticas que visam melhorar a qualidade da educação brasileira. O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) fruto da ação conjunta do Ministério da Educação (MEC), de Instituições públicas de Educação Superior (IPES) e das Secretarias de Educação (SED), busca por em prática o regime de colaboração firmado entre a União com os Estados e Municípios, ao mesmo tempo em que atribui aos entes federados autonomia e responsabilidade dos mesmos no processo de formação de professor.

O PARFOR é implementado com o objetivo de atingir em determinado período de tempo, a maior quantidade de professores que estejam no exercício da docência sem diploma de graduação na sua área de atuação, conforme o Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, e que em 2016 passou a ser regido pelo Decreto nº 8.752/2016, que vem oferecer formação docente nas seguintes modalidades:

- I – Licenciatura, para docentes ou tradutores intérpretes 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 licenciados 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 licenciados que atuam como tradutor intérprete de Libras na rede pública de Educação Básica;
- III - Formação Pedagógica, para docentes ou tradutores intérpretes de LIBRAS graduados não licenciados que se encontram no exercício da docência na rede publicada educação básica (BRASIL, 2009).

Imbernón (2011) defende que o salto de qualidade depende necessariamente de o trabalho em equipe se tornar de fato colaborativo. Cabe à administração pública – no caso do Brasil, às secretarias estaduais e municipais de educação – oferecer apoio concreto às unidades escolares para que a verdadeira revolução ocorra na atuação dos professores. Complementarmente, ressalta-se que:

A formação em serviço requer um clima de real colaboração entre os pares. Quem não se dispõe a mudar, não transforma a prática. E quem acha que já faz tudo certo não questiona as próprias ações. É preciso também que a escola ou o centro de capacitação tenham uma organização estável - baseada em alicerce como o respeito, a liderança democrática e a participação de todos – e aceite que existe diversidade entre os educadores, o que leva a diferentes maneiras de pensar e agir (IMBERNÓN, 2011, p. 12).

Contudo, Gatti & Barreto (2009), ressaltam que em virtude de a implantação do programa ser muito recente, será preciso aguardar algum tempo para avaliar a efetividade do

que é proposto, a partir do que for concretizado nos próximos anos, em relação ao Decreto nº 6.755/2009, mas existem fortes evidências de limitações e contradições que podem comprometer a qualidade da formação oferecida pelas Instituições de Ensino Superior, e por isso devem ser objetos de apreciação crítica, como é o caso em questão do presente estudo.

De acordo com Demo (2000), a pedra de toque da qualidade educativa é o professor visto como alguém que aprende a aprender, alguém que pensa, forma-se e informa-se, na perspectiva da transformação do contexto em que atua como profissional da educação. Acerca disso, Nóvoa (1995) discute que

Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (...). A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de refletividade crítica sobre as práticas e da construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. (NÓVOA, 1995, p. 25)

Diante do exposto, no escorço histórico acima, embora em uma breve análise, percebe-se diversas mudanças na formação de professores, e que esta vem ganhando cada vez mais espaço no campo de discussões educacionais e, diante dessas situações de mudanças e de transição da história da educação brasileira, a formação de professores para os anos iniciais passou por muitas transformações implicando em novas atribuições ao trabalho docente.

### **3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

#### **3.1. Área de Estudo**

O presente estudo incidiu no município de Capitão Poço, Pará, localizado no nordeste paraense a 224 km da capital, Belém (Figura 1). Segundo o IBGE (2018), possui uma população estimada em 54.179 habitantes.

**Figura 1** - Localização do município de Capitão Poço.

**Fonte:** Google maps, 2019.

A economia do referido município tem como base a pecuária, o extrativismo vegetal, o comércio e a agricultura. Entretanto, com o passar do tempo surge uma nova fonte de atividade econômica voltada para a produção de laranja, titulando o município como o maior produtor de laranja do estado do Pará. A pimenta do reino também tem representado impacto de crescimento e desenvolvimento relevante na economia local, sua produção dá-se em curta e larga escala e a comercialização está voltada à exportação.

A cultura do município tem destaque nos eventos que se associam às festividades locais, dentre as quais: as manifestações religiosas, que implicam em homenagens ao padroeiro da cidade, Santo Antônio Maria Zaccaria, cujas comemorações ocorrem durante o mês de julho, seguidas pelo círio de Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, normalmente ocorrido no mês de novembro. Ademais, tem-se a Exposição Pecuária de Capitão Poço (EXPOCAP) e também o Enduro das Águas (EA), com apresentações musicais, feiras agropecuárias, trilhas de ciclistas, motociclistas e triciclos. Ressalte-se que o artesanato local tem grande importância no nosso município, entre os quais se destaca a arte de esculpir em madeira.

A educação vem passando por grandes mudanças ao longo dos anos, priorizando sempre a garantia e qualidade desta, sobretudo quanto às questões relativas à infraestrutura das unidades escolares, assim como os aspectos relacionados ao ensino e a aprendizagem, em especial pela presença de universidades públicas no município. Ademais, atende a educação na área do campo e urbana, em que se observa no meio rural, maior dificuldade de funcionamento em decorrência de elementos como estradas, estruturas físicas mal conservadas, currículo ainda sem definição para a educação do campo, entre outros, embora se reconheçam melhorias.

A Turma 3, do Polo de Capitão Poço, Curso de Pedagogia, da Universidade Federal do Pará, objeto do presente estudo é composta por 02 homens e 27 mulheres, perfazendo um total

de 29 professores-alunos. A turma iniciou com 35 alunos, logo, detecta-se que 06 evadiram com as justificativas: a) distância entre os municípios de origem e o município-polo; b) ausência de recursos financeiros para custear viagens, estadia, alimentação e materiais para estudo.

### **3.2. Coleta de Dados**

A coleta de dados ocorreu no período entre os anos de 2018 a 2019. A abordagem de pesquisa foi a qualitativa, a qual Minayo (2009, p. 21) define ressaltando que “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”. Logo, o trabalho foi desenvolvido com total respeito às falas e opiniões de cada professor-aluno, obedecendo de modo igual pela transparência e sinceridade da pesquisa.

Por ser aluna da referida turma, lançou-se mão da observação participante que para Martins (2008, p. 24) é o período em que “o observador deve ter competência para observar e obter dados e informações com imparcialidade, sem contaminá-los com suas próprias opiniões e interpretações. Paciência, imparcialidade e ética são atributos necessários ao pesquisador”.

Seguidamente, foi elaborado e aplicado um questionário (Apêndice I) com perguntas semiestruturadas, relacionadas aos dados que traçam o perfil do professor-aluno ingresso na turma (Pedagogia 03), assim como capta os desafios recorrentes ao longo do percurso acadêmico. De acordo com Maconi & Lakatos (2013, p. 86) o “questionário é um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito ou sem a presença do entrevistador”.

Nesse sentido, o questionário foi enviado pelo endereço eletrônico (*e-mail*) para os sujeitos da pesquisa que se encontravam em seus respectivos municípios de residência, pois moram em outros municípios e somente se deslocam para o polo no período de estudos presenciais (janeiro-fevereiro e julho-agosto), de acordo com o calendário acadêmico disponibilizado pela Universidade Federal do Pará.

O público alvo da presente pesquisa são os Professores-Alunos ingressos na Turma 03, Curso de Pedagogia/PARFOR, Polo Capitão Poço, vinculados ao Campus Universitário de Bragança. Logo, dos 29 Professores-Alunos, foram selecionados 06 para o processo de pesquisa do presente estudo. Sendo 02 homens e 04 mulheres, oriundos, respectivamente, dos municípios de Igarapé Açu, Garrafão do Norte, Irituia, Capitão Poço.

Os critérios utilizados para a escolha dos sujeitos selecionados foram: a distância entre os municípios de origem e o local de estudo, o tempo de atuação na docência e a situação de vínculo empregatício.

O tratamento dos dados foi feito por meio da análise de conteúdo, sendo essa a forma mais viável para interpretação do conhecimento pesquisado, pois segundo Chizzotti (1998, p. 115) é por meio da “análise de conteúdo que se constrói um conjunto de procedimentos e técnicas de extrair o sentido de um texto por meio de unidades elementares”.

## 4. RESULTADO E DISCUSSÃO

### 4.1. Os Entrevistados

Os entrevistados apresentam um perfil profissional com idade que varia de 36 a 44 anos, e média da idade é 38 anos, ou seja, estão na fase considerada produtiva no mercado de trabalho. Com relação ao tempo de efetiva docência, verificou-se que varia entre 3 a 18 anos, perfazendo a média de 13 anos no magistério público. Complementarmente, apresenta-se a Tabela 1 em que outros elementos são tabulados e necessários para a compreensão do professor-aluno do PARFOR.

**Tabela 1** - Perfil dos Professores-Alunos do PARFOR, Turma 3, Capitão Poço, Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará.

| SUJEITOS DA PEQUISA | IDADE | SEXO | TEMPO DE DOCENCIA | FORMAÇÃO ANTES DO PARFOR |
|---------------------|-------|------|-------------------|--------------------------|
| Prof-Aluno1         | 36    | F    | 03 anos           | Médio Regular            |
| Prof-Aluno2         | 37    | M    | 14 anos           | Superior Biologia        |
| Prof-Aluno3         | 37    | F    | 08 anos           | Superior Geografia       |
| Prof-Aluno4         | 38    | F    | 08 anos           | Médio Regular            |
| Prof-Aluno5         | 44    | F    | 25 anos           | Médio Magistério         |
| Prof-Aluno6         | 37    | M    | 18 anos           | Médio Magistério         |

Noutra ponta, constatou-se que dos seis entrevistados, três continuam empregados e o demais desempregados, ou seja, estão fora da área da educação enquanto profissionais. Certamente, esse desemprego se deve após o ingresso no PARFOR, por consequência de mudanças de gestores nos seus municípios de origem. A Tabela 2 traz elementos que enriquecem os argumentos travados até o momento.

**Tabela 2** - Origem, Percurso feito, vínculo empregatício e renda mensal dos Professores-Alunos do PARFOR, Turma 3, Capitão Poço, Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará.

| PESQUISADOS | ORIGEM E PERCURSO | KM  | VÍNCULO EMPREGATÍCIO   | RENDA MENSAL              | DESPESAS                   |
|-------------|-------------------|-----|------------------------|---------------------------|----------------------------|
| Prof-Aluno1 | Capitão Poço      | 13  | Desempregada           | Menos de 1 Salário mínimo | Recurso Próprio e Familiar |
| Prof-Aluno2 | Garrafão do Norte | 36  | Empregado (Temporário) | Mais de 1 Salário mínimo  | Recurso Próprio            |
| Prof-Aluno3 | Capitão Poço      | 3   | Desempregada           | Nenhuma                   | Ajuda de Familiares        |
| Prof-Aluno4 | Irituia           | 58  | Desempregada           | Menos de 1 Salário mínimo | Recurso Próprio e Familiar |
| Prof-Aluno5 | Garrafão do Norte | 36  | Empregada (Concursada) | Mais de 1 Salário mínimo  | Recurso Próprio            |
| Prof-Aluno6 | Igarapé-Açu       | 110 | Empregado (Concursado) | Mais de 1 Salário mínimo  | Recurso Próprio            |

A tabela acima demonstra de que forma os professores-alunos do PARFOR sentem os desafios que enfrentam diariamente no seu percurso acadêmico, onde a distância varia de acordo com a origem do município, em que alguns percorrem até 110 km para chegar ao polo.

Ademais, pode-se ressaltar que para a formação docente nos dias atuais não se reserva somente aos desafios e dificuldades postos acima (Tabela 2), mas reverbera, com maior intensidade, em questões como ser professor nos dias atuais, pois

Sabemos todos que é impossível definir o <<bom professor>>, a não ser através dessas listas intermináveis de competências, cuja simples enumeração se torna insuportável. Mas é possível, talvez, esboçar alguns comportamentos simples, sugerindo disposições que caracterizam o trabalho docente nas sociedades contemporâneas (NÓVOA, 2009, p. 28).

Alguns elementos para a superação das dificuldades pedagógicas e perfil profissional, são postos, não como receita, mas na categoria de indicadores possíveis, tais como: “conhecimento, cultura profissional, o tato pedagógico, o trabalho em equipe e o compromisso social” (NÓVOA, *ibidem*, p. 30). Assim sendo, a partir desses indicadores a formação docente deve ser pensada e considerada, em especial, para a formação docente de professores-alunos do PARFOR, que já são profissionais da educação e estão em busca de elementos complementares à práxis pedagógica, o que, arriscaria ousadamente elucidar como aprofundamento teórico e aperfeiçoamento de práticas no fazer educacional na educação básica.

## 4.2. Os Desafios Revelados na Formação Acadêmica dos Professores-Alunos do PARFOR

Certamente, estar profissional no âmbito da educação e ser provocado a realizar a qualificação exigida por lei, provoca no indivíduo, certamente, angústias e anseios, uma vez que já desenvolveu práticas pedagógicas a partir do lugar que ocupa e se deparar com a carga teórica que se exige despir do apreendido, não é tarefa fácil, assim são as sensações dos professores-alunos do PARFOR.

Nesse cenário, marcado por realizações pessoais e profissionais, há motivações que, por vezes, são frustrantes. Diante desse argumento, perguntou-se: *Atualmente, você está em sala de aula como docente? Caso não, explique o motivo.* As respostas demonstraram que 50% estão em sala de aula e outros 50% afirmaram não estar trabalhando em salas de aula, justificando da seguinte forma:

*Como não era concursada, e sim uma indicação política, fui distratada com a mudança do gestor (Professor-aluno1).*

*No momento não estou exercendo a docência, pois o candidato eu votei perdeu e por isso estou desempregada (Professor-aluno3).*

Percebe-se a partir das respostas que os professores-alunos foram e são alvos dos processos de políticas partidárias, o que, certamente, impacta diretamente no processo de qualificação dos profissionais da educação daqueles municípios e, sendo assim, questiona-se os objetivos iniciais do PARFOR, uma vez que o programa possibilitou o ingresso de um perfil de professor-aluno que deveria estar em atividade na educação básica e que traz consigo identidades profissionais e saberes acumulados ao longo do seu percurso de trabalho referentes à práticas habituais de sala de aula, para defrontar com as teorias de estudos que embasam a prática. A esse respeito, entende-se que:

A formação é, na verdade, autoformação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares. É nesse confronto e num processo coletivo de trocas de experiências e práticas que os professores vão construindo seus saberes como prática, ou seja, aquele que constantemente reflete na e sobre a prática (PIMENTA, 1999, p. 29).

Em seguida, foi solicitado que os professores-alunos citassem as principais despesas para sua manutenção no percurso acadêmico. Ambos descreveram como despesas principais o custeio como transporte, alimentação, estadia e aquisição do material de estudo.

Para além dessas dificuldades de cunho socioeconômico, a pesquisa foi revelando outros desafios não menos desafiadores e que dizem respeito às limitações com relação ao tempo, às dificuldades de aprendizagem e as relações interpessoais, como se percebe nas respostas abaixo:

*Dificuldades é o tempo, por ser muito corrido, e ter que fazer uma disciplina em apenas uma semana, tendo que fazer os trabalhos às pressas (Prof-Aluno2).*

*Tempo com deslocamento, custo de transporte, distancia, pouco tempo para estudos, desgaste físico e emocional, insegurança para executar os trabalhos acadêmicos, adequação à rotina acadêmica, entendimento dos conteúdos, e as dificuldades pra falar em público nas explorações dos seminários (Prof-Aluno 5).*

*O primeiro desafio foi o recomeço, depois vem a distância de casa, da família, entrar em contato diário com pessoas que pensam completamente diferente, ter que fazer quase 100% das atividades em grupo. Esse último foi o maior de todos (Prof-Aluno 6).*

Os desafios ultrapassam os limites orçamentários, tendo em vista que o processo adaptativo à academia não é fácil, pois estranhamento é considerado natural à medida que há superação dia após dia, no entanto, entre os professores-alunos do PARFOR essa naturalidade é encarada como um desafio constante.

Nessa mesma perspectiva, indagou-se sobre: “*As metodologias utilizadas pelos professores do PARFOR favoreceram sua aprendizagem?*” Nesse sentido, as respostas mais significativas disseram:

*Pra falar a verdade, eu esperava mais. Em relação às metodologias, basicamente todos utilizaram as mesmas metodologias cansativas: leitura, discussão, trabalho em grupo, exposição ... Isso sem falar quando o professor volta para ministrar outra disciplina, muda o assunto, mas a metodologia cansativa é sempre a mesma (Prof-Aluno6).*

*Alguns professores trouxeram metodologias que facilitaram a minha aprendizagem e a aula foi mais produtiva, como: discussão, palestra, painel integrado, exposição de trabalho, aula de campo, entre outras (Prof-Aluno3).*

Ao analisar as respostas, observa-se que para alguns as metodologias foram consideradas obsoletas, sem sentido para o processo de aprendizagem, no entanto, outros pontuam que elas foram contribuintes para o processo de formação. Assim, entende-se que o percurso de aprendizagem é muito próprio de cada professor-aluno, onde o tempo de aprendizagem e sua motivação perpassam pelo processo metodológico de ensino.

Certamente, essa argumentação reverbera a discussão de que a metodologia do ensinar revela também a didática do professor que ensina, logo, entende-se que “a Didática se caracteriza como mediação entre as bases teórico-científicas da educação escolar e a prática

docente da educação escolar e prática docente. Ela opera como que uma ponte entre o ‘o que’ e o ‘como’ do processo pedagógico escolar” (LIBÂNEO, 2013, p. 27).

Paralelamente, ressalta-se que “uma vez determinadas as unidades didáticas como unidades preferenciais de análise da prática educativa, é preciso buscar suas dimensões para poder analisar as características diferenciais em cada uma das diversas maneiras de ensinar” (ZABALA, 1998, p. 19). Isto é, o processo metodológico do professor deve ser compreendido como aquele capaz de fazer a transposição didática entre aquele que ensina e aquele que aprende, como mediador e facilitador de todo o processo educativo.

### 4.3. Processos Avaliativos e suas Implicações na Aprendizagem

O ato de avaliar no ensino superior mostra-se necessário, como nos demais níveis de ensino, para que o professor tenha consciência do movimento a ser realizado, bem como a avaliação seja entendida a partir de alguns indicadores defendidos por Hoffmann (2003, p. 52), quando ressalta que a avaliação é “movimento, é ação e reflexão”. Logo, esse movimento exige múltiplos olhares do profissional, uma vez que avaliar o outro em sala de aula é também avaliar o processo do ensinar.

Mediante esse entendimento, suscitou a pergunta: “*Com relação aos critérios avaliativos utilizados pelos professores do PARFOR, você em algum momento se sentiu prejudicado?*”. As respostas demonstram que o processo avaliativo, em alguns momentos, foi prejudicial, em outros contribuiu para a formação, como se observa nas falas abaixo:

*Sim. Pois muitos dos professores pareciam não levar muito a sério os critérios avaliativos e, de certa forma, causavam um certo desestímulo. Parecia não valer a pena se esforçar tanto e no final os conceitos eram iguais (Prof-Aluno5).*

*Sim, pois veio professores que não conseguiram ter um diálogo com a turma, esse professor não aceitava o argumento dos alunos e isso acabava implicando na média, e também tem professor que não estimula dos alunos e são muito grossos e se acham o dono do saber (Prof-Aluno3).*

*Não, acredito que cada professor tem a sua forma de avaliar (Prof-Aluno2).*

Pode-se inferir que as respostas demandam análise minuciosa, pois algumas respostas sugerem a ideia de quantidade e, que seu desempenho é medido. No entanto, há que se observar que no início de cada aula o professor deve deixar transparente o critério que será considerado

no processo avaliativo, o que, certamente, permite com que o professor-aluno tenha um parâmetro de seu desempenho.

A partir dessa análise, torna-se salutar compreender que a avaliação é um processo e, por certo, ao valorizarmos “os ‘erros’ dos alunos, considerando-os essenciais para o ‘vir a ser’ do processo educativo”, leva-nos a compreender “a possibilidade das incertezas, das dúvidas, dos questionamentos que possam ocorrer conosco a partir das análises das respostas deles, favorecendo, então, a discussão sobre essas ideias novas e diferentes” (HOFFMANN, 2003, p. 53).

Complementarmente, a LDB N° 9.394/96, em seu Art. 24, define que a “avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais”, sejam os indicadores para o processo avaliativo de sala de aula. Ou seja, mesmo reconhecendo que essa lei traça as diretrizes para a educação básica e a temática em discussão está no âmbito do ensino superior, a formação que se realiza será o produto para a educação básica, logo, torna-se pertinente a analogia aqui realizada.

É importante frisar que esses elementos juntados, certamente, corroboram para um desequilíbrio acadêmico. Assim, motivou-se a pergunta: *“Diante de todos os desafios e dificuldades reveladas no decorrer de seu processo de graduação, você acha que esses fatos interferiram no seu rendimento acadêmico? Se sim, de que forma?”*. As respostas demonstraram para além dos desafios já alocados acima, como se percebem nos discursos abaixo:

*“Sim, mas acredito que esses desafios devem ser enfrentados e superados, pois eles que nos fazem ser o que somos. No entanto, por estudar em outro município, ficar longe da família e, em um lugar onde tudo é feito por si mesmo, isso dificulta a aprendizagem porque é muito cansativo estudar, fazer os trabalhos da faculdade e ainda ter que fazer comida, limpeza entre outros serviços de casa.”* (Prof-Aluno2).

*“Sim, pois diante de tantas dificuldades que enfrentei durante esse curso, meu rendimento certamente foi afetado e não foi possível absorver os conhecimentos que deveria.”* (Prof-Aluno5).

*“Sim, sem dúvida que sim, tem uma frase que marcou muito minha passagem pelo curso e que eu nunca mais vou esquecer “eu não sou mais quem eu era. Eu sou um pedacinho de cada um(a) que cruzou o meu caminho e que de alguma forma contribuiu comigo” [...]. A cada desafio superado, uma nova forma de ver as coisas.”* (Prof-Aluno6).

*“Sim, diante de todos os desafios que estou enfrentando, isso com certeza afeta o meu rendimento acadêmico, pois me preocupo também com outras situações. Sou mãe, filha e dona de casa.” (Prof-Aluno3).*

Analicamente, pode-se inferir que os desafios foram e são muitos, inclusive apresentados enquanto barreiras para além da sala de aula, onde elementos como “distância, família e financeiro” foram os sustentáculos das principais dificuldades apresentadas pelos professore-alunos. No entanto, os discursos revelam que esses desafios não foram o suficiente para a desistência, mas foram combustíveis à persistência, em especial, quando vocábulos fortes como “enfrentado e superado” foram anunciados, demonstra que são pessoas sofridas, calejadas da vida, mas suficientemente fortes.

Por fim, entende-se que dos resultados discutidos emanam outras frentes de pesquisa, o que, certamente, deverá ser encarado por outros acadêmicos que tenham o interesse em enveredar no mundo dos professores-alunos do PARFOR.

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A pesquisa desencadeou diversas reflexões, à medida em que possibilitou compreender como foi constituído o PARFOR, as políticas de formação de professores voltadas para a educação básica e o percurso formativo desses professores-alunos. Ademais, evidenciaram-se as principais dificuldades tanto de realizar o curso como também a sua permanência no exercício da docência. No entanto, apesar de já se ter legitimado através da LDB a obrigatoriedade de formação em nível superior para atuar na educação básica, ainda há no contexto educacional uma grande demanda de professores sem essa formação adequada.

Logo, fica evidente no presente estudo que o PARFOR surgiu como política pública emergencial e compensatória e, na medida do possível, contribui com a formação inicial na tentativa de corrigir demandas historicamente enraizadas no Brasil. Porém, reconhece-se que nem as leis e nem os cursos de formação de professores por si só, podem/poderão garantir a melhoria e a transformação educacional de que o país necessita, da mesma forma em que essas mudanças não podem ocorrer sem a (trans)formação desses sujeitos protagonistas da educação. Todavia, sem a justaposição entre as leis e formação docente, a melhoria da educação básica dificilmente ocorreria/á.

Nesse contexto, esse profissional que assume o perfil de professor-aluno, precisa mergulhar nesse universo formativo se desdobrando para conciliar sua rotina pessoal com as

exigências do mercado de trabalho e do ensino superior, o que se evidenciou entre os professores-alunos da Turma 3 de Capitão Poço.

Esses, por sua vez, demonstraram, a partir de suas respostas, que os principais desafios enfrentados foram:

- a) Vínculo empregatício, principalmente para os que eram professores contratados temporariamente e, por questões, políticas partidárias, no decorrer do Curso foram afastados de suas funções docente;*
- b) A questão econômica, uma vez que desempregados não tinham condições necessárias para suas manutenções no município-polo de estudo, tais como: alimentação, hospedagem, transporte e aquisição de materiais para o estudo;*
- c) O formato de oferta das disciplinas do PARFOR, por ser um período intensivo (condensado), não havia tempo o suficiente para a maturação das informações recebidas;*
- d) A questão metodológica de alguns professores-formadores, uma vez que havia um descompasso para com o regime intensivo;*
- e) O processo de avaliação posto por alguns professores, também representaram desafios para os Professores-Alunos, desta Turma.*

Em suma, é visível as intenções formativas oportunizadas pelo PARFOR, no entanto, sabemos que muito ainda precisa ser aperfeiçoado para que os objetivos propostos sejam atingidos na sua totalidade na melhoria da educação básica.

Por fim, o presente estudo sugere que se abram reflexões sobre os desafios postos aos professores-alunos e que sejam encarados como política de indicadores para melhoria da relação estreita entre a formação docente e os propositores das políticas educacionais, fazendo-se necessário, em especial, o apoio dos gestores estaduais e municipais na garantia de assegurá-lhes a permanência no trabalho e oportunizar melhores condições no curso de formação.

## 6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da educação**. 3ª ed. São Paulo: Moderna, 2006.

BARRETO, E. S. S. **Políticas de Formação Docente para a Educação Básica no Brasil: embates contemporâneos**. Revista Brasileira de Educação v. 20 n.62 jul-set. 2015 <Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n62/1413-2478-rbedu-20-62-0679.pdf>> Acesso em 20/06/2019.

BARRETO, E. S. S. Universidade e educação básica; lugares e sentidos da formação de professores. In: Cunha, C.; Sousa, J. V.; Silva, M. A. (Orgs.). **Universidade e educação básica: políticas e articulações possíveis**. Brasília: Faculdade de Educação, UnB; Liber Livro, 2012. p. 179-197.

BRASIL. CAPES. **Plano Nacional de Formação de Professores da Educação-PARFOR**, 2006. Brasília. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educação-básica/parfor>. Acesso em 16/06/2019.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei Nº 9394/96. Ministério da Educação/MEC, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: DOU, 23/12/1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, e dá outras providências. Brasília/DF: MEC, 2009<sup>a</sup>.

BRASIL. **DECRETO Nº 6.094, DE 24 DE ABRIL DE 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. D.O.U. Nº 79, 25/4/2007, SEÇÃO 1, p. 5/6. Brasília, 24 de abril de 2007

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

CRUZ, Karina Helena Da. **A Educação em seu contexto histórico: Desafios da educação pública brasileira frente ao terceiro milênio**. Artigo publicado em 08 de abril de 2009. Disponível em <<http://.webartigos.com/artigos/a-educacao-em-seu-contexto-historico-desafios-da-educacao-publica-brasileira-frente-ao-terceiro-milenio/16486/>>. Acesso em: 12 jul. 2019.

DEMO, P. **Educação pelo avesso: assistência como direito e como problema**. São Paulo: Cortez, 2000.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia como ciência da educação**. 2 ed. rev. E ampl. SP: Cortez, 2008.

FREITAS, Helena. **Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização**. Revista Educação & Sociedade, Campinas, v. 24, n. 85. P. 1095-1124, dez. 2003.

GATTI, Bernadete A; NUNES, Marina Muniz R. (Orgs.). **Formação de professores para o ensino fundamental**: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas. São Paulo: Fundação Carlos Chagas e Fundação Vitor Civita, 2009.

GATTI, B. A; BARRETTO, E. S. de S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação**: mito e desafio: uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Mediação, 2003, 32<sup>a</sup> ed. rev. 104p.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se a mudança e a incerteza. Tradução Silvana Cobucci Leite. 9. Ed. São Paulo Cortez, 2011.

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIMA, S. D. **Plano Nacional de Formação Docente PARFOR – Pedagogia**. UNB, Brasília – DF, 2016.

MINAYO, Cecília de Souza. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de Pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2013.

MARTINS, Gilberto de Andrade. **Estudo de caso**: uma estratégia de pesquisa. 2ª edição. São Paulo: Atlas, 2008.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. *In*: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 1995. p.13-34.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *In*: NÓVOA, A. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009. p. 25 a 46.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividades docentes**. São Paulo: Cortez Editora, 1999, p. 15-34.

RAMALHO, Betania Leite; NUÑEZ, Izauro Beltrán; GAUTHIER, Clermont. **Formar o Professor, profissionalizar o ensino**: perspectivas e desafios. Porto Alegre: Sulina, 2004.

SANTOS, Raul da Silveira; OLIVEIRA, Francisco Pereira de. Ações afirmativas no Ensino Superior, Nordeste paraense, costa Amazônica brasileira. **Revista Contemporânea de Educação**, 2019.

SAVIANI, Demerval. **Formação de Professores**: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14 n. 40 jan/abr. 2009.

SCHEIBE, Leda. Formação dos profissionais da educação Pós-LDB: Vicissitudes e perspectivas. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; AMARAL, Ana Lúcia. (Org.). **Formação de professores**: Políticas e debates. Campinas, 2002, p. 47-63.

SILVA, Carmem Silvia Bissoli da. **Curso de Pedagogia no Brasil**: história e identidade. São Paulo: Autores Associados, 1999.

SILVA, Carmem Silvia Bissoli da. **Curso de Pedagogia no Brasil**: história e identidade. São Paulo: Autores Associados, 1999.

SOUZA, Valdinei Costa. Política de formação de professores para a educação básica: a questão da igualdade. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2014, vol.19, n.58, p.629-653.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Tradução Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Aritmed, 1998.





**PROEG**

Pró-Reitoria de Ensino  
de Graduação | UFPA

Universidade Federal do Pará  
**PARFOR**  
Plano Nacional de Formação Docente

