



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE CASTANHAL  
FACULDADE DE PEDAGOGIA

**RENATA CHALTEIN ALMEIDA DE MELO**

**DESAFIOS E PERSPECTIVAS DE PROFESSORES EM SERVIÇO NA  
FORMAÇÃO A PARTIR DO PARFOR EM CASTANHAL-PA**

Castanhal-PA  
2018

**DESAFIOS E PERSPECTIVAS DE PROFESSORES EM SERVIÇO NA  
FORMAÇÃO A PARTIR DO PARFOR EM CASTANHAL-PA**

Trabalho de Conclusão de Curso – TCC,  
apresentado à Faculdade de Pedagogia, da  
Universidade Federal do Pará-UFPA – Campus  
Universitário de Castanhal, como requisito parcial à  
obtenção do grau de Licenciado Pleno em  
Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Francisco V. dos Santos Anjos

## DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho a cada profissional da área de educação, que enfrenta dificuldades com amor pela docência, determinação, esforço, coragem de fazer o diferente e oferecer sempre o seu melhor aos discentes, nessa tarefa profissional que é de mediar, confrontar, aprender, produzir e dividir conhecimento.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiro a Deus, que me deu saúde e sustentou até aqui. Passei por duas cirurgias durante o curso, mas nunca estive só, permaneci com disposição e vontade de aprender, pois ao meu lado esteve presente o braço forte de quem é onipresente, onipotente e onisciente, meu baluarte.

Agradecer também ao professor e orientador Dr. Francisco dos Santos Anjos, por ter me apoiado e por não desistir de mim, apesar das muitas vezes em que eu mesmo achei que não daria mais tempo.

À minha família, particularmente à minha mãe, Maria Lígia Chaltein, personagem que deu base e inspiração para persistir e hoje conseguir concluir esse curso; minha filha Isabella Chaltein que cobrou de manhã, à tarde e a noite, perguntando: “como está o seu TCC”? Meu esposo, Marcus Vinícius, por me suportar durante as produções, isso não deve ter sido fácil, sou grata pela força e apoio que nunca faltou.

À eterna Meg Dhudhu, por me roubar os melhores sorrisos, agradeço aos quatorze anos e sete meses em que estivemos juntas, descanse em paz, te trago no coração.

À Universidade Federal do Pará por ter sido como minha casa nesses quase oito anos de curso, tantos trancamentos, greves, cirurgias, e nesse movimento, proporcionou oportunidades de crescimento e aprendizado, inesquecíveis para a vida.

A Faculdade de Pedagogia, meus queridos coordenadores, Eula Regina, Luizete Cordovil, Francisco dos Anjos, sem vocês no apoio, tudo teria sido bem diferente e, certamente, este momento não existiria, muito obrigada. Whashington, meu amigo, prepara o tênis porque você vai pagar a promessa de ir andando a Belém. Gratidão a cada um e todos.

Ao professor Francisco do Anjos, pessoa plantada por Deus nessa fase final para orientar e ensinar com tanto zelo e paciência, sou grata ao querido professor.

Inspira e desperta o desejo de melhorar e aprender muito mais. Sei que cheguei trazendo um acúmulo de demandas a resolver e ele teve humanidade, disposição em se doar e me ajudar no caminho da formação, não são muitos docentes que encontram tempo para se envolver com as lutas dos outros e tão pouco os são aqueles que conseguem realizar tudo isso com um sorriso no rosto.

Aos colegas de todas as turmas, por dividirem possibilidades de aprendizagem ao longo de todos esses anos, especialmente a você Rosiane (Pity), porque para você não pode existir obstáculos, nêga, mais forte que o mundo, te admiro, Elis Simone amiga dos tempos de infância que por intermédio da UFPA reatamos relacionamento, muito bom te reencontrar. Hisla Alexandria, Thais Basílio, Lilian Kelly, amigas que a universidade me deu para a vida, vocês são lindos presentes! Giovani Vasconcelos agradeço a parceria, nesse final de curso pegamos algumas pedreiras e você, sempre disponível e amigo.

Aos sujeitos da pesquisa com quem tive a possibilidade de aprender sobre os desafios de fazer-se professor em serviço no Estado do Pará.

## Sumário

1	INTRODUÇÃO .....	<u>8</u>
2	JUSTIFICATIVA.....	<u>9-19</u>
3.	OBJETIVOS .....	<u>20</u>
3.	<u>1 OBJETIVO GERAL</u> .....	20
	3. 2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS .....	<b>Erro! Indicador não definido.</b> <u>20</u>
4	REFERENCIAL TEÓRICO	
	SEÇÃO II – REFERENCIAIS TEÓRICO-CONCEITUAIS.....	<b>Erro!</b>
	<b><u>Indicador não definido.1-38</u></b>	
5	REFERENCIAL METODOLÓGICO	
	SEÇÃO III – REFERENCIAL METODOLÓGICO.....	<u>39-45</u>
6	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS.....	<u>46-56</u>
7	<u>CONSIDERAÇÕES FINAIS</u> .....	<u>58-61</u>
8	REFERÊNCIAS.....	62-65

## **RESUMO**

Este trabalho objetivou despertar reflexões acerca da formação de professores através da política pública PARFOR, discorrer sobre desafios e perspectivas dos professores em serviço durante o processo de primeira e segunda formação. Para isso analisou falas coletadas dos sujeitos em formação que são atuantes nos municípios de origem e foi realizada uma pesquisa de campo, exploratória, orientada pela abordagem qualitativa que possibilita a leitura da realidade, tendo como técnicas para a produção dos dados a entrevista estruturada. A pesquisa conclui por considerar que o curso tem papel essencial para a conquista de novos saberes, aquisição de novas configurações e ressignificações indispensáveis para novas práticas pedagógicas. Os resultados possibilitaram dar visibilidade aos sujeitos em suas dificuldades e enfrentamentos passados durante os processos de ensino/aprendizagem no caminho da conquista de primeira e segunda formação e também refletir sobre o papel importante que representa a possibilidade da realização do curso para o sujeito e a comunidade onde este vai atuar.

Palavras-chave: Formação de professores. PARFOR. Educação.

## **ABSTRACT**

The aim of this work was to stimulate reflections about teacher training through the PARFOR public policy, to discuss the challenges and perspectives of teachers in service during the first and second training process. For this, he analyzed the collected speeches of the subjects in training who are active in the municipalities of origin and an exploratory field research was conducted, oriented by the qualitative approach that allows the reading of reality, having as techniques for the production of the data the structured interview. The research concludes by considering that the course has an essential role for the conquest of new knowledge, acquisition of new configurations and resignifications indispensable for new pedagogical practices. The results made it possible to give visibility to the subjects in their difficulties and past confrontations during the teaching / learning processes on the way to the achievement of the first and second training and also to reflect on the important role that represents the possibility of the course for the subject and the community where it will act.

Key-words: Teacher training. PARFOR. Education

## SEÇÃO I – INTRODUÇÃO

Os desafios e perspectivas dos professores em serviço, durante a formação no programa PARFOR em castanhal, cidade do estado do Pará fala sobre o programa que busca contribuir na área da educação, com direcionamento para professores matriculados, e que já exercem a profissão em sala de aula, auxiliando, assim, na construção de novos saberes a serem utilizados através da política pública ofertada.

Política voltada a professores da área de educação que não possuem formação inicial para primeira e segunda licenciatura. O PARFOR possui muitos desafios aos docentes e profissionais da educação, entre eles, trazemos um recorte quanto às questões de ordem estruturais, acadêmicas, emocionais, financeiras e materiais.

O programa tem por objetivo induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício na rede pública de educação básica, a fim de que esses profissionais possam obter a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996).

Sabemos que existem diferenças entre as instituições que oferecem o PARFOR e os motivos que levam a essa ocorrência são vários e entre esses está o fato de os professores atuarem com “[...] um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e acreditam tem implicações no processo de implementação das políticas” (MAINARDES, 2007, p. 119).

Assim sendo, as políticas podem ser interpretadas e reinterpretadas de acordo com os diferentes modos, já que as histórias e experiências desses profissionais podem ser diferentes umas das outras. Considerando tal entendimento, pode-se dizer que as especificidades de cada instituição, Estado, as formas de se conceber e de desenvolver o programa PARFOR nas instituições podem implicar em experiências diferentes, podendo-se concluir que a formação proporcionada pelo PARFOR não é a mesma nas diferentes universidades que dele participam.



Nesse sentido, a proposta pretende investigar **quais as consequências da falta de condições para viver a formação em serviço a partir do PARFOR e como as descontinuidades do PARFOR enquanto política pública de formação se apresenta na atualidade?**

### **1.1 – Justificativa**

A primeira inquietação sobre investigar os desafios da formação de professores em serviço à partir do PARFOR, surge durante a graduação em pedagogia, na cidade de Castanhal-Pará, em 2017, na oferta da disciplina Políticas Educacionais, o que possibilita revitalizar vivências em São Caetano de Odivelas, durante um período da disciplina Metodologia de Pesquisa, ocasião de um expressivo convívio e escuta de companheiros, como estudante de pedagogia.

A condição de futura profissional da educação brasileira, sobretudo em relação à educação que implica o exercício da docência, da gestão escolar e da coordenação pedagógica em ambientes escolares e não escolares, demanda que conheçamos melhor o cenário da educação brasileira, sobretudo, em relação à educação que se faz em um estado como o nosso, com características diversas e uma geografia continental.

Produzir conhecimento que sirva de referência para a educação do campo e da cidade e que problematize as políticas públicas voltadas para a formação de professores. Considerando essas novas demandas, pretende-se dialogar sobre os papéis, tarefas e identidades que requerem demonstrar inquietações e desafios, dificuldades, a construção da identidade do professor, de quem se pretende oportunizar maior visibilidade, como um conjunto de características pelas quais alguém pode ser reconhecido.

O tema formação de professores é papel de grande destaque na contemporaneidade, de notável interesse do universo acadêmico e naturalmente entre aqueles que assumem compromisso de definir políticas públicas que afetam sistemas de profissionalização. Na compreensão das autoras Rego e Mello, podemos afirmar sobre a busca por inovação e eficiência, onde:

Além da intensa produção teórica sobre os diversos aspectos envolvidos na formação docente, um bom indicador da importância atribuída à temática é a crescente articulação de informações sobre o assunto entre: países, membros dos governos nacionais e agências internacionais (2002, p.165).

Um exemplo que ilustra o que se pretende investigar é considerar no processo as dificuldades de professores em serviço durante a formação no PARFOR, população com características peculiares. Isto é, olhar o ensino sob múltiplas diferenças, originárias de condições pessoais, sociais, culturais e políticas. Dar visibilidade às condições de atuação profissional e de acesso a formação de muitos professores brasileiros, sobretudo, aqueles que se localizam no Pará que congrega o maior número de matrículas de professores no PARFOR do Brasil.

Em relação à formação de professores no Brasil se destaca como assunto importante entre as políticas públicas pensadas sobre a educação, porque muitas são as dificuldades que se apresentam na execução do trabalho educativo. Formação inicial é base para todo trabalho a ser desenvolvido, exercido, programado, planejado, por esse motivo, é preciso ter consistência e deve possibilitar ao futuro professor uma bagagem em âmbito científico, cultural, social, pedagógico, para o exercício profissional. Segundo Pimenta:

[...] os desafios referentes aos cursos de formação inicial são de colaborar no processo de passagem dos alunos de seu ver o professor como aluno ao seu ver-se como professor. Isto é, de construir a sua identidade de professor, para que os saberes da experiência não bastam. (1997, p.03).

Esse profissional necessita ter boas oportunidades também para a formação continuada, que deve ter no seu centro, as necessidades e situações vividas pelos docentes. As diretrizes para a formação desse profissional, vão depender de identificar as tarefas que são próprias da educação escolar e do lugar que a formação dos professores vai ocupar dentre os fatores que envolvem e vão se relacionar durante o processo de aprendizagem dos seus alunos.

A nova LDB – Lei de Diretrizes e Bases sofreu muitas mudanças no que trata sobre a formação dos profissionais do ensino. Antes dessa reforma, havia o magistério em segundo grau e as licenciaturas de curso superior. A LDB atual, ampliou as modalidades, agora é possível formar professores em nível médio para atuar na educação infantil e nas primeiras séries do ensino fundamental em cidades

afastadas dos grandes centros. Assim, prevê formação de professores também em cursos normais superiores, formação pedagógica para bacharéis e formação em serviço. É necessário aperfeiçoar a formação profissional dos docentes, visando conquistas e avanços na educação e da mesma forma, pensar sobre a valorização e qualificação dos docentes.

Para renovação constante nos processos de aprendizagem no Brasil são estabelecidas avaliações na formação inicial dos docentes. A multiplicação em cursos de formação dos professores em níveis, extensão e modalidades diversas representam um nó nas políticas correntes, que favorece a abertura para a entrada de empresas privadas em um ambiente de atuação que antes pertencia apenas ao Estado.

As condições de trabalho dos professores e as qualidades pouco satisfatórias de alguns programas têm despertado debates entre educadores e pesquisadores sobre essa questão, pelo fato de que tais medidas implicam questionamentos das políticas voltadas à profissionalização e à carreira dos professores. Sobre a política Nacional para a Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica vemos então, segundo decreto presidencial que:

[...] foi instituída pelo Decreto presidencial nº.6.755/2009, dispendo sobre a atuação da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) para o fomento a programas de formação inicial e continuada. (art. 1º). Objetivou apoiar “a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada a profissionais do magistério pelas instituições públicas de Educação Superior”. E pretendeu, ainda, dar “oportunidades de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério” (art. 3º, incisos II e III). Orientou para a criação de Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação docente, para articular planos estratégicos a serem formulados em coparticipação, a partir de diagnósticos, assim como acompanhá-los e avaliá-los (BRASIL, 2011).

Percebe-se ao pensar sobre a função do professor na atualidade, dificuldades de combinar diferentes fatores que dizem respeito à formação humana. Vários são os desafios dentro e fora da sala de aula que dificultam o trabalho docente, além da constante transformação de diversos campos da sociedade. Falar de formação é falar de reflexão crítica<sup>1</sup>, que trate também de um processo de investimento pessoal

---

<sup>1</sup> Quando nos referimos a reflexão crítica, com base em Freire (2011), Giroux (1997) e Contreras (2002), podemos afirmar que estamos falando de um processo que municia professores e alunos para refletir sobre a realidade e nela intervir com vistas a transformação desta mesma realidade.

porque, na verdade, esse profissional estará construindo sua própria identidade de trabalho durante os processos de formação.

Segundo Ana Maria Costa e Silva, citando Santiago, Alarcão e Oliveira, o papel e a importância da reflexão para o desenvolvimento profissional, tem destaque na importância de “analisar os diferentes fenômenos na formação contínua de adultos é percorrer sempre, através da reflexão, zonas híbridas entre o campo das práticas educativas e sociais e o campo da construção científica” (2000, p.90).

Essa reflexão permite exercício nas práticas que são importantes também para desenvolvimentos pessoais e profissionais, merecedores de olhares diferenciados nas investigações.

Identificar formas teóricas diferenciadas oportunizam discussões em torno da formação como dinâmicas do professor na prática teórica, gera essa articulação nas dimensões pessoais, profissionais e sociais. Alguns polos semânticos, são ‘apresentados por Fabre (1995) retomando Goguelin (1987), que se aproximam e colaboram para a conceptualização da formação que Educar, ensinar, instruir e formar, polos que se aproximam mesmo que cada um deles tenha características que sejam específicas que os diferencie uns dos outros.

Nesse contexto, Silva, coloca formação como conceito e prática onde se aproximam de educação e instrução sem que se confundam. Para entender melhor sobre formação:

[...] o conceito de formação é, tal como o de educação, polissêmico, podendo situar-se em dois polos relativamente distintos:

- um, relevando a dimensão do saber e do saber fazer, numa óptica valorativa do domínio profissional e do formando como integrado num sistema complexo de produção, que exige saberes e competências especializadas, nas quais e para as quais é preciso formar;
- outro, enfatizando a dimensão do desenvolvimento global do sujeito, redimensiona o saber, o saber fazer e o saber ser, numa perspectiva de construção integradora de todas as dimensões constitutivas do formando, privilegiando a autorreflexão e a análise, no sentido de uma desestruturação-reestruturação contínua do sujeito como ser multidimensional (SILVA, 2000, p. 95).

Assim sendo, podemos ver formação “como um paradigma tecnológico de modelação do formando ou “adaptação” ao posto de trabalho” ou, ao contrário, é o

---

Portanto, a reflexão crítica é, por excelência a expressão de ativismos, de militâncias contra toda forma de degradação da dignidade humana.

paradigma biológico que domina e o que se procura, então, é a adaptação supletiva de um sujeito a uma realidade em mudança (FABRE 1995, p. 29). Mas, segundo Pimenta;

A formação de professores na tendência reflexiva se configura como uma *política* de valorização do desenvolvimento pessoal-profissional dos professores e das instituições escolares, uma vez que supõe condições de trabalho propiciadoras da formação como *continua* dos professores, no local de trabalho, em redes de autoformação e em parceria com outras instituições de formação. Isto porque trabalhar o conhecimento na dinâmica da sociedade multimídia, da globalização, da multiculturalidade, das transformações nos mercados produtivos, na formação dos alunos, crianças e jovens, também eles, em constante processo de transformação cultural, de valores, de interesses e necessidades, requer permanente formação, entendida como ressignificação identitária dos professores (1996, p. 13).

Essa política de valorização do desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e instituições, deve ajudar na capacidade de elaboração e construção do conhecimento, interferir na atuação local do professor em serviço, lugar onde o professor em formação atua e vivencia, no seu cotidiano profissional.

Como resultado da ação conjunta do Ministério da Educação (MEC), das Instituições Públicas de Educação Superior (IPES) e das Secretarias de Educação dos Estados e Municípios, no âmbito do PDE Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, originou o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica que estabelece no país um novo regime de colaboração da União com estados e municípios, respeitando a autonomia dos entes federados.

Assim, para contribuir na formação do ensino superior de professores da educação básica, com o objetivo de mudar o quadro de docentes em exercício da profissão, especialmente professores que atuem na educação do campo, e que não possuem a graduação é efetivado o plano.

De acordo com Gatti, Barreto e André (2011, p. 54-55), o processo funciona dessa forma:

O PARFOR integra o Plano de Ações Articuladas (PAR), no bojo do Plano de Desenvolvimento da Educação, ao qual aderiram todos os entes federados.

A Capes gerencia e acompanha o processo de proposição, inscrição e execução dos planos estratégicos dos estados em parceria com as IESs participantes, os quais devem propor cursos para atender às carências regionais em áreas estratégicas, respaldadas pelos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente. Para tanto, a Capes criou um sistema informatizado, a Plataforma Freire, pelo qual os professores das redes públicas se candidatam aos cursos de formação inicial e continuada,

mediante pré-inscrição. As secretarias de Educação a que pertencem os docentes validam as inscrições que correspondem às necessidades da rede, conforme o planejamento estratégico elaborado, e as inscrições validadas são submetidas às IESs, para fins de seleção e matrícula. As vagas oferecidas pela UAB atendem à demanda diagnosticada pela análise das pré-inscrições (Portaria nº 9/2009).

Os sistemas estaduais e municipais devem oferecer suporte a essas atividades em parceria com as IESs. As despesas decorrentes das ações e dos programas provêm das dotações orçamentárias anuais do MEC, da Capes, bem como do FNDE. Em 2011, estão previstos 510 milhões de reais para bolsas a professores formadores e custeio de atividades.

Assim sendo, quanto à adesão ao plano de metas, entendemos que o Plano Nacional de Formação é destinado aos professores em exercício das escolas públicas estaduais e municipais sem formação adequada à LDB, oferecendo cursos superiores públicos, gratuitos e de qualidade, com a oferta cobrindo os municípios de 21 estados da Federação, por meio de 76 Instituições Públicas de Educação Superior, das quais 48 Federais e 28 Estaduais, com a colaboração de 14 universidades comunitárias.

Por meio deste Plano, o docente sem formação adequada poderá se graduar nos cursos de 1ª Licenciatura, com carga horária de 2.800 horas mais 400 horas de estágio para professores sem graduação.

Todas as licenciaturas das áreas de conhecimento da educação básica serão ministradas no Plano, com cursos gratuitos para professores em exercício das escolas públicas, nas modalidades presenciais e à distância.

Ao firmar acordo de cooperação técnica junto à CAPES, em maio de 2009, o PARFOR e a Universidade Federal do Pará assumem uma decisão politicamente estratégica diante os desafios sinalizados pelo Plano Decenal de Formação Docente do Estado do Pará que aponta para um quadro de 40 mil professores em exercício, nas redes públicas do Estado do Pará, sem a formação legalmente exigida para atuação em território nacional.

Considerando sua capacidade instalada e a experiência já acumulada no processo de interiorização, a UFPA colocou-se o desafio de investir na formação de 16 mil desses professores e, assim, mobilizou o conjunto de suas Unidades Acadêmicas envolvidas com a oferta de licenciaturas para assumir essa tarefa.

Dentre os formatos previstos pelo Programa, a UFPA optou por ofertar cursos na modalidade presencial envolvendo suas unidades e subunidades acadêmicas em

um processo de reconfiguração e adequação de projetos pedagógicos de modo a conectar-se aos princípios estruturantes propostos pela Política Nacional de Formação de professores e dar conta de um diálogo efetivo entre a formação oferecida e a realidade e desafios da educação básica, considerando que os docentes em formação acumulam vasta experiência nesse nível de ensino.

Em 21 de Dezembro de 2009 o Conselho Superior de Ensino e Pesquisa aprovou a oferta dos cursos para o quarto período letivo de 2009 (Resolução nº 3.921/2009), a partir de projetos pedagógicos diferenciados e aprovados por essa mesma instância colegiada superior. Os cursos ofertados praticam calendário de regime intervalar intensivo, nos meses de janeiro, fevereiro, julho e agosto.

Como questões positivas o plano se apoia no fato de oferecer condições para que professores atuantes na rede pública de ensino, em especial professores da educação do campo, e que também possuem na formação o magistério, possam realizar o ensino superior. Nas questões de fragilidades temos aspectos como exemplo:

[...] aspectos de gestão financeira; aspectos administrativos; clareza nas responsabilidades a ser compartilhadas pelas instituições envolvidas; melhor comunicação entre essas entidades e clareza de papéis e demandas; melhor equacionamento dos currículos, com vocação de licenciatura e não de bacharelado, como é o proposto no Programa e especialmente em face das características dos professores-alunos; melhor preparação ou eleição dos professores que serão formadores e que necessitam de visão mais concreta sobre a educação básica – os seus objetivos, o alunado, os conteúdos, as necessidades didáticas, as condições das escolas; e trabalho mais intenso para evitar as desistências (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 128).

Nesse sentido, existe a necessidade de transparência quanto às questões financeiras e demais aspectos administrativos. Nas responsabilidades há que se determinar a clareza para as funções e o papel determinante da comunicação entre os envolvidos no processo educativo em visão mais concreta. Quanto à valorização das escolas e do magistério, no relatório da comissão, fica entendido que:

A valorização da escola e do magistério e o investimento na formação docente são fatores fundamentais e urgentes para a melhoria do sistema educacional brasileiro. O grande desafio é investir na qualidade da Educação Básica de forma a garantir que a escola seja um espaço em que, efetivamente, os alunos construam conhecimentos, habilidades e atitudes condizentes com sua faixa etária e as exigências contemporâneas da cidadania e do trabalho.

Frente a esse desafio, o programa proposto tem como eixo central a formação consistente e contextualizada do professor para potencializar sua atuação em componentes curriculares que exijam uma segunda licenciatura. (BRASIL, 2009).

Segundo o parecer em nota técnica, o programa visa a formação consistente e contextualizada do professor, uma forma de melhorar o trabalho e possibilitar no currículo a segunda licenciatura. Quanto às bases legais o documento do parecer salienta ainda que as Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa de Segunda Licenciatura, devem se pautar na legislação pertinente sobre a formação de professores, conforme segue:

2.1. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), que nos seus artigos 61 e 65 determinam:

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Art. 65. A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas. (BRASIL, 2009).

Sendo assim, o Programa visa garantir aos professores o acesso a formação inicial e é um passo importante para obtenção da qualidade educacional, sabendo que este não é o único fator, mas sem dúvida, tem papel estratégico no processo de crescimento e adequação.

A busca por inovação e eficiência permite perceber o papel de destaque sobre o assunto formação de professores quando nos diz que:

O tema da formação de professores vem alcançando neste início de século XXI, em todo o mundo, papel de grande destaque. O interesse sobre o assunto é notável não somente entre pesquisadores e acadêmicos, como também entre aqueles que se responsabilizam, direta ou indiretamente, pela definição de políticas que afetam seus sistemas de profissionalização. Além da intensa produção teórica sobre diversos aspectos envolvidos na formação docente, um bom indicador da importância atribuída à temática é a crescente circulação de informações sobre o assunto decorrentes do intercâmbio entre dirigentes e técnicos de diferentes países, membros de governos nacionais e de agências internacionais (REGO e MELLO, 2002, p. 165)

O assunto é relevante não só no Brasil como em grande parte do mundo, levantando discussões e reflexões sobre formação de professores. Trabalhar na



área de educação apresenta necessidades de reformas que busquem melhorar a educação básica que se faz, seja a médio ou longo prazo. A formação de professores ainda se apresenta como um dos grandes desafios da educação básica no Brasil. Segundo dados do censo escolar de 2009, disponibilizados pelo Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa (INEP), são cerca de 638.800 mil professores que atuam na Educação Básica Brasileira sem a formação mínima exigida. Segundo Rego e Mello (2002, p. 166), não se podem esperar mudanças na atuação do professor junto aos seus alunos se não mudarem também a forma de atuar junto aos professores.

Desse modo, a preparação profissional inicial ou continuada – entendidas como componentes essenciais de uma estratégia mais ampla de profissionalização do professor - passa a ter papel crucial para possibilitar que os professores, no seu processo de aprendizagem, desenvolvam competências necessárias para atuar em um novo cenário.

Entre os muitos desafios de se pensar em formação de professores no Brasil, se destaca, segundo as autoras que:

É preciso promover transformações radicais tanto na forma como no conteúdo das práticas que se tornaram tradicionais na formação docente. Para os professores que já estão em exercício é preciso oferecer alternativas mais eficazes que possibilitem um desenvolvimento profissional de melhor qualidade. Esta formação continuada, se bem feita, poderá minimizar os efeitos perversos da formação inadequada que estes professores receberam (quando eram alunos da escola básica ou dos cursos de preparação inicial) que tanto prejudicam as escolas e os alunos. Porém, mais do que suprir lacunas e deficiências da prática docente, a formação contínua deve ser entendida como uma oportunidade de atualização profissional, voltada à introdução de um novo repertório de conhecimentos de natureza teórica ou prática, decorrentes da produção de novos saberes nas diferentes áreas do conhecimento. Além de mudanças no plano da educação continuada, o momento exige que se concretize, mais do que nunca, reformulações profundas nos modelos de formação inicial vigente, com o objetivo de incidir nas matrizes geradoras de maus profissionais. Para a nova geração de professores, que substituirá a médio e longo prazo os hoje existentes, é preciso garantir uma formação de alta qualidade, traço que afetará o destino de milhões de alunos (REGO e MELLO, 2002, p. 166).

Nesse sentido, fica demonstrado que a qualidade do ensino tem ligação direta com o nível de formação dos professores. No Brasil, há pesquisa divulgada pelo INEP (BRASIL, 2009) onde as regiões que possuem maior número de professores

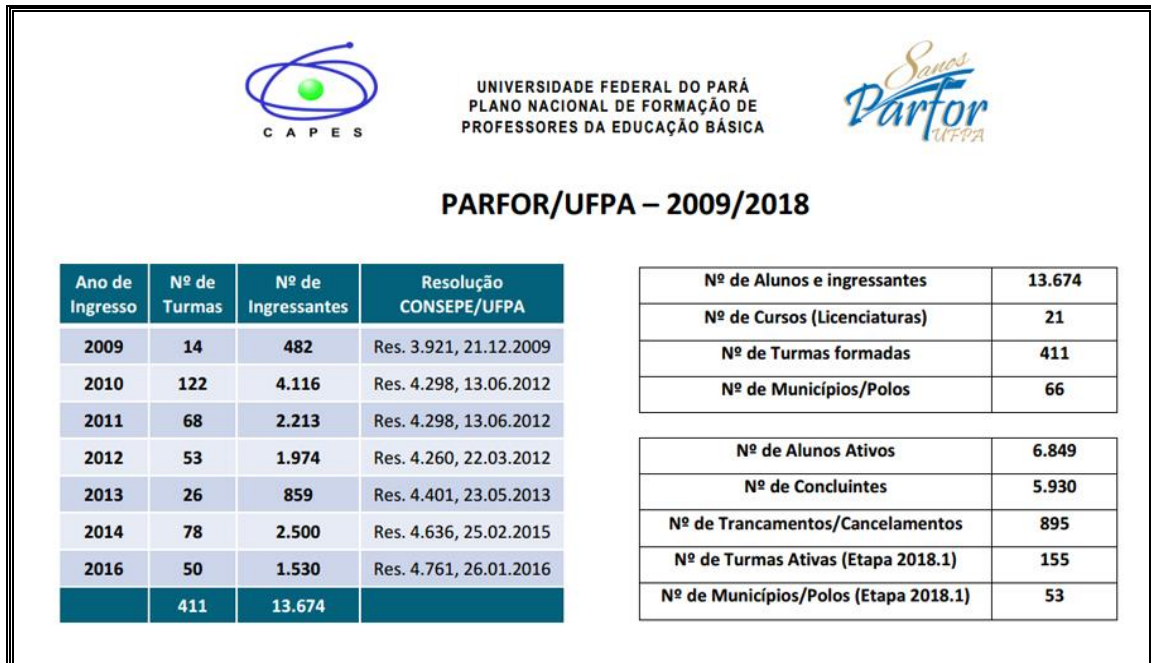
formados em nível superior com graduação específica para exercício da função docente, apresentam os melhores resultados quanto ao Índice de Desenvolvimento Educacional (IDEB). Apenas em 2009, o Estado brasileiro institui através do Decreto 6.755 (BRASIL, 2009) a política nacional de formação inicial e continuada de professores, indicando que esta formação deve estar a cargo das instituições públicas de educação superior e realizada em regime de colaboração entre os entes federados sob a organização dos Fóruns Estaduais Permanentes de Formação Docente.

Nesse sentido, segundo Pereira, para pensar em formação docente é necessário refletir em sua complexidade, pois:

Formar professores é uma tarefa bastante complexa. Justamente por isso, não são medidas simplistas e banalizadoras, apresentadas como uma fórmula mais eficiente e produtiva de preparar os profissionais da educação, que irão resolver os problemas atuais das licenciaturas. Ademais, a não-valorização do profissional da educação, os salários aviltantes, as precárias condições de trabalho e a falta de um plano de carreira para a profissão continuam sendo questões fulcrais sem solução, que afetam diretamente a formação docente no Brasil. Os problemas centrais das licenciaturas apenas serão resolvidos, na verdade, com a implantação de mudanças drásticas na atual condição do profissional da educação. Ao mesmo tempo, fazem-se necessários estudos e pesquisas que respondam a questões essenciais, como “O que é formar professores?” ou “Como formar professores?” (PEREIRA, 1999, p. 123).

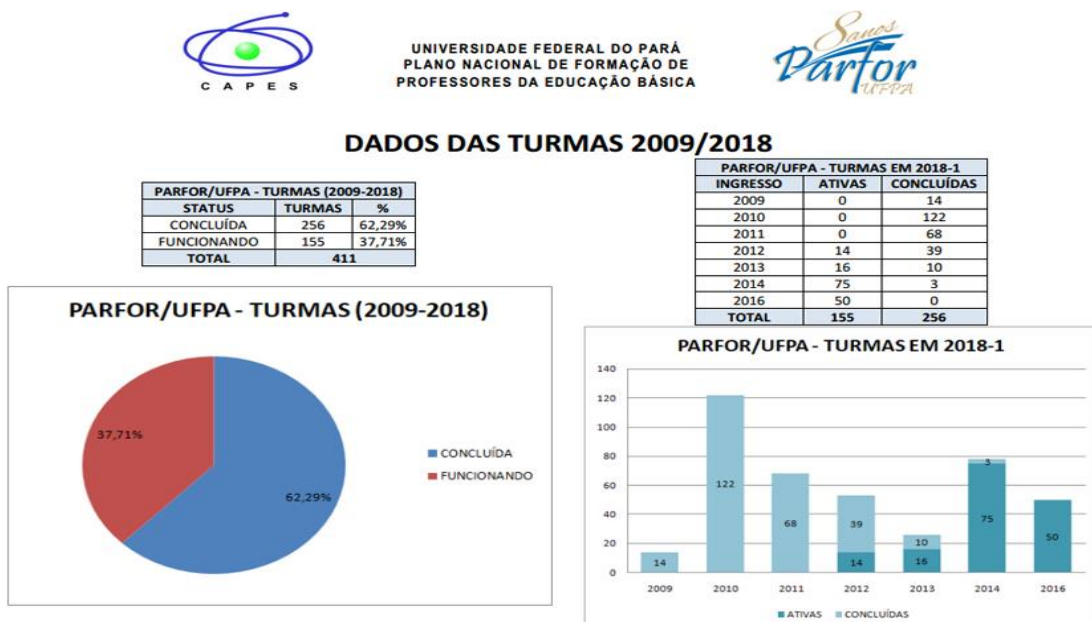
Muitos são os desafios da política de formação para atender a demanda, de questões ainda não respondidas. Quanto às situações continentais do estado, observa-se no Pará, uma extensão territorial de 1.247.000 km<sup>2</sup>, com 20.000 km de rios, onde algumas localidades podem estar a mais de 1.000 km de Belém. Tal situação confirma a questão da disposição geográfica e continental do estado como um grande desafio. Observando o quadro abaixo, nota-se o aumento de 482 ingressantes para 1.530 em 2016 em um total até 13.674 já atendidos em 411 turmas.

Imagem 01: PARFOR em números



Fonte: Site oficial do PARFOR/Universidade Federal do Pará.

Imagem 02: PARFOR dados das turmas 2009/2018



Fonte: Site oficial do PARFOR/Universidade Federal do Pará.

Assim sendo, são **objetivos** desta pesquisa:

**GERAL:** Analisar as consequências da falta de condições para viver a formação em serviço a partir do PARFOR e as discontinuidades do PARFOR enquanto política pública de formação se apresentam na atualidade.

**ESPECÍFICOS:**

- Identificar os desafios da formação docente de professores em serviço a partir do PARFOR, a partir das dimensões estruturais, acadêmicas, emocionais, financeiras, materiais;
- Destacar os mecanismos de enfrentamento dos professores/alunos em relação aos desafios da formação em serviço a partir do PARFOR;
- Analisar as consequências da falta de condições para viver a formação em serviço a partir do PARFOR;
- Analisar as discontinuidades do PARFOR enquanto política pública de formação na atualidade.

O Trabalho de Conclusão de Curso aqui apresentado apresenta a seguinte organização: Na primeira seção apresentamos a introdução, nela estão a justificativa e relevância do estudo, além da apresentação do tema, a problematização, questões norteadoras e objetivos gerais e específicos. Na segunda seção apresentação do referencial metodológico que incide nas questões referentes a abordagem, tipo de estudo, técnica de produção de dados, técnicas de análise, contexto, local e sujeitos da pesquisa. Na terceira seção apresentamos o referencial teórico que está subdividido em três subseções. Na primeira destaca o debate sobre política de formação de professores no Brasil. Na segunda apresenta as características e dados sobre o PARFOR nacional, do estado do Pará e especificamente do curso de pedagogia. Por fim, na terceira subseção, discutimos as questões relacionadas a identidade docente e a educação do campo. Na quarta seção apresentamos, interpretamos e analisamos os dados a partir de quatro temáticas diretamente relacionadas aos objetivos específicos da pesquisa.

## SEÇÃO II – REFERENCIAIS TEÓRICO-CONCEITUAIS

### 2.1 – Os desafios da formação de professores em serviço a partir do PARFOR

Quando nos referimos aos desafios que atingem o processo de formação de professores em serviço, destacamos aqueles que julgamos proeminentes, a partir das escutas realizadas ao longo do tempo de convivência com os professores/alunos do PARFOR, bem como a partir do que está posto na atualidade em termos de produção científica. Nesses termos, nesta subseção já fazemos um primeiro exercício em que a literatura da área da formação de professores, bem como as bases legais se encontra com uma memória que suscita questionamentos e reflexões que julgamos pertinentes no interior de TCC. Dentre essas dimensões destacamos: as estruturais, emocionais, financeira e materiais.

#### Dimensões estruturais

Um dos grandes desafios da educação básica no Brasil é a formação de professores. De acordo com os dados colhidos do censo escolar 2017, o país possui 8,5 milhões de matrículas na educação infantil, 27,3 milhões no ensino fundamental e 7,9 milhões no ensino médio. Dos 2,2 milhões de docentes que atuam na educação brasileira, 63,8% estão no ensino fundamental. Segundo o censo escolar:

De 2013 a 2017, o número de docentes atuantes na educação infantil cresceu 16,4%, ensino médio caiu 2,5% desde 2015. Quanto a escolaridade, 78,4% dos professores que atuam na educação básica possuem nível superior completo, com graduação, 94,7% possuem curso de licenciatura.

O censo escolar coleta dados sobre unidades escolares, matrículas, funções docentes, fluxo e rendimento escolar das diferentes etapas e modalidades da educação básica e profissional. Essas informações traçam uma visão nacional da educação básica e serão importantes para formulação de políticas públicas, monitoramento e avaliação do cumprimento de metas e estratégias dos planos de educação e execução de programas na área da educação. (BRASIL, 2017).

No entanto para atender a demanda que existe em um estado como o Pará, existe dificuldade de ordem estrutural, como por exemplo, a dificuldade dos municípios em manter a logística que possa garantir acesso aos professores e frequência aos cursos de formação; dificuldade para as universidades em oferecer os cursos em locais fora de sua sede de origem e também em conseguir professores com carga horária disponível para lecionar nos cursos;

A UFPA atendeu mais de 13.000 professores com os cursos de licenciatura e continuam a aumentar as demandas para os cursos, segundo dados da Plataforma Freire 2, que é um sistema informatizado do MEC. De acordo com as informações, mais de 25.000 professores se inscreveram só para a região norte, de um total de inscrições de 50.000 e dos tais, mais de 2.700 professores pediram o curso de pedagogia. Não existe curso de pedagogia à distância no estado do Pará, nas universidades públicas, apenas nas particulares.

Segundo as informações da plataforma, o ministério da educação indica que:

Serão oferecidas 190 mil vagas para formação de professores e de estudantes de cursos de licenciatura. Estão previstas: 45 mil vagas no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid); 45 mil vagas no Programa de Residência Pedagógica; e 100 mil vagas na Universidade Aberta do Brasil (UAB).

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) respondeu em nota, que as turmas do Parfor em andamento terão asseguradas o financiamento necessário enquanto estiverem vigentes. Sobre novas ofertas, serão feitas a partir do levantamento de demanda por meio dos cadastros na Plataforma Freire 2. A coordenação afirma ainda que, acredita que será possível atender de maneira mais eficiente a formação de novas turmas em todo país. (JORNAL DA GLOBO, 2018).

Logo, o Pará possui a pior taxa de distorção escolar em todo o Brasil e possui também mais alunos atrasados em relação à série e idade que estão cursando e isso é fato nas turmas de ensinos fundamental e médio. Ainda de acordo com as informações da plataforma:

A situação escolar no Pará atribui a vários fatores. Um deles é a alfabetização, que ocorre na idade inadequada e acaba se transformando em uma bola de neve ao longo do processo. Outra questão séria é a formação dos nossos professores. Muitos desenvolvem, por exemplo, formas de avaliação muito tradicional. Temos muitas vezes uma escola que

prepara o aluno para a reprovação, diz Ival Rabelo, mestre em Educação. (JORNAL DA GLOBO, 2018).

De forma clara fica postulada a questão das dificuldades quanto à demanda e oferta dos cursos no Pará, estado esse de dimensões que podem ser geradoras de dificuldades no acesso para a realização do curso, devido a distância entre municípios e esse fato será gatilho para outros desafios aos professores em serviço que cursam o PARFOR. Segundo o portal do MEC, no que diz respeito às inscrições:

Podem se inscrever professores que tenham formação específica para o magistério em nível médio (técnico ou normal) e aqueles com licenciatura ou formados em pedagogia. Os cursos têm carga horária entre 40 e 300 horas. Os educadores também podem se inscrever em cursos de especialização. São 22.426 vagas em 24 estados.

Professores de 22 estados têm até **sábado, 29**, para fazer a pré-inscrição nos cursos presenciais de graduação oferecidos pela Plataforma Freire. São oferecidas 29.546 vagas em cursos de primeira e segunda licenciaturas. Podem se candidatar professores da rede pública estadual e municipal que precisam fazer a primeira licenciatura ou aqueles que já tenham graduação, mas não adequada à área em que atuam. (BRASIL, 2018.)

São mais de 4.457 vagas apenas na região norte, em instituições públicas de ensino superior. Assim, pode-se mensurar demanda e oferta na região, levando em consideração que das 4.457 vagas ofertadas para a região norte, mais da metade vai para o estado do Amazonas, são 2.285 vagas nas universidades federais e estaduais. A qualificação docente é assunto que interfere na qualificação do docente, reflete na educação que se faz em sala, em quaisquer ambientes onde se dê educação porque se faz necessário refletir sobre maneiras de atender melhor a essa formação de novas turmas.

Em termos estruturais existem dois campos de discussões. De um lado a estrutura que é ofertada aos professores/ alunos a partir da parceria que se estabeleceu entre a universidade e os municípios. De modo geral, as escolas são cedidas para que ocorram as atividades acadêmicas. Se considerarmos que as

condições prediais das escolas públicas estão aquém do que deveriam ser<sup>2</sup>, logo presumimos que essa falta de condições afeta a vida desses universitários.

De outro lado, as questões relacionadas a infraestrutura são oriundas condições sociais dos professores/alunos. Considerando que a maioria reside em outras cidades ou comunidades do campo, essa situação a necessidade de alocação de imóvel, o que implica no orçamento desses professores que, conforme expressa a falta de valorização profissional (GATTI, BARRETO e ANDRÉ, 2011), a questão salarial é muito baixa. Além disso, muitos professores por se encontrarem na condição de contrato ao ser admitido no curso e ser destrutado ao longo dos períodos, muitos tiveram que contar com a solidariedade de outrem para continuarem frequentando as atividades acadêmicas.

Esses apontamentos reforçam o entendimento de que a conformação de políticas públicas brasileiras com base em dados pouco explorados, bem como a falta de uma ação gestora mais transparente e ética implicam na formação dos professores. Em termos dos dados poucos explorados, queremos dizer que, a partir do momento que o Brasil teve acesso ao cenário de formação dos professores, deveria também ter percebido onde se localizam esses professores para garantir ações que permitissem a vivência do processo de formação sem grandes atropelos. Não são raros os casos de professores que poderiam ter sido lotados em polos mais próximos de onde residiam e foram alocados em outros locais que inviabilizam a participação da formação.

Com relação a falta de transparência e ética, podemos ressaltar que muitas secretarias de educação puniram professores por questões políticas e lhes negaram a possibilidade de formação, haja vista que as secretarias assumiam a responsabilidade de confirmar as informações apresentada pelo professor candidato a vaga no ato da inscrição. Assim como, casos em que muitos profissionais foram beneficiados sem serem vinculados a sala de aula, sendo esse o critério preponderante para conquistar a vaga no ensino Superior.

---

<sup>2</sup> Não são raros os casos de denúncias por via dos jornais televisivos ou impressos em relação às condições precárias de funcionamentos de muitas escolas. O próprio movimento sindical e o ministério público também tem pautado ano pós ano essas questões que expressam, em grande medida a falta de responsabilidade do poder público executivo quando as condições estruturais de funcionamento das escolas.



## Desafios emocionais

Quanto às questões de desafios emocionais, implica falar do exercício da docência em ambiente escolar e não escolar que demanda entender à partir do cenário PARFOR, reconhecer as situações limites que são vivenciadas e o que pode ser feito, resolvido, superado, através de novos posicionamentos de vida. Muitos desafios financeiros e materiais, vão refletir também no âmbito emocional. Decorrem em maior ou menor sensibilidade e resistência aos enfrentamentos, ao final das contas, todo o universo docente composto pelos cursistas PARFOR, vai passar por esses enfrentamentos de ordem familiar, estrutural, financeira, questões sociais, políticas, tudo isso vai compor esse cenário de emergências e situações que necessitam ser resolvidas. Mas o tempo também exerce papel nas emoções, as disciplinas são ofertadas para se cumprir muito rapidamente, há uma série de conflitos, problemáticas, arestas que precisam ser aparadas, pois:

[...] quando tratamos de sujeitos sociais que partilham espaços, tempos e representações sociais na/sobre a escola, não podemos deixar de considerar que o contexto mais amplo em que cada um dos sujeitos está inserido interfere profundamente em suas expectativas e percepções. (GOMES, 2008, p. 04).

Nesse sentido, sonhos traçam metas entre o entusiasmo, entre a trajetória e os primeiros impasses, mas é meio à situações limites que se unem: casa, família, estudo, trabalho. O jeito é não desistir, persistir, rir e chorar, viver o que há para viver durante a formação na política PARFOR porque enfim, precisa valer a pena, aceitar os sacrifícios, pois se somarão através de tudo isso em aprendizagens ímpares, conquistas expressivas como resultado das lutas pessoais.

Codo (2002) ao retratar as discussões em torno das emoções, dos sentimentos e da afetividade nos convida a assumir essa dimensão da vida humana como parte constitutiva dos processos de formação e de atuação profissional. Com base em seus estudos podemos afirmar que não somos destituídos da dimensão emocional. Elas expressam sentimentos positivos e negativos que denunciam o modo como lidamos com a vida, com as pessoas, com os processos que vivenciamos.

No caso dos professores/alunos do PARFOR, consideramos que as condições sociais, os desafios de deslocamento e de manter-se no polo de Castanhal provocou a produção de inúmeras emoções que incidiram no processo de formação. Dentre essas emoções, desses sentimentos, destacam a raiva, a indignação, a tristeza, mas também a alegria. Podemos dizer, portanto, que foram afetados, por situações de prazer e desprazer<sup>3</sup> ao longo da caminhada ao longo da formação na Pedagogia PARFOR/Campus Castanhal.

### **Desafios financeiros:**

Representação daquilo que talvez mais afete a vida individual e coletiva dos alunos/professores, sujeitos PARFOR, tem caráter financeiro. Quando a política pública foi planejada e efetivada, na teoria mostra que os professores em serviço, no que se refere às questões financeiras, segundo o decreto, o parecer, manual operativo, conta que as despesas de material didático para execução do curso seriam todas cobertas.

Durante a implantação e primeiros anos de curso, realmente foram cobertas as despesas com xérox e outros materiais didáticos. Para executar as diversas metodologias de ensino/aprendizagem, que iremos apresentar, o que aconteceu no decorrer dos anos de curso subsequentes foi a retirada gradual de benefícios importantes.

No manual operativo PARFOR, de 22 de agosto de 2014, no que trata sobre apoio financeiro, e que dispõe sobre recursos de orçamento para material de consumo para fins dos desenvolvimentos acadêmicos, diz assim:

9.2 A aprovação do número de turmas a serem implantadas será realizada com base na disponibilidade de **recursos existente no orçamento da Capes** para a execução do Parfor.

9.3 **A Capes responsabiliza-se pelo financiamento dos recursos destinados ao desenvolvimento das atividades acadêmico-**

---

<sup>3</sup> Com base em Codo (2002), assumimos o entendimento de que as emoções como expressão do que nos afeta não se restringe as coisas positivas, agradáveis. Afeto, está relacionado ao que nos afeta, portanto, somos afetados tanto por situações de prazer como de desprazer. É importante fazermos essa reflexão pois nos ajuda a entender a afetividade como um processo complexo, contraditório com o qual temos que lidar cotidianamente. Essas afetações implicam diretamente na nossa dimensão emocional. Riso, choro, silêncio, agressividade, seriedade, complacência, são expressão da nossa dimensão emocional.

**pedagógicas** e ao pagamento de bolsas para os professores que ministram aulas nas turmas especiais implantadas.

9.4 As secretarias de educação estaduais e municipais devem responsabilizar-se pelo apoio (transporte, alimentação, hospedagem, etc) destinado a viabilizar a participação dos profissionais de sua rede nos cursos de formação do PARFOR PRESENCIAL.

**9.4.5 Recursos de custeio destinados a atender os seguintes tipos de despesas: I. Material de consumo – despesas relativas à aquisição de material para uso na implantação e desenvolvimento dos cursos;**

II. Diárias nacionais e auxílio deslocamento que serão pagos nos termos dos valores estabelecidos pela Capes no item 7.4 do presente documento, destinadas a viabilizar a participação dos Coordenadores, Professores, alunos e palestrantes **em atividades acadêmicas e pedagógicas do PARFOR PRESENCIAL;**

**9.4.5.2 A critério da IES e havendo disponibilidade de recursos, poderá ser concedido auxílio financeiro aos alunos do PARFOR, observando-se o seguinte:**

a) O valor pago por mensalidade não poderá ultrapassar o limite de R\$ 400,00 (Quatrocentos reais), podendo a IES definir a quantidade de mensalidades anuais a serem pagas;

**b) Deverão ser beneficiados primeiramente os docentes com vínculo efetivo com as redes municipais, depois os com vínculo efetivo com as redes estaduais. Atendidos os docentes e, havendo recursos disponíveis os demais alunos poderão ser atendidos;**

c) A concessão somente poderá ser feita a aluno do PARFOR que: esteja regularmente matriculado na IES; apresente cadastro na Plataforma Freire na situação de matrícula “Cursando”; não possua qualquer outro tipo de bolsa ou apoio para participação no PARFOR.

**d) A IES poderá estabelecer, se necessário, outros critérios para selecionar os beneficiários do Auxílio Financeiro a estudantes.**

**e) A IES deverá informar à Capes a lista dos beneficiários. (BRASIL, 2014).**

Nesse caso, é importante salientar que o PARFOR não é uma política pensada e programada especificamente a atender um público que venha de outras cidades. Ou seja, é uma política criada visando o público urbano.

Ao tomar ciência de que os sujeitos que frequentam os cursos ofertados pelas IES, são em sua grande maioria pessoas da zona rural, de cidades vizinhas, professores que estão trabalhando em turmas multisseriadas, vivenciando conhecidas situações limites que necessitam de uma logística adequada para minimizar os desafios financeiros.

Sendo a demanda de universos diversificados, as dificuldades de locação, alimentação, transporte e, na atualidade, despesas com o material didático comprometem a qualidade do processo ensino/aprendizagem.

Apesar do discurso de divulgação continuar o mesmo, com promessa de pagamento das despesas no decorrer do curso, a realidade não condiz com o que se constata; exemplo disso está nas falas dos alunos com quem dialogamos.

Em relação às promessas não cumpridas, segue-se o manual operativo atualizado de 2017, onde constam que:

Parágrafo único Os alunos de turmas especiais do PARFOR em IES privadas sem fins lucrativos são isentos de qualquer tipo de pagamento.

Art. 24 A Capes responsabiliza-se pelo financiamento dos recursos destinados ao desenvolvimento das atividades acadêmico-pedagógicas e ao pagamento de bolsas nas modalidades estabelecidas neste regulamento.

Art. 25 As secretarias de educação estaduais e municipais devem responsabilizar-se pelo apoio (transporte, alimentação, hospedagem, etc.) destinado a viabilizar a participação dos professores de sua rede nos cursos de formação do PARFOR.

Art. 27 Os recursos de custeio repassados no âmbito do programa são destinados a atender os seguintes tipos de despesas: I. Material de consumo – despesas relativas à aquisição de material para uso na implantação e desenvolvimento dos cursos; (BRASIL, 2017)

Há uma disparidade entre o discurso teórico e a prática docente. Em se tratando de professores/estudantes vindo de outros municípios, que exercem uma prática mais isolada da coletividade, se faz necessário contextualizar novas didáticas, novos processos de ensino/aprendizagem, interagir com outros professores, refletir novos conhecimentos que sejam meios de oportunizar crescimento. Segundo a colaboração de Pereira, observamos que:

[...] é fundamental investir na formação de um professor que tenha vivenciado uma experiência de trabalho coletivo e não individual, que se tenha formado na perspectiva de ser reflexivo em sua prática, e que, finalmente, se oriente pelas demandas de sua escola e de seus alunos, e não pelas demandas de programas predeterminados e desconectados da realidade escolar. É fundamental criar, nos cursos de licenciatura, uma cultura de responsabilidade colaborativa quanto à qualidade da formação docente. (1999, p. 117).

Observamos o papel fundamental do meio em que o professor está inserido, pois os professores estudantes em nível de primeira e segunda formação em sua grande parte são de cidades circunvizinhas e há também casos em que deveriam ter sido alocados em polos mais próximos, pois o deslocamento em si já passa a ser imensa dificuldade. Em sua totalidade atuam nas salas de aula e possuem experiências vivenciadas nas cidades origens e estão familiarizados com seus alunos, pois são da mesma região, são integrantes e agentes integralizadores no meio onde exercitam a profissão.

Quanto à possibilidade de realizar o curso há que se considerar a estreita relação entre os meios e os fins. Os professores/estudantes se apropriam de conhecimentos que não seriam possíveis conseguir sem o apoio da política ofertada. Mas ao mesmo tempo existem enfrentamentos que não foram imaginados durante a elaboração da política.

Muitos professores com salários atrasados, sob-risco da perda vínculo ou contrato, dificuldades que necessitam ser repensadas para o aprimoramento nas atividades docentes em sala, oportunizando meios para contribuir com novas realidades que possam fundamentar diferentes ações educativas.

### **Desafios materiais**

Conforme o relato das entrevistas, notamos a necessidade de se promover condições básicas, estratégias, para que a realidade de hoje não se cristalice, não se transforme em verdades intransponíveis.

Novas condições podem possibilitar meios em que se articulem novas iniciativas que atuem no cotidiano educativo para que aja eficiência em leitura, bibliografias com qualidade e contexto, competência comunicativa. Ações voltadas para propor e oferecer metas estratégicas e estruturadas em planos de ação que sejam desenvolvidos conforme os sujeitos envolvidos no processo.

Não adianta propiciar formação no PARFOR, ampliando conhecimentos sem essa condição porque o necessário para transformar uma realidade é ampliar esse conhecimento e técnica sociocultural, cada vez mais humana, em movimento efetivo para ser eficaz.

Na concepção de Libâneo (2001, p. 03), um dos fenômenos que torne mais significativo os processos sociais contemporâneos é a ampliação do conceito de educação e a diversificação das atividades educativas. Para ele, não há uma única esfera onde se faça a prática social e sim:

[...] várias esferas da prática social, mediante as modalidades de educação informais, não-formais e formais, [que amplia] a produção e disseminação de saberes e modos de ação (conhecimentos, conceitos, habilidades, hábitos, procedimentos, crenças, atitudes), levando a práticas pedagógicas (2001, p. 03).

Nesse caso, é necessário que o PARFOR ofereça planos de ação desenvolvidos conforme os sujeitos que estão envolvidos nesse processo. Os professores precisam de materiais de estudo, esferas de conhecimento que são elementos motivadores que vão multiplicar o interesse do sujeito.

## **2.2– O PARFOR enquanto Política pública de formação de professores no Brasil**

O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, PARFOR, através do seu Parecer homologado, apresenta características, diretrizes e seus objetivos, como uma das ações fundamentais da Política Pública, que desempenham a promoção de professores em exercício das redes públicas de Educação Básica ao aprimoramento na formação e possibilita melhor qualidade na educação.

Para melhor esclarecer a origem e organicidade do PARFOR, leia-se o documento “**PARECER HOMOLOGADO**” com o Despacho do Ministro, publicado no Diário Oficial da União de 0/01/2009, onde o documento diz que o objetivo do Programa Emergencial a ser proposto pelo MEC em regime de colaboração com os sistemas de ensino e instituições públicas de Educação Superior é possibilitar uma segunda licenciatura aos professores em exercício na educação básica pública que, embora já licenciados, atuem em área ou disciplina distinta daquela de sua formação inicial.

A sua criação integra o esforço nacional pela melhoria da qualidade do ensino e de valorização do magistério. É solicitada ao Conselho Nacional de Educação a definição de diretrizes para a formulação, desenvolvimento e acompanhamento do projeto político pedagógico dos cursos a serem oferecidos no âmbito deste programa.

A valorização da escola e do magistério, o investimento na formação docente, são entendidos como fatores fundamentais e urgentes para a melhoria do sistema educacional brasileiro. O grande desafio é investir na qualidade da Educação Básica de forma a garantir que a escola seja um espaço em que, efetivamente, os alunos construam conhecimentos, habilidades e atitudes condizentes com sua faixa etária e as exigências contemporâneas da cidadania e do trabalho.

Frente a esse desafio, o programa proposto tem como eixo central a formação consistente e contextualizada do professor para potencializar sua atuação em componentes curriculares que exijam uma segunda licenciatura.

O programa tem por objetivo induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício na rede pública de educação básica, a fim de que esses profissionais possam obter a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996). É requerido pela grande demanda por formação de professores em diferentes áreas do conhecimento, em todas as regiões, nas diversas unidades da federação e tal demanda foi plenamente identificada no processo de construção do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), no âmbito do Plano de Metas – Compromisso Todos Pela Educação – e da elaboração e proposição de Planos de Ações Articuladas – PAR, pelos Estados, Distrito Federal e Municípios. A dimensão da carência por professores com formação específica na Educação Básica brasileira foi mais uma vez apontada pelos dados do último Censo Escolar, evidenciando que:

- 1) aproximadamente 350.000 professores em exercício não possuem formação em nível de graduação;
- 2) cerca de 300.000 professores em exercício possuem graduação em área distinta daquela em que atuam.

A Nota Técnica do MEC enfatiza que: diante destas constatações, o Ministério da Educação vem envidando esforços no campo da formação e da valorização de professores, por meio de medidas estruturantes de longo prazo, tais como: o Piso Salarial Nacional Profissional; a modificação das competências e da estrutura organizacional da CAPES (Coordenação de

Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) para subsidiar o Ministério da Educação na formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades de suporte à formação de profissionais de magistério para a Educação Básica; criação do Conselho Técnico-Científico da Educação Básica da CAPES, a quem cabe a discussão e proposição de um Sistema Nacional Público de Formação de Profissionais do Magistério (em processo de formulação); criação de bolsas de iniciação à docência; fomento à produção de conhecimento na área de formação de professores, através do Observatório da Educação, entre outras medidas, com o objetivo de estimular o ingresso, a progressão e a permanência na carreira do magistério, e assegurar a formação de professores em número suficiente e com qualidade adequada em todas as unidades da federação.(BRASIL, 2009).

A atual situação educacional requer, no entanto, além das importantes políticas estruturantes referidas pelo MEC, e que tendem a produzir resultados em espaços de tempo maiores do que os que nos impõe a realidade imediata, organizar, concomitantemente, *políticas emergenciais que possam dar atendimento às carências identificadas e que exigem atendimento especial*. É este o objetivo do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores da Educação Básica Pública que busca enfrentar, portanto, uma demanda já existente de professores licenciados, mas que atuam em componentes curriculares distintos de sua formação inicial.

As Diretrizes Operacionais aqui estabelecidas visam fornecer referências e parâmetros para que as instituições formadoras possam, no exercício de sua autonomia, formular e organizar seus projetos pedagógicos para a oferta, sem perder a intencionalidade comum que os articule em torno dos princípios inerentes à formação dos professores e necessários para a escola brasileira, portanto, não pretendem fixar modelos curriculares ou um formato determinado para os Cursos de Segunda Licenciatura.

Assim, cada área ou campo de conhecimento, levando em conta as peculiaridades de sua destinação, poderá estabelecer referências mais específicas de seu campo formativo e de sua prática, considerando as Diretrizes Curriculares Nacionais formuladas pelos Pareceres CNE/CP nos 9/2001 e 27/2001 e Resolução CNE/CP nº 1/2002.

O documento traz em suas bases legais, a respeito das diretrizes operacionais que:



[...] para a implantação do Programa de Segunda Licenciatura, objeto deste parecer, devem se pautar na legislação pertinente sobre a formação de professores, conforme segue:

**2.1. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (Lei nº 9.394/1996), que nos seus artigos 61 e 65 determinam:

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Art. 65. A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.

A LDB nº 9.394/1996 trouxe referências gerais para a formação de professores, extensivas aos cursos de disciplinas específicas: formação mediante relação teoria e prática, aproveitamento de estudos e experiências anteriores dos alunos desenvolvidas em instituições de ensino e em outros contextos e prática de ensino de, no mínimo, 300 (trezentas) horas.

**2.2. O Plano Nacional de Educação** (Lei nº 10.172/2001), especialmente em seu item IV, Magistério na Educação Básica, que define as diretrizes, os objetivos e metas, relativos à formação profissional inicial para docentes da Educação Básica, ressalta:

[...] uma formação profissional que assegure o desenvolvimento da pessoa do educador enquanto cidadão e profissional, o domínio dos conhecimentos objeto de trabalho com os alunos e dos métodos pedagógicos que promovam a aprendizagem; [...] um sistema de educação continuada que permita ao professor um crescimento constante de seu domínio sobre a cultura letrada, dentro de uma visão crítica e da perspectiva de um novo humanismo; O estabelecimento de diretrizes e metas para a formação e valorização do magistério e demais profissionais da educação, no prazo de dez anos é, portanto, um dos objetivos do Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172/2001.

**2.3. Os pareceres e resolução do CNE** que definem orientações gerais de todos os cursos de formação de professores do país são:

a) Parecer CNE/CP nº 9/2001, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena;

b) Parecer CNE/CP nº 27/2001, que dá nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP nº 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena;

c) Resolução CNE/CP nº 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena; (BRASIL, 2009).

Sendo assim, podemos entender as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, orientadas pelos documentos acima mencionados,

constituem-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da Educação Básica, incluindo o Programa de Segunda Licenciatura a que se refere este Parecer.

### **2.3 – Identidade docente e educação do campo.**

Falar sobre identidade docente é falar sobre complexidade. Todo professor tem em sua bagagem de vida experiências próprias que fazem parte dos momentos vividos, e a partir dessa vivência é que se modificam as próprias identidades profissionais. Conforme o sujeito se desenvolve durante a vida profissional, nesse processo social de convívio com as pessoas, acontecerão mudanças significativas influenciadas por essas relações, pois, Segundo contribuições de Albuquerque, 2008, que se remete a Giddens:

Poderíamos definir identidade como um conjunto de características pelas quais alguém pode ser reconhecido. Do ponto de vista sociológico, identidade pode ser definida como: características distintivas do carácter de uma pessoa ou o carácter de um grupo que se relaciona com o que eles são e com o que tem sentido para eles. Algumas das principais fontes de identidade são: o gênero, a orientação sexual, a nacionalidade ou a etnicidade, e a classe social. O nome é um marcador importante da identidade individual, e dar um nome é também importante do ponto de vista da identidade do grupo. (2004, p. 694)

Importante refletir sobre a diversidade das relações com o meio em que a pessoa está inserida. Direta com o outro, seja no convívio coletivo ou pelas relações pessoais, relações que compõem e fazem parte da vida e da biografia da pessoa, relações subjetivas e até pessoais, relativas à formação do ser antes da atuação profissional como um docente.

Desse modo, a identidade se constrói ao longo da vida, nessa convivência do sujeito consigo mesmo, com as pessoas que estão em volta, nas relações com o outro. Mas em se tratando da identidade docente é preciso refletir sobre a construção dessa identidade, pois ela será responsável pela confiança em si, também será importante nas motivações, que implicam o gostar ou amar o trabalho. Quanto às questões de responsabilidade e compromisso, é importante registrar que todo esse movimento vai construir essa identidade. Da mesma forma, entender o

que pensam hoje os professores a respeito da profissão escolhida quanto às questões de identidade profissional. Segundo Albuquerque, muitos professores se sentem com sobrecarga, isolados ou possuem um pensamento em grupo. De acordo com o autor, quanto às crises de identidade docente, e:

[...] sem pretender apresentar todas as respostas ao problema, entendemos que a sobrecarga; o isolamento e o pensamento de grupo são aspectos cruciais nos enfrentamentos que ocorrem entre professores e alunos/pais de alunos que podem contribuir para o agravamento da crise de identidade do professor. Ou seja, mesmo admitindo-se que a suposta crise profissional do professor insere-se numa crise mais ampla da sociedade contemporânea, é inegável que determinadas condições internas da escola e próprias do trabalho docente podem contribuir para agravar ou minimizar os efeitos dessa crise. (ALBUQUERQUE, 2008, p. 07)

Em suma, Albuquerque conclui que pode-se identificar elementos relativos à construção de identidades sociais implícitos no próprio indivíduo quando este está em um espaço de formação de docentes, “levando em consideração que esta construção depende de requisitos mínimos como outras identidades de outros autores, que possuem também contextos interacionais”. Situações de convívio, de coexistência dos pares que:

[...] permite sugerir que os atores sociais inseridos em contextos distintos não percebem da mesma forma a estrutura das situações que vivenciam levando-os à construção de distintas perspectivas em relação ao seu futuro. esta singularidade presente nos discursos dos ex-alunos/alunas, sujeitos de nossa pesquisa reflete-se nas contradições de seus depoimentos, nas suas expectativas confusas e nas suas vibrantes atuações no cenário em que estão inseridos – a escola como lócus de “trabalho”. (ALBUQUERQUE, 2008, p. 11)

Nesse contexto, entende-se que o ambiente em que se faz educação também tem influência sobre a identidade profissional docente, pois toda instituição de formação, exerce alguma autoridade sobre o docente, pois a educação passa por currículos e diretrizes que são norteadoras para a construção do conhecimento. Assim sendo Albuquerque diz que:

Partindo da hipótese central de uma crise de autoridade e de poder da profissão docente, podemos antever como diversos fatores, de natureza

externa (formação contínua, intervenção do Estado, representações sociais dos sujeitos envolvidos com a escola) e de natureza interna (relação professor-professor, professor- aluno, professor-comunidade de pais, relações entre vida pública e vida privada) interferem de maneira drástica na forma de constituição do “ser professor”.

Entende-se que essa nova construção de identidade docente é apropriada e construída pelos sujeitos em seus lugares de ação, e também são construídos na sociedade como um todo. O exercício de docência tem em si características humanas, na interação com o outro e são necessárias e essenciais na troca de aprendizagens e no exercício da docência.

Vivemos na região norte do Pará, em especial parte da região amazônica, oeste do estado e nesse sentido, os professores e professoras que fazem educação do campo passam por muitos enfrentamentos. Não são raros os relatos de profissionais que atuam em turmas de alunos em classe multisseriadas, com responsabilidades por vezes que ultrapassam as questões de docência, desempenhando as funções que se fizerem necessárias para fazer acontecer educação.

Sendo assim, as funções se acumulam na vida docente afetando também o desempenho e comprometendo a qualidade da educação que se faz. O profissional em educação do campo necessita de uma formação que dê condições a refletir sobre as experiências que tem vivido no seu dia a dia e que o sustentam resistindo às dificuldades diversas podendo entender assim que está inserido em um espaço onde as pessoas em volta dele trabalham com terra, colheita, água, natureza, com todo um trabalho que é honesto e necessário para existência.

Nesse sentido, esse profissional docente deve pensar a educação, a forma de fazer educação, ligando as pessoas que moram na região aos processos de aprendizagem que elas possuem ali, no seu dia a dia. Interessante refletir que somente à partir dos anos de 1990, com a organização das pessoas do campo, a esfera pública passa a agendar a demanda da educação do campo como uma questão de interesse nacional, ou pelo menos se fazer ouvir como sujeitos de direito. (BRASIL, 2006)

## 2.4– O curso de Pedagogia/PARFOR da UFPA – Campus Universitário de Castanhal

Segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) PARFOR, a Universidade Federal do Pará foi criada pela Lei nº 3.191, de 2 de julho de 1957, sancionada pelo Presidente Juscelino Kubitschek de Oliveira, é uma instituição federal de ensino superior, organizada sob a forma de autarquia, vinculada ao Ministério da Educação (MEC). O princípio fundamental da UFPA é a integração das funções de ensino, pesquisa e extensão.

O termo de adesão ao acordo de cooperação técnica firmado pela Capes e secretaria de educação do estado do Pará foi assinado em 20 de maio de 2009. No primeiro momento se tratava de cursos regulares de primeira licenciatura a professores da educação básica, sem graduação, por meio do PARFOR.

O caráter era emergencial, mas em 21 de dezembro de 2009 é aprovada a oferta dos cursos a partir de projetos pedagógicos. Cada polo possuía matrizes curriculares próprias a partir das demandas das regiões.

Em julho de 2009 a Universidade Federal do Pará disponibilizou sua primeira oferta na Plataforma Freire, tendo iniciado em janeiro de 2010 num total de 14 turmas distribuídas nos *campi* de Abaetetuba, Bragança, Belém e Cametá, com matrícula inicial de 470 alunos.

Os cursos de Pedagogia espalham-se para além dos *campi*, em polos distantes dessas Unidades Acadêmicas. Dos seis cursos envolvidos nessa oferta inicial, cinco assumiram o formato de projetos unificados mesmo nos casos em que havia diferentes Faculdades envolvidas na formação docente por meio do PARFOR.

A exceção se deu com o curso de Pedagogia que optou pela formulação de oito projetos, correspondentes às faculdades dos diferentes *campi*. Experiência acumulada pelas diferentes Faculdades envolvidas com o PARFOR Pedagogia desde o ano de 2010, demonstra que não somente na forma, mas no conteúdo, urge a necessidade de resignificarmos a formação inicial docente no estado.

Já que é acompanhar a redefinição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, aprovada pelo seu Conselho Pleno em 09/06/2015, e a promulgação da Base Nacional Comum Curricular por meio da Resolução CNE/CP nº 2, que institui e orienta a implantação da BNCC.

A partir do contexto exposto, dar início a um processo de reformulação curricular do curso de Pedagogia das turmas do PARFOR na UFPA, partindo da premissa de que o PARFOR não mais assume o caráter emergencial, mas terá sua continuidade garantida (trata-se, portanto atualmente, de um programa de caráter regular e permanente, o que o configura como política pública) enquanto houver necessidade por formação docente dos professores em exercício na educação básica. Este fato é ensejador de concebermos uma nova identidade para o curso.

Nesse sentido, as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica e a Base Nacional Comum Curricular nos remetem a um outro paradigma de formação docente avançando na direção da construção de um projeto articulado sem descuidar dos princípios defendidos em torno da autonomia das unidades acadêmicas e atenção às especificidades que devem assumir os projetos formativos das diferentes microrregiões do Estado do Pará.

Objetivo geral é formar profissionais para o exercício da docência na Educação Infantil, no Ensino Fundamental (anos iniciais), na Educação de Jovens e Adultos (anos iniciais), na Educação Profissional, na Gestão e Coordenação pedagógica em Ambientes Escolares e Não Escolares.

Nesse sentido, as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica e a Base Nacional Comum Curricular remete a um outro paradigma de formação docente, motivo de revisão dos currículos de modo a garantir unidade identitária do docente , avançando na direção da construção de um projeto articulado sem descuidar dos princípios defendidos

## SEÇÃO III – REFERENCIAL METODOLÓGICO

### 3.1- Abordagem: Qualitativa

A pesquisa realizada traz como objeto de estudo os desafios e perspectivas na formação de professores em serviço à partir do PARFOR, em Castanhal-PA. Dessa forma, visa identificar os desafios em caráter financeiro, estrutural emocional, psicológicos dos professores em formação durante o curso PARFOR em Castanhal-PA para explicitar quais os mecanismos são utilizados no enfrentamento dos obstáculos durante a formação em serviço à partir do PARFOR.

Com base em tais objetivos, Segundo Piana, M, citando Chizzotti, Filho, citando ainda Gil, Gonçalves e Demo, optou-se por uma pesquisa qualitativa que possibilita a leitura da realidade, pois a abordagem qualitativa parte do fundamento de que:

há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito, onde conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro, está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações (PIANA,1995, p.79)

### 3.2– Tipo de pesquisa: De campo, exploratório-explicativa.

Ao falar sobre a pesquisa utilizada, a pesquisa utilizada será de campo, pois “o ato de pesquisar traz em si a necessidade do diálogo com a realidade a qual se pretende investigar e com o diferente, um diálogo dotado de crítica, canalizador de momentos criativos” (2006, p.64). A tentativa de conhecer qualquer fenômeno constituinte dessa realidade busca uma aproximação, visto sua complexidade e dinamicidade dialética. A pesquisa de campo foi realizada na cidade de Castanhal-PA, é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto e “nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas”. (PIANA, 2001, p.67),

Inicia-se dessa forma pela fase exploratória, que consiste em uma caracterização do problema, do objeto, dos pressupostos, das teorias e do percurso

metodológico, busca identificar os desafios a partir de uma visão geral, aproximada do objeto pesquisado. Segundo Gil, pode-se dizer “que as pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores” (PIANA, 1999, p.43), ou seja, estabelecer maior familiaridade com o problema.

Nesses termos foi utilizado o apoio de técnicas e de instrumentos metodológicos adequados, que permitam a aproximação ao objeto de estudo. Nesse sentido, para Demo (2002), pesquisa não é um ato isolado, intermitente, especial, mas atitude processual de investigação diante do desconhecido e dos limites que a natureza e a sociedade nos impõem. [...] Faz parte do processo de informação, como instrumento essencial para a emancipação.

Em contexto científico, a pesquisa possui aspectos teóricos, metodológicos e práticos, transpondo o reducionismo do empirismo. A realidade é interpretada a partir de um embasamento teórico, sem a pretensão de desvendar integralmente o real e possui um caminho metodológico a percorrer com instrumentos cientificamente apropriados (PIANA, 2006, p.65).

Esse estudo envolve um levantamento bibliográfico que atravessa toda a elaboração deste trabalho, com o propósito de identificar os desafios da formação docente de professores em serviço a partir do PARFOR nas suas dimensões estruturais, acadêmicas, emocionais, financeiras e materiais. Nesse sentido, foram utilizados diversos autores da educação e da sociologia, específicos da pedagogia, na busca de conhecer a estrutura educacional existente no Brasil, no Estado e na cidade de Castanhal.

### **3.3– Técnica de produção de dados: Questionário e a entrevista estruturada**

A técnica de produção de dados, questionário, será utilizada por conter perguntas fechadas e abertas, que deverão se prestar a quantificação e segundo Marconi e Lakatos, **questionário** pode ser entendido como “um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser



respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”. Também possui vantagens e algumas limitações conforme citado abaixo:

Vantagens – atinge grande número de pessoas simultaneamente; abrange uma extensa área geográfica; economiza tempo e dinheiro; não exige o treinamento de aplicadores; garante o anonimato dos entrevistados, com isso maior liberdade e segurança nas respostas; permite que as pessoas o respondam no momento em que entenderem mais convenientes; não expõe o entrevistado à influência do pesquisador; obtém respostas mais rápidas e mais precisas; possibilita mais uniformidade na avaliação, em virtude da natureza impessoal do instrumento; obtém respostas que materialmente seriam inacessíveis.

Limitações – pequena quantidade de questionários respondidos; perguntas sem respostas; exclui pessoas analfabetas; impossibilita o auxílio quando não é entendida a questão; dificuldade de compreensão pode levar a uma uniformidade aparente; o desconhecimento das circunstâncias em que foi respondido pode ser importante na avaliação da qualidade das respostas; durante a leitura de todas as questões, antes de respondê-las, uma questão pode influenciar a outra; proporciona resultados críticos em relação à objetividade, pois os itens podem ter significados diferentes para cada sujeito. (2003, p. 201)

Nessa direção, o método de entrevista busca obter informações por meio da fala dos atores sociais. Por meio dela podemos colher dados objetivos e subjetivos. É mais útil para trabalhar assuntos complexos como as emoções, pois permite maior profundidade. A entrevista deve ser: estruturada, pois seguindo roteiro pré-estabelecido; A entrevista pode ser compreendida como uma forma de interação social, onde busca coletar dados e se apresenta como fonte de informação. As vantagens e limitações podem ser citadas e entendidas da seguinte maneira:

Vantagens – não exige que a pessoa entrevistada saiba ler e escrever; oferece flexibilidade, pois o entrevistador pode esclarecer o significado das perguntas e adaptar-se mais facilmente às pessoas e às circunstâncias em que se desenvolve a entrevista; possibilita captar a expressão corporal do entrevistado, bem como a tonalidade de voz e ênfase nas respostas; há possibilidades de conseguir informações mais precisas, podendo ser comprovadas, de imediato, as discordâncias; possibilita a obtenção de dados referentes aos mais diversos aspectos da vida social, como também a obtenção de dados em profundidade acerca do comportamento humano; os dados obtidos são suscetíveis de classificação e de quantificação.

Limitações – os custos com o treinamento de pessoal e para aplicação das entrevistas; pequeno grau de controle referente a uma situação de coleta de dados; geralmente ocupa muito tempo; incompreensão do entrevistador sobre o significado das perguntas; a falta de motivação do entrevistado para responder as perguntas; inadequada compreensão do entrevistado do significado das perguntas; inabilidade ou mesmo incapacidade do entrevistado para responder adequadamente; disposição do entrevistado em fornecer as informações necessárias; influência exercida, consciente ou

inconscientemente, pelo pesquisador, devido ao seu aspecto físico, suas atitudes, idéias, opiniões, etc.; fornecimento de repostas falsas ou retenção de dados importantes receando que a identidade do entrevistado seja revelada (GIL, 1999, p. 118-119).

O método escolhido possibilita, portanto, que se colham dados referentes diversos, que tratem de vários aspectos da vida social, mas também é útil quanto a incapacidade do entrevistado de responder conforme pode ser mais adequado, indicado para uso na pesquisa.

### **3.4– Técnica de análise: De conteúdo categorial temático**

As Categorias de análise de conteúdo na definição e critérios para a realização de uma análise categorial, de acordo com Meireles que cita Bardin, podem ser compreendidas como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações que visam obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção destas mensagens. Três etapas caracterizam sua realização. São elas:

- (1) Descrição: enumeração das características do texto, resumida após tratamento analítico.
- (2) Inferência: operação lógica, pela qual se admite uma proposição em virtude da sua ligação com outras proposições já aceitas como verdadeiras;
- (3) Interpretação: a significação concedida a estas características; (MEIRELES, 1977, p. 37).

Dessa forma, qualquer proposta de análise deve estar adaptada às possibilidades do contexto e ao perfil das pessoas que serão nossos parceiros na pesquisa.

### 3.5– Contexto da pesquisa: Município de Castanhal

De acordo com dados disponível no site oficial do IBGE/Cidades atribuem-se a índios da tribo Tupinambá, as origens históricas de Castanhal. O povoamento regular começou a partir do caldeamento racial entre brancos, pardos e nativos.

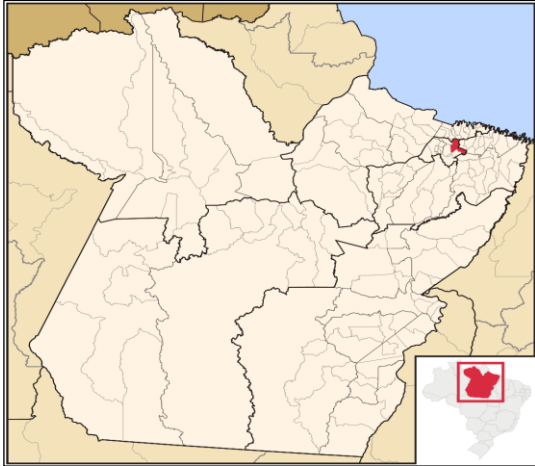


Imagem 01: Mapa de Castanhal no território do estado do Pará (destaque em vermelho).

Fonte: IBGE/Cidades

Com a chegada da Estrada de Ferro de Bragança começa o primeiro período de desenvolvimento, com os colonizadores cearenses, especializados no cultivo da terra, contratados pelo Governo Provincial. Formou-se a Vila de Castanhal, criada oficialmente em 15 de agosto de 1899.

Em 28 de janeiro de 1932 foi criado o município de Castanhal por meio do Decreto-lei N° 600, assinado pelo interventor federal do Pará Magalhães Barata. Depois, com a abertura de rodovias, especialmente a Belém-Brasília, iniciou a última fase de colonização com elementos populacionais de outras localidades do Nordeste, do Centro-Oeste e do Sudeste.

Castanhal possui os seguintes bairros: Bairro Novo, Betânia, Bom Jesus, Caiçara, Cariri, Centro, Cohab, Conjuntos Ypês, Cristo, Estrela, Florestal, Fonte Boa, Heliolândia, Ipanetama, Imperador, Imperial, Jaderlândia, Jardim das Acácias, Jardim Castanhal, Jardim das Flores, Nova Olinda, Novo Caiçara, Novo Estrela, Pantanal, Pirapora, Propira, Rouxinol, Sales Jardim, Salgadinho, Santa Catarina, Santa Helena, Santa Lídia, São José, Saudade I, Saudade II, Titanlândia, Tóquio, Vale Do Sol e Vila do Apeú.

A principal atividade econômica de Castanhal é o comércio, onde tem grande contribuição no abastecimento das cidades vizinhas, através da venda de utensílios, alimentos, ferramentas, material de construção. Nos últimos anos as autoridades políticas tem aumentado o incentivo para instalação de indústrias de diversos ramos, e também contribuindo para melhoria das indústrias pioneiras na cidade.

O polo industrial da cidade atua em ramos diversificados como: calçados, têxtil, metal, mecânica, alimentos, pré-moldados, material elétrico e vestuário.

Castanhal é o município mais desenvolvido da Região Nordeste do Pará e o que apresenta o crescimento mais acelerado nas áreas de indústrias e comércio.

O poder público nos últimos anos em seu planejamento estratégico para o desenvolvimento municipal vem investindo na realização do projeto do polo industrial, que prevê a transformação de um espaço de 173 hectares em uma das maiores áreas industriais do Norte do Brasil. O Polo Industrial de Castanhal está sendo implantado em uma área privilegiada às margens da PA-10, a cerca de cinco quilômetros de distância da sede do município. O poder público realizará toda a infraestrutura necessária para a instalação das empresas como: iluminação pública, sistema de água e telefone, além da doação de lotes e a isenção de impostos, como IPTU e ISS, para empresas que queiram se instalar no município e contratar mão de obra local. O polo contará ainda com um hangar e uma pista de pouso para aeronaves de pequeno porte.

O principal ponto turístico da cidade é a catedral Santa Maria mãe de Deus, uma das maiores obras arquitetônicas da região. O Monumento e a praça Cristo Redentor também é um dos mais belos pontos turísticos da cidade de Castanhal, localizado na avenida Major Wilson, bairro do Cristo. É muito visitada a avenida Barão do Rio Branco, a principal avenida da cidade, por possuir inúmeras lojas. Quem vai para Castanhal nunca deixa de ir à Praça do Estrela, entre outras. A vila do Apeú, Igrejada Matriz, e a Diocese de Castanhal são também muito visitados.

Há a Romaria de Castanhal-Apeú (uma vila castanhalense) em homenagem à crença católica, o percurso é feito da Matriz da cidade até a igreja da vila do Apeú. É realizada também em Castanhal a Expofac (Exposição e Feira Agropecuária de Castanhal), realizada geralmente no fim do mês de agosto ou no começo do mês de setembro. A feira vem atraindo vários investidores agrícolas, e trazendo também mais desenvolvimento à cidade. A Expofé, um evento evangélico, que acontece na cidade de Castanhal, reuni pessoas vindas de vários municípios ao evento, durante 3 (três) dias. No período junino sempre há diversas festas de forró de rua nos finais

de semana, as mais famosas são o Forró do Didi, do Agricultor, do lanetama, Agnaldo e muitos outros.

### **3.6 – Sujeitos da pesquisa: Professores em processo de formação em serviço por meio do PARFOR**

Os parceiros nessa pesquisa, sujeitos entrevistados e apropriados das inquietações de onde decorreram sentido buscar uma melhor compreensão dos desafios enfrentados durante a formação são professores/alunos que participam, já na fase de conclusão do Programa de Formação de Professores da Educação Básica, no curso de Licenciatura em Pedagogia. São professores que se enquadram no critério da primeira ou segunda licenciatura.

## SEÇÃO IV- APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Nessa seção apresentamos seis temáticas de análise que na nossa compreensão dá conta de responder aos objetivos que nos propomos alcançar ao longo da pesquisa. Cada uma das temáticas é interpretada e analisada à luz dos referenciais teóricos e legais que foram utilizados na seção de referências.

### TEMÁTICA 01: DA DIMENSÃO SOCIAL

Iniciando a transcrição das falas de professores/alunos, sujeitos da pesquisa, podemos analisar que, no que diz respeito às questões da dimensão social, seja no que trata as questões financeiras, de logística, de alimentação, são enfrentamentos que apontam os muitos desafios que a formação tem, conforme vemos a seguir:

*Prof/Al 01 - O maior desafio que enfrento é a questão financeira, como eu moro em outro município, tenho que pagar transporte todo dia.*

*Prof/Al 02 - Um dos maiores desafios é a questão da alimentação que se compra todos os dias durante a formação e os textos xerocados que também pago, além da passagem de ônibus.*

*03 - Foram muitos os desafios em relação a questão financeira. Primeiramente o dinheiro para o transporte, alimentação, material didático e outros.*

Conforme a afirmação dos professores/alunos, muitos são de outros municípios e têm despesas relevantes com o transporte, a alimentação, material didático, tudo isso faz parte de suas lutas, preocupações e o sentimento que existe é de descaso, falta de apoio.

Consideramos portando, em relação ao espírito de luta por melhores condições e direitos, que esse sentimento deve persistir em cada professor, pois "a luta contra a exclusão social e por uma sociedade justa, uma sociedade que inclua todos, passa fundamentalmente pela escola, passa pelo nosso trabalho de professores" (LIBÂNEO, 2001, p. 22). Na fala abaixo, observamos as promessas não cumpridas, razão do sentimento de descaso:

*09 - Os maiores desafios são relacionados ao transporte, pois quando começou eu não tinha carteirinha de estudante, era mais difícil, as passagens se tornavam muito caras, não tínhamos apoio da prefeitura, mas mesmo com a carteirinha sofremos muita humilhação porque não querem aceitar a meia passagem. Sem falar no almoço e no lanche que muitas vezes renunciávamos.*

*12 - No início foi comentado que receberíamos uma ajuda de custo dos nossos municípios para auxiliar no transporte e alimentação. Isso não aconteceu, mesmo com tantas dificuldades para cursarmos não desisti. Na verdade, estamos enfrentando dificuldades até o presente momento.*

Certamente não adianta pensar em formação sem oferecer as condições mínimas necessárias, essa é uma questão de ordem sociocultural, de sobrevivência e muito difícil na superação, pois conforme nos diz Libâneo “o capitalismo não morreu, continua sendo um sistema econômico que mantém privilégios, desigualdades, que aumenta os excluídos” (2001, p. 23).

Faltar recursos tem sido um obstáculo de enfrentamento aos professores/estudantes e existe uma tentativa individual para resolver a situação a cada semestre ofertado. Observe na fala dos professores/alunos quanto aos poucos recursos:

*13 - Um grande desafio é sobreviver ganhando um salário mínimo, ou seja, um semestre todo, tendo várias despesas como passagem de ônibus, material didático, alimentação e outras despesas extras.*

*14 - É sobreviver durante 30 dias ganhando um salário mínimo, pagando passagem, comprando comida, etc.*

A questão do pouco recurso, da não valorização do profissional da educação não é exceção de regra, é tema de muitos debates. Na contribuição de Pereira, temos a certeza que falta valorização para os professores pois “os salários são aviltantes, as condições são precárias, falta um plano de carreira para a profissão e

continuam sendo questões fulcrais, sem solução, que afetam diretamente a formação docente no Brasil” (1999, p. 15).

Quanto à falta de apoio financeiro, nas falas que se seguem observe o sentimento posto nas colocações dos professores, como se faz urgente a necessidade de apoio financeiro:

*15 - Com certeza é dinheiro para alimentação, transporte, material didático.*

*16 - Na questão da alimentação que todos os dias têm que comprar e o valor não é muito acessível.*

*17 - Por residir em outra cidade os gastos durante as etapas aumentam visto que preciso arcar com transporte todos os dias, alimentação e com material didático. Logo é necessário fazer economia meses antes de iniciar etapa. O fato de ter que comprar o material usado durante toda a etapa demanda uma quantia considerável que poderia ser utilizada para outro fim.*

*18 - A falta de dinheiro para transporte e alimentação e material didático.*

*26 - Dinheiro para transporte, alimentação e materiais didáticos como cópias dos trabalhos, impressão e outros e muitas vezes não tínhamos.*

*28 - Questões financeiras: transporte, a distância precisando pagar passagem, falta de material.*

*29 - Foi a questão financeira por ser contratado no período de estudar sempre estou fora do trabalho volto em agosto.*

Fica claro, portanto, que a dimensão que se destaca no processo de desafios na formação é de questão financeira, entraves que causam preocupação às mentes dos professores/alunos, durante o processo de aquisição de conhecimento.

De acordo com Pimenta, (1997, p. 08) durante essas reflexões, que se reconhecem os verdadeiros sujeitos das transformações. “Ao colocarem os nexos entre formação e profissão, como constituintes dos saberes específicos da docência, bem como as condições materiais em que se realizam, valorizam o trabalho do



professor”, destacando como algo que seja na verdade “necessário na escola e na sociedade”. Se é necessário que aja professor, se faz necessário que receba remuneração digna porque do contrário, muitas são as dificuldades.

Logo, algumas dificuldades fazem parte do processo de aprendizagem, mas todas as dimensões de dificuldades que estão inseridas na política PARFOR, da forma como se apresentam, se tornam elas juntas, dimensões que se somam e transformam o ato de cursar em quase impossível e com certeza, desanimador.

## **TEMÁTICA 02: DA DIMENSÃO DO ACESSO AO CURSO**

De acordo com Rego e Mello (2002, p. 203) para os professores que já estão em exercício é preciso oferecer alternativas mais eficazes que possibilitem um desenvolvimento profissional de melhor qualidade. Na fala abaixo é possível perceber satisfação em cursar o PARFOR, trata sobre crescimento intelectual, igualdade de direitos e mais aprendizado, observe:

*07-Dar oportunidade de crescer intelectualmente, formação continuada, fortalecimento de vínculo afetivo.*

*15 - Um dos pontos positivos do PARFOR é oferecer formação para os professores que não tinham condições financeiras para pagar tal formação.*

*10 - Excelentes professores. Igualdade de direitos em relação a modalidade regular. Humanismo com professores com muitos anos de carreira docente. Interação professor-aluno.*

*14 - Foi o aprendizado que é grande: são tantos conhecimentos adquiridos ao longo do curso que só fez com que minhas praticas melhorassem a cada etapa que passa.*

*16 - Que no PARFOR não somos tratados com diferença, somos como acadêmicos de cursos normais da UFPA.*

*26 - Vou destacar dois: Professores capacitados com mestrado e doutorado. Curso intervalar sem prejudicar nosso trabalho com docente.*

Nesse sentido, concluímos juntamente com Libâneo (2001, p. 23) que “é preciso nos concretizarmos da importância de dar mais qualidade ao nosso trabalho, de estudar mais e permanentemente, de garantir uma sólida aprendizagem dos conhecimentos”. O acesso a novos saberes permite crescimento profissional e pessoal e mostra a importância do curso em especial na Pedagogia.

### **TEMÁTICA 03: DA DIMENSÃO AFETIVA**

As práticas autoritárias são aquelas que ferem outra pessoa, mas esse autoritarismo perdeu espaço e hoje é necessário que aja diálogo, principalmente nas práticas docentes voltadas à formação do sujeito.

Segundo Pivetta e Isaia(2008, p.252),”o momento em que o professor identifica o espaço de trabalho como um ambiente de formação docente e que este acontece paralelo a formação do aluno”, é o momento exato em que as trocas de conhecimento devem se iniciar.

De acordo com as autoras, “a prática pedagógica torna-se um processo de construção que é permanente, em que a ética, o respeito, a humildade e o comprometimento de cada professor viabilizam a construção desse importante universo formativo.”(PIVETTA E ISAIA, 2008, P. 252). Mas, infelizmente existem professores que possuem posicionamentos autoritários conforme veremos na fala a seguir:

*23 - No decorrer do curso a turma passou por momentos difíceis, pois nos deparamos com professores muitos autoritários [...].*

*29 - Tenho dificuldade em algumas disciplinas os professores são atenciosos porem tem uns que não estão nem aí com os alunos.*

Mas alguns professores estão no caminho para somar, e ao mesmo tempo em que existem professores autoritários, existem os inspiradores e que possibilitam mudanças de ordem pessoal que ultrapassam as práticas pedagógicas e alcançam outras esferas, a vida fora das salas de aula, como observamos a seguir na fala:

*10 - Significou muito aprendizado; tanto na instituição quanto com as experiências de vida dos colegas e na vida pessoal com meus pares. (marido e filhos)*

Diante deste contexto, podemos entender o papel da experiência para aquisição de saber, pois é produzido “na atividade docente cotidiana e no conhecimento de seu meio, num processo permanente de reflexão sobre a prática, gerado pela inter-relação com os pares, ou seja, na prática social”, conforme afirma Pivetta e Isaia (2008, p. 255). O resultado das experiências ultrapassa então fronteiras e transforma em novas maneiras de ser, de agir e pensar, com ressignificações.

#### **TEMÁTICA 04: DA DIMENSÃO DA FORMAÇÃO**

O desafio de ser professor vai além de estudar, ler, planejar. É necessário refletir sobre as metodologias aplicadas, o que se pode fazer para sempre melhorar as aulas?

As ações educacionais devem pensar sobre a prática, pois “o saber fazer docente se faz no cotidiano e seu aprendizado consolida-se na interação professor-professor e professor-aluno mediado pela atitude reflexiva”, conforme afirma Pivetta e Isaia (2008, p. 255), pois os alunos/estudantes percebem quando a metodologia não contempla a prática conforme vemos a seguir:

*9 - As disciplinas são bem elaboradas com professores a maioria bem preparados. Mais alguns precisam melhorar suas metodologias que pela falta dessa renovação algumas disciplinas não tiveram significados, tornando-se cansativo sem relação com a nossa prática.*

No caso do PARFOR, a questão do tempo para cada disciplina também é lembrado com alguma apreensão, pois as disciplinas são aplicadas em curto período de tempo e ainda falta laboratório, biblioteca, apoio. São desafios significativos que precisam ser enfrentados, durante a formação, pois segundo Libâneo(2001, p. 23)” se o professor perder o significado do seu trabalho, ele perde a identidade da sua profissão e, perdendo isso, ele perde um pedaço importante da sua existência, que é o trabalho cotidiano e, mais que isso, a sua dignidade de pessoa”. Se a grade do PARFOR ofertar a disciplina dentro de prazo curto e sem apoio de laboratório, então é preciso conseguir realizar sem esmorecer perante o desafio que se impõe. Vejamos a fala que retrata isso:

*39 - Quanto às disciplinas, vejo que há um grande desafio que é em relação do tempo, pois o tempo é muito curto para ministrar as disciplinas. Em relação, aos professores nem todos são iguais, porém todos fazem sua parte.*

*24 - Com relação às disciplinas por que são muito rápidas temos que fazer muitos trabalhos ao mesmo tempo.*

*05 - Falta de laboratório para pesquisar.*

Continuando na perspectiva da visão dos professores/estudantes, sobre as relações de formação e sua aplicação no trabalho docente, enfrentando as salas de aula e os mais diversos contextos.

Segundo aponta nos seus discursos, essa formação tem contribuído para vivenciar a prática, como parte de um processo que, conforme afirma Libâneo,(2001, p.6) é uma prática social que busca realizar nos sujeitos humanos as características de humanização plena. “Todavia, toda educação se dá em meio a relações sociais”, conforme vemos nos posicionamentos:

*01 - [Sim] por que aprimorou mais conhecimento em sala de aula, e profissionalmente.*

06 - [Sim.] Quando cursei disciplinas que retratava a alfabetização, obtive **grandes avanços** e com isso **melhorei em minha prática**.

07 - [Sim.] Pois vivenciei intensamente as disciplinas que vieram **aprimorar minha prática**. Acredito que minhas atitudes, **meus conhecimentos se tornaram mais profundos** ao estar no curso.

09 - [Sim.] Essa graduação de Pedagogia foi uma das formações **mais significativa**, porque através dela pude **aprimorar a minha prática docente**, meu potencial na compreensão da realidade da minha escola, dos meus alunos e da minha comunidade. Através das disciplinas, da postura dos professores e apoio de toda coordenação.

10 - [Sim.] Trazendo leis que antes desconhecia, **aprimorando formações** sobre o ser professor, atualidades, autores excelentes, textos maravilhosos, análise de livros e respeito mútuo no ambiente de trabalho.

17 - [Sim.] As discussões promovidas durante as disciplinas **suscitam questões que fazem parte do cotidiano escolar** e portanto da realidade de nossa salas de aula.

19 - [Sim.] Na minha prática profissional antes de ter contato ao curso de pedagogia não havia muita teoria, isso se atribuiu depois que tive contato com maravilhosos professores na UFPA no curso de pedagogia. Através dele que hoje posso dizer que **meu trabalho passou está fundamentado** com base em determinados autores.

25 - Com as disciplinas administradas pelos professores aprendi a analisar um livro didático e reconhecer teorias e currículos, avaliação e demais conteúdos relacionados à educação. **Facilitando em minhas práticas pedagógicas**.

O que precisamos com certeza é ter professores que possuam boa preparação, que se envolvam com as necessidades das escolas, nos ambientes em que se dá e faz educação, como nos diz Libâneo (2001, p. 3), nas “várias esferas da prática social, mediante as modalidades de educação informais, não-formais e formais, amplia-se a produção e disseminação de saberes e modos de ação”, enfrentando salas de aula e os mais diversos contextos educativos.

Quanto às questões sobre o espaço onde são ministradas as aulas, lançamento tardio dos conceitos, eles destacam ainda que a coordenação deveria ter o mesmo olhar que dispensa às turmas regulares e que por serem de outra modalidade, se sentem excluídos.

Mas o processo de luta pelos direitos é algo inerente ao professor, faz parte da vida docente e por isso é normal ouvir expressões como “vamos lutar por melhores salários, melhores condições de trabalho, bibliotecas, prédios mais bonitos e mais adequados” (LIBÂNEO, 2001, p. 3). Vejamos a seguir:

*39 - Em relação à coordenação da universidade PARFOR um dos desafios enfrentados é a questão do espaço, isso me deixa triste, pois ainda que não tivesse espaço na própria universidade, a coordenação poderia acolher os graduandos universitários do PARFOR, em um espaço melhor.*

*26 - Falta de recursos, espaços apropriados, acesso a internet. Na minha modesta opinião no que desrespeito a instituição o que deixou a desejar é a questão do espaço onde nos colocam para estudar que muitas vezes não tem estrutura nenhuma.*

*04 - Falta de lançamento dos conceitos.*

*05 - O distanciamento da coordenação em algumas situações e o levantamento dos nossos conceitos.*

*06 - Um entrave grande quanto a isso é o distanciamento, e muitas vezes a ausência.*

*07 - O distanciamento por vezes ser necessário que a mesma se faça mais presente e aposta a resolver problemas simples e que no entanto é adiado. Ex: lançamento de conceito.*

Essas ações de reivindicações são, portanto, importantes e motivo da existência de muitos movimentos sociais. No mesmo pensamento cobram o lançamento dos conceitos, pois apesar das disciplinas serem aplicadas em tempo reduzido os conceitos muitas vezes demora a cair.

#### **TEMÁTICA 05: DOS PONTOS POSITIVOS EM RELAÇÃO AO PARFOR**

Quando falam das questões positivas em fazer o curso, citam as ofertas de primeira e segunda formação, pois não poderiam obter se fosse necessário pagamento e “para os professores que já estão em exercício é preciso oferecer alternativas mais eficazes que possibilitem um desenvolvimento profissional de melhor qualidade”, conforme afirma Rego e Mello (2002, p. 203).

Na mesma perspectiva, aponta nos haver igualdade de direitos em relação ao curso regular e a afirmação da oferta não prejudicar o trabalho docente. Observe a seguir:

*15 - Um dos pontos positivos do PARFOR é oferecer formação para os professores que não tinham condições financeiras para pagar tal formação.07 - Dar oportunidade de crescer intelectualmente, formação continuada, fortalecimento de vínculo afetivo.*

*10 - Excelentes professores. Igualdade de direitos em relação à modalidade regular. Humanismo com professores com muitos anos de carreira docente. Interação professor-aluno.*

*14 - Foi o aprendizado que é grande: são tantos conhecimentos adquiridos ao longo do curso que só fez com que minhas praticas melhorassem a cada etapa que passa.*

*16 - Que no PARFOR não somos tratados com diferença, somos como acadêmicos de cursos normais da UFPA.*

*26 - Vou destacar dois: Professores capacitados com mestrado e doutorado. Curso intervalar sem prejudicar nosso trabalho com docente.*

Nesse sentido o curso oportuniza aprendizado, capacitação, formação inicial, segunda formação, e segundo Rego e Mello, (2002, p. 23) poderá minimizar os efeitos perversos da formação inadequada que estes professores receberam.

### **TEMÁTICA 06: DA PREPARAÇÃO PARA ATUAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

De acordo com os relatos das falas, notamos que existe através do curso uma possibilidade de visão ampliada, quer seja por novas didáticas, métodos de ensino/aprendizagem, novas práticas.

Entendemos que não “se pode esperar mudanças na atuação do professor junto aos seus alunos se não mudarem também a forma de atuar junto aos professores”. (REGO E MELLO, 2002, p. 166). Observamos na fala abaixo como é importante dar continuidade aos processos de aprendizagem. Veja a seguir:

*01 - Sim porque cada etapa, adquirimos novos conhecimento que irá contribuir para nossa formação.*

*04 - Sim, porque descobri que precisamos estudar buscando aperfeiçoamento formação continuamente.*

*06 - Sim. Adquirir conhecimentos relevantes para intervir em minha prática.*

*08 - Sim. Porque sou professor e agente de conhecimentos.*

*14 - Sim: porque sou capacitada para isso apesar de ser uma pessoa tímida mais sou capaz sim tenho muito o que contribuir c/ a comunidade em geral.*

*15 - Sim. Primeiro pela experiência adquirida ao longo dos anos trabalhado e agora juntando com*



*novas teorias, adquiridas no decorrer deste curso de pedagogia que era tudo o que eu mais queria.*

16 - *Sím. Porque apesar de ainda não ter concluído o curso já me trouxe bastante **aprendizado, inovação para eu lecionar com mais segurança**, e além de tudo, o que mais gosto é de lecionar nas series iniciais.*

17 - *Sím. São **dez anos de experiência que vem sendo aperfeiçoados** a cada dia com cada novo saber que adquiero. Constantemente estou buscando fazer cursos de aperfeiçoamento, formação continuada entre outros.*

24 - *Sím. Porque adquieri muitos conhecimentos aqui no PARFOR. **Principamente nas trocas de experiências** que ouvi de meus colegas e informações dos professores.*

28 - *Acredito que **sím**, pois é um processo que **precisa se está inovando**, mas eu me sinto preparada. Ser professor exigem formação constante e já me sinto capaz de atuar com mais autonomia.*

39- *Sím, porque os conhecimentos adquiridos no PARFOR me dá **condições de acessar novos conhecimentos e capacidade para aprimorá-los.***

Diante do contexto, quanto à percepção do curso como organização que proporciona conhecimentos para formação, que seja ato contínuo e influenciador nas práticas, propiciando trocas de saberes, inovações e experiências a ser divididas.

A formação também pode ser “atualização profissional, voltada à introdução de um novo repertório de conhecimentos de natureza teórica ou prática, decorrentes da produção de novos saberes nas diferentes áreas do conhecimento.” (REGO E MELLO, 2002, p. 203).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo do pressuposto de que a formação do professor deve acontecer em conjunto da prática cotidiana que ele já tem no exercício em sala de aula, a formação inicial ou segunda formação tem papel essencial para novos saberes, novas configurações e ressignificações, farão parte daquilo que chamamos identidade do professor e também de suas novas práticas pedagógicas.

Do ponto de vista das pesquisas que tratam sobre os desafios e perspectivas de professores em serviço na formação a partir do PARFOR em castanhal, os resultados obtidos através das falas são importantes porque possibilitaram sistematizações que não pretendem esgotar o assunto, mas sim dar visibilidades aos sujeitos e seus enfrentamentos na realização das etapas do curso.

Na compreensão que reside na política PARFOR ser pensada para atender à demandas que sejam da área urbana, notamos que muitas vagas ofertadas são preenchidas por professores de outros municípios, fato que é gatilho gerador dos principais desafios financeiros apontados como: transporte, alimentos e materiais didáticos porque as despesas para os fins citados vão comprometer as economias.

Interessante refletir na possibilidade da política atender às demandas para a realização do curso nos próprios municípios que preenchessem turmas evitando a migração para os municípios mais distantes, ou pelo menos alocar os professores/estudantes em polos que tenham critérios de maior proximidade com o município que ele reside reduzindo assim custos.

Os estudos das falas apontam que quanto as questões da temática de preparação para atuar na educação básica, a oferta do curso possibilita a apropriação dos conhecimentos na busca pelo aperfeiçoamento que é contínuo, e as experiências já vivenciadas dos professores/estudantes podem ser agregadas aos novos saberes.

Apesar das inúmeras dificuldades citadas, as dimensões dos conhecimentos adquiridos através da política PARFOR possibilitaram avanços da prática teórica. Na percepção do tempo as disciplinas são citadas com prazo muito curto para acontecerem e a falta de laboratório de pesquisa pode interferir na qualidade da eficácia do método de ensino/aprendizagem.

Nas questões de dimensão da formação, observamos o envolvimento de novas compreensões e conhecimentos, amadurecimentos que servirão como base aos enfrentamentos futuros na docência. Surgiram observações pontuais sobre as metodologias e a falta de renovação em disciplinas que não alcançaram significado porque não se relacionaram com as práticas do cotidiano dos professores, visto que alguns atuam em turmas multisseriadas.

Os currículos do curso contemplam essa realidade? A formação docente pode então ser entendida como um processo amplo e também complexo porque muita coisa acontece durante a aprendizagem e são essas experiências muito significativas nas ações educacionais promotoras de conhecimento.

Mas ainda assim, os pontos positivos em relação ao PARFOR são oportunizar formação inicial e segunda formação, o que não seria possível acontecer se o curso fosse pago. Fazer o curso pode oferecer aos professores/estudantes a sensação de igualdade de direitos quanto aos alunos da UFPA na modalidade regular, o que trabalha as questões emocionais dos sujeitos. Nas questões da qualidade de formação dos professores, que são mestres e doutores do saber, eles despertaram nos professores/estudantes segurança e admiração pela capacitação proporcionando a eles o desejo de continuamente crescer.

Como pontos negativos, foram relatadas as descontinuidades do PARFOR enquanto política pública, retratadas através das diversas dimensões conforme as falas, mostrando que na atualidade causam prejuízos de ordem financeira e também emocionais, abalam os sujeitos em formação refletindo desânimo e sentimento de descaso, pois gradualmente a cada semestre há uma nova perda de benefício.

Quanto à continuidade do programa, sabemos que desde 2010 se observa que os cursos oferecem vagas nos polos e não nas cidades de origem dos alunos. Segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) do PARFOR, é necessária mudança tanto na forma como se oferta o curso quanto nos conteúdos. Essa resignificação do curso na formação inicial docente deve passar por reformulação curricular nos cursos de pedagogia da UFPA.

Sabemos, portanto que não haverá novas ofertas de turmas para a UFPA enquanto novos projetos não forem aprovados e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) lançou o Programa de Formação Inicial e Continuada para Professores da Educação Básica (PROFIC), em 2017, visando atualizar o modelo quanto aos métodos de repasse de recursos

financeiros, mudanças nos currículos e voltados para os professores que já estão atuando em sala de aula.

Para participar as instituições terão que apresentar novas propostas e o PARFOR , nesse caso, estará vigente apenas até que conclua as turmas que estão em andamento. Novas turmas devem seguir conjuntas às turmas que estão em conclusão de curso até que se formem. Após isso apenas as turmas do PROFIC vão cursar.

Até a presente data 37,71% das turmas contempladas estão em curso. Não se sabe como vai ser de agora adiante a situação dos novos cursistas, pois dependerá das novas propostas a serem encaminhadas; alteradas ou não, aceitas ou não, dependerá também da burocracia até que se iniciem novas oportunidades e a incerteza da continuidade não é positiva para novos candidatos.

Durante esse tempo de curso ofertado através da política PARFOR, em seu caminho de política em caráter emergencial, com o surgimento da retirada de direitos durante o processo de curso, as características descobertas e inerentes ao sujeito PARFOR são: humanidade, a solidariedade, o instinto de ajudar ao outro, contribuir, diminuir os obstáculos atravessados pelos colegas em dificuldades diversas durante os processos de primeira e segunda formação; ajudas nos âmbitos financeiros e psicológicos. Colegas que deixaram de almoçar para que o outro pudesse se alimentar, colegas que dormiam no chão, colegas que emprestaram a casa para alojamento, colegas que faziam o curso sem receber o salário do município a mais de três meses, foram muitas dificuldades enfrentadas para concluir o curso.

O interesse em pesquisar o sujeito PARFOR foi resultado de dois encontros com esse sujeito, em disciplinas diferentes do meu curso de formação, ao analisar e meditar sobre os relatos de entrevista já coletadas. Os diversos problemas vivenciados e enfrentados por essas pessoas, dificuldades vencidas de forma tão humana e sem holofotes, mostrou que lutas eram travadas de forma silenciosa pelos diversos professores/estudantes do PARFOR oriundos de cidades e municípios do interior do estado.

O desejo de dar visibilidade aos sujeitos foi minha forma de aplaudir o esforço diante das dificuldades enfrentadas para conseguir conquistar o sonho de primeira e segunda formação e além dessa realização pessoal, ajudar ao colega para que cheguem juntos até o final.

Nos 09 anos de curso em que o PARFOR esteve atuando, 13.674 pessoas estiveram como alunos ou ingressantes, 411 turmas se formaram em 66 polos. Existem 155 turmas ainda ativas em conclusão, com 5.930 concluintes. O levantamento dos desafios dos professores/estudantes buscou apresentar as dificuldades e enfrentamentos que passam, mas também refletir que mesmo com, e apesar deles, houve considerada conquista e apropriação de formação, novos horizontes alcançados, mudanças que ultrapassaram as barreiras educativas e educacionais, chegando a refletir e atingir em atitudes de convívios pessoais, fortalecendo os laços de amizade e evidenciando que principalmente no interior do estado, a formação é muito necessária seja a que preço for e alcançar esse alvo quebra diversas barreiras e a não continuidade do PARFOR deixa aos novos candidatos apreensões e incertezas quanto aos novos rumos.

## 7. REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. R. S. **A Emoção na Sala de Aula**. Campinas: Papyrus, 2009.

BORGES, Maria Célia; AQUINO, Orlando Fernández; PUENTES, Roberto Valdés. **FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: HISTÓRIA, POLÍTICAS E PERSPECTIVAS**. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n.42, p.94-112, jun2011 - ISSN: 1676-2584. Acesso em 16 de outubro de 2018. Disponível em: [file:///C:/Users/Secretaria%20FAPED/Downloads/8639868-10426-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Secretaria%20FAPED/Downloads/8639868-10426-1-PB%20(1).pdf)

BRASIL. **Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016** que dispõe sobre a política Nacional e formação dos Professores da Educação Básica. Brasília, 2016. Acesso em 10 de setembro de 2018. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm#art19](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm#art19)

BRASIL. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal do Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada e dá outras providências. Brasília, 2009. Acesso em 10 de setembro de 2018. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm)

BRASIL. **Censo Escolar**. Acesso em 10 de junho de 2018. Disponível em: <http://www.deolhonosplanos.org.br/microdados-censo-escolar-2017/>

BRASIL. Portal do Ministério da Educação., **Programas de financiamento e bolsas auxiliam na formação**. Acesso em 16 de novembro de 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/33854?start=20>

BRASIL. Portal do Ministério da Educação. **Região Norte abre vagas para capacitar 4 mil profissionais**. Acesso em 16 de novembro de 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/33854?start=20>

BRASIL. PORTARIA nº 82, de 17 de abril de 2017. **Regulamento do PARFOR**. Acesso em 15 de novembro de 2018. Disponível em:

<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/24082017-PORTARIA-82-2017-REGULAMENTO-PARFOR.pdf>

BRASIL. **Parecer Homologado**. Despacho do ministro, publicado no diário oficial da união. Ministério da educação. Brasília, 2009. Acesso em 10 de setembro de 2018. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pcp008\\_08.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pcp008_08.pdf)

BRASIL. Manual operativo PARFOR, 22 de agosto de 2014. **MANUAL OPERATIVO**. Acesso em 12 de novembro de 2018. Disponível em: <https://capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/2782014-MANUAL-OPERATIVO-PARFOR.pdf>

CAMARGO, E. **Teses**. Unesp. São Paulo. Acesso em 12 de outubro de 2018. Disponível em <https://www2.fc.unesp.br/encine/teseeder/a+analise+de+conteudo+definicao+e+criterios+para+a+realizacao+de+uma+analise+categorial.php>

CODO, W. (Coord.). **Educação: carinho e trabalho**. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

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

DANTAS, H. A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In: LATAILLE, Y. deet al. **Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

Gil, A. **Métodos e técnicas de pesquisa social**: São Paulo : Atlas, 2008.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOMES, Alberto Albuquerque; **A construção da identidade profissional do professor: uma análise de egressos do curso de Pedagogia**, Universidade Estadual Paulista, 2008.

JORNAL DA GLOBO – G1. **Projetos do MEC não contemplam a formação de professores da Amazônia, afirma especialista**. Belém, 2018. Acesso em 17 de

novembro de 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/pa/para/noticia/projetos-do-mec-nao-contemplam-a-formacao-de-professores-da-amazonia-afirma-especialista.ghtml>

JUNIOR, C. **Desafios da educação à distância: Inovação e institucionalização**. São Paulo: Terracota Editora, 2016.

LIBÂNEO, J. **Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas**. Curitiba: Educar, 2001.

MEIRELES, M. **Aplicação Prática dos Processos de Análise de Conteúdo e de Análise de Citações em Artigos Relacionados às Redes Neurais**. In: LATAILLE, Y. CENDÓN, B. Londrina. 2010.

PEREIRA, E. **As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente**. Educação & Sociedade, 1999.

PIANA, MC. **A pesquisa de campo**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 233 p. ISBN 978-85-7983-038-9. Acesso em 14 de outubro de 2018. Disponível em <http://books.scielo.org/id/vwc8g/pdf/piana-9788579830389-06.pdf>

PIVETTA, H. **Aprender a ser professor: o desenrolar de um ofício**. In: ISAIA, S. Educação. Porto Alegre. 2008.

REGO, T. **Formação de professores na América Latina e Caribe: A busca por inovação e eficiência**. In: MELLO, G. Unesco- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, MEC-Ministério da Educação e Cultura, BID-Banco Interamericano de Desenvolvimento. Brasília. 2002.

SILVA, Ana Maria Costa e. A formação contínua de professores: Uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação. **Educação & Sociedade**, ano XXI, no 72, Agosto/00,p. 95). Acesso em 12 de setembro de 2018. Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n72/4195.pdf>

SILVIA, Eglen; RODRIGUES, Pipi; **A APRENDIZAGEM ESCOLAR NA VISÃO DAS CRIANÇAS DE PERIFERIA URBANA**. UFSCar/SP, 2015. Acesso em 11 de outubro



de 2018. Disponível em : [http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes\\_anteriores/anais15/alfabetica/MelloRoseliRodriguesde.htm](http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais15/alfabetica/MelloRoseliRodriguesde.htm)

UFPA. **PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**. Ministério de Educação e Cultura: MEC. 2005.