

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ADARLINDO VASCONCELOS DA SILVA JÚNIOR

**O PERFIL DO EGRESSO NO CURSO DE LICENCIATURA EM
PEDAGOGIA PARFOR NA UFOPA**

VOLUME 1

SANTARÉM – PA

2017

ADARLINDO VASCONCELOS DA SILVA JÚNIOR

**O PERFIL DO EGRESSO NO CURSO DE LICENCIATURA EM
PEDAGOGIA PARFOR NA UFOPA**

VOLUME 1

Dissertação de Mestrado Acadêmico apresentada junto ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Edilan de Sant'Ana Quaresma

Co-Orientadora: Prof. Dr^a. Tânia Suely Azevedo Brasileiro

Linha de Pesquisa 1: História, Política e Gestão Educacional na Amazônia

SANTARÉM – PA

2017

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/UFOPA

S586p Silva Júnior, Adarlindo Vasconcelos da
 O perfil do egresso no curso de licenciatura em pedagogia PARFOR na
UFOPA: volume1. /Adarlindo Vasconcelos da Silva Júnior. – Santarém,
2017.

175fls.: il.
Inclui bibliografias.

Orientador Edilan de Sant´Ana Quaresma
Coorientadora Tânia Suely Azevedo Brasileiro
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto
de Ciências da Educação, Mestrado Acadêmico em Educação.

1. Formação de professores. 2. Estágio supervisionado. 3. PARFOR. 4. Amazônia.
I. Quaresma, Edilan de Sant´Ana, *orient.* II. Brasileiro, Tânia Suely
Azevedo, *coorient.*, III. Título.

CDD: 23 ed. 371.1

Bibliotecário - Documentalista: Eliete Sousa – CRB/2 1101

ADARLINDO VASCONCELOS DA SILVA JÚNIOR

**O PERFIL DO EGRESSO NO CURSO DE LICENCIATURA EM
PEDAGOGIA PARFOR NA UFOPA**

VOLUME 1

Dissertação de Mestrado Acadêmico apresentada para a defesa junto ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Edilan de Sant'Ana Quaresma - UFOPA
Orientador e Presidente

Prof. Dr^a. Maria Lilia Imbiriba Sousa Colares - UFOPA
Interna ao Programa

Prof. Dr^a. Maria Raimunda Santos da Costa - UFOPA
Externa ao Programa

Dedico esta pesquisa a todos os professores do Brasil e do mundo que, como eu, têm o sonho de contribuir da melhor maneira possível com o desenvolvimento da educação como um bem público, gratuito, livre e de qualidade e que promova melhorias na vida de todos os seres humanos no mundo inteiro.

AGRADECIMENTOS

À Deus Pai, Deus Filho e Deus Espírito Santo e a Nossa Senhora de Fátima, pela fé que me mantem firme na caminhada da vida e por estarem sempre ao meu lado nas horas difíceis.

À minha família, pais, mães, irmãos e especialmente aos meus filhos Ágatha e Ândreo, pela paciência e por lembrarem-me a todo momento que a vida acadêmica não se dissocia em nenhum minuto da vida familiar.

À minha primeira Orientadora Prof. Dr^a Maria de Fátima Matos de Sousa que, apesar das dificuldades iniciais e dos distanciamentos posteriores, foi quem primeiro acreditou na proposta deste estudo ao escolher o meu projeto de pesquisa.

À minha segunda Orientadora e atual Co-orientadora Prof. Dr^a. Tânia Suely Azevedo Brasileiro, que apesar dos inúmeros compromissos educacionais, não mediu esforços para contribuir com este trabalho na fase crítica com a organização metodológica da pesquisa.

E em especial ao meu atual Orientador de pesquisa e amigo Prof. Dr. Edilan de Sant'Ana Quaresma pela fiel dedicação e inestimável contribuição nos aspectos qualitativos e quantitativos desse trabalho.

Aos membros da banca examinadora Prof. Dr^a Maria Lilia Imbiriba de Sousa Colares e Prof. Dr^a Maria Raimunda Santos da Costa pela rica e generosa contribuição para o texto final dessa pesquisa.

Aos demais docentes do PPGE/UFOPA pela vivência e contribuição acadêmica durante a formação no curso.

E, de maneira saudosa, aos colegas mestrandos do PPGE/UFOPA 2015 por partilharem momentos de alegrias e de incertezas na construção do conhecimento.

EPIGRAFE

*O papel do pesquisador hoje é tentar, sublinho, tentar pôr as idéias em ordem.
(Frigotto, 2004).*

SILVA JR, Adarlindo Vasconcelos da. *O Perfil do Egresso no Curso de Licenciatura em Pedagogia/PARFOR na UFOPA*. 172 páginas. Instituto de Ciências da Educação. Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, PA, 2017 – Dissertação de Mestrado.

RESUMO

A política de formação de professores no âmbito da educação básica tem na pedagogia um importante alicerce para a construção dos fundamentos necessários à formação do perfil profissional docente. Esse fazer pedagógico encontra no estágio curricular supervisionado um ambiente propício para as práticas pedagógicas inerentes ao curso de formação inicial, associando a teoria estudada à prática do cotidiano escolar dos estudantes do curso de Pedagogia/PARFOR da UFOPA. Nesse contexto, surge o seguinte questionamento: De que maneira a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (PARFOR) contribui para a formação do perfil do egresso de Pedagogia/PARFOR 2012 da UFOPA? Este questionamento deu origem à pesquisa, cujo objetivo geral foi analisar o impacto do PARFOR na formação do perfil do egresso da turma de Licenciatura em Pedagogia/PARFOR 2012 da UFOPA. Neste estudo são analisadas as seguintes categorias: perfil profissional docente, aprendizagens necessárias à formação do egresso, e contribuições do estágio curricular supervisionado no PARFOR. A pesquisa em pauta é do tipo descritiva, com abordagem quali-quantitativa, obtida a partir do estudo de caso de 12 alunos egressos do curso de Pedagogia/PARFOR – ano 2012, da UFOPA em Santarém e abrange três dimensões: I. Documentos Legais; II. Coordenador do PARFOR/Docente do estágio curricular supervisionado da UFOPA; e III. Discentes egressos da turma de Pedagogia/PARFOR 2012 da UFOPA. A interpretação dos dados está pautada na análise de conteúdos de Bardin (2011), a análise empírica de categorias apoia-se na triangulação interativa de dados de (DENZIN, 1970) adaptada por Brasileiro (2002). A análise das teorias que fundamentam o processo de formação do perfil profissional docente permite inferir que o Brasil sofreu fortes influências dos colonizadores europeus e dos organismos internacionais nos ditames dos rumos da política educacional brasileira, que teve como consequência a elaboração de políticas para a formação de professores da educação básica em âmbito nacional, como é o caso do PARFOR. Diante deste estudo, conclui-se que o PARFOR teve impacto positivo na formação do perfil profissional docente na medida em que elevou seu nível de qualificação, distribuição de renda, condição sócio econômica e valorização social e profissional. No entanto, também teve impacto negativo na medida em que enfraqueceu a autonomia dos profissionais da educação básica restringindo a participação desses agentes na elaboração das decisões de políticas que caminham na direção do paradigma inovador. Conclui-se, ainda, que a vivência reflexiva do ambiente do estágio curricular supervisionado é fundamental para a formação do perfil profissional docente, sobretudo para o egresso de primeira licenciatura, uma vez que o coloca diante do compromisso ético e decisivo de buscar melhorias na sua profissionalização ao rever-se professor, dentro da realidade Amazônica.

Palavras-chave: Política de Formação de Professores, Estágio Supervisionado, PARFOR, Amazônia.

SILVA JR, Adarlindo Vasconcelos da. The Profile of Egresso in the Degree in Pedagogy / PARFOR at UFOPA. 172 pages. Institute of Education Sciences. Federal University of Western Pará, Santarém, PA, 2017 - Master's Dissertation.

ABSTRACT

The policy of teacher education in basic education has in pedagogy an important foundation for the construction of the fundamentals necessary for the formation of the professional profile of teachers. This pedagogical practice finds in the supervised curricular stage an environment conducive to the pedagogical practices inherent to the initial training course, associating the studied theory with the practice of the school daily life of the students of the Pedagogy / PARFOR course at UFOPA. In this context, the following question arises: In what way does the National Vocational Training Policy of the Basic Education Magisterium (PARFOR) contribute to the formation of the UFOPA Pedagogy / PARFOR 2012 egress profile? This questioning gave origin to the research, whose general objective was to analyze the impact of PARFOR on the profile of the egress profile of the Undergraduate Degree in Pedagogy / PARFOR 2012 of UFOPA. In this study the following categories are analyzed: professional teacher profile, learning necessary for the formation of the egress, and contributions of the curricular internship supervised in PARFOR. The research in question is descriptive, with a quali-quantitative approach, obtained from the case study of 12 students who graduated from Pedagogy / PARFOR - year 2012, from UFOPA in Santarém and covers three dimensions: I. Legal Documents; II. Coordinator of PARFOR / Teacher of UFOPA's supervised curricular traineeship; and III. Registered students of the Pedagogy / PARFOR 2012 group of UFOPA. The interpretation of the data is based on the content analysis of Bardin (2011), the empirical analysis of categories is based on the interactive triangulation of data of (DENZIN, 1970) adapted by Brazilian (2002). The analysis of the theories that underlie the process of the formation of the professional profile allows the teacher to infer that Brazil has been strongly influenced by European colonizers and international organizations in the dictates of the directions of Brazilian educational policy, which has resulted in the elaboration of policies for the formation of teachers at the national level, such as PARFOR. In the light of this study, PARFOR had a positive impact on the formation of the professional profile of teachers, as it increased their level of qualification, income distribution, socio-economic condition and social and professional valorization. However, it also had a negative impact insofar as it weakened the autonomy of basic education professionals by restricting the participation of these agents in the elaboration of policy decisions that are moving towards the innovative paradigm. It is also concluded that the reflective experience of the supervised curricular internship environment is fundamental for the formation of the professional profile of teachers, especially for first-degree students, since it places them before the ethical and decisive commitment to seek improvements in their professionalization when reviewing teacher, within the Amazonian reality.

Key words: Teacher Training Policy, Supervised Internship, PARFOR, Amazon.

LISTA DE ABREVEAÇÕES E SIGLAS

| | |
|-----------|---|
| ANPED | Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação |
| APUD | Citado por |
| ART. | Artigo |
| ASMEOP | Associação dos Militares do Oeste do Pará |
| BIRD | Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento |
| CAMPI | Plural de Campus |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CEE | Conselho Estadual de Educação |
| CEPAL | Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe |
| CES | Câmara de Educação Superior |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| CONSED | Conselho de Secretários de Educação |
| CP | Conselho Pleno |
| DCN | Diretrizes Curriculares Nacionais |
| DOC. | Documentos |
| DP | Desenvolvimento profissional |
| DPD | Desenvolvimento profissional docente |
| EAD | Educação à Distância |
| EFA | Education for all |
| EJA | Educação de Jovens e Adultos |
| EPT/DAKAR | Educação para Todos: O Compromisso de Dakar |
| ET. AL | E outros |
| FHC | Fernando Henrique Cardoso |
| FIT | Faculdades Integradas do Tapajós |
| FMI | Fundo Monetário Internacional |
| FUNDEF | Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental |
| GEF | Fundo Mundial para o Meio Ambiente |
| GQT | Gestão da Qualidade total |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| IBRASPE | Instituto Brasileiro Acadêmico Social de Pesquisa e Ensino |
| ICED | Instituto de Ciências da Educação |
| ICSID | Centro Internacional para Resolução de Disputas sobre Investimentos |
| IDA | Associação Internacional de Desenvolvimento |
| IFC | Corporação Financeira Internacional |
| IFES | Instituição Federal de Ensino Superior |
| IN LOCO | No local |
| INEP | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais |
| ISES | Instituto Santareno de Educação Superior |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| LÓCUS | Local |
| MEC | Ministério da educação |

| | |
|-----------|--|
| MIGA | Agência de Garantia de Investimentos Multilaterais |
| MULTICAMP | Muitos Campus |
| OSC | Organização da Sociedade Civil |
| PA | Pará |
| PARFOR | Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica |
| PDI | Plano de Desenvolvimento Institucional |
| PED. | Pedagogia |
| PEE | Plano Estadual de Educação |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| PNUD | Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento |
| PPC | Projeto Pedagógico do Curso |
| RCN | Referenciais Curriculares Nacionais para os Cursos de Bacharelado e Licenciatura |
| RCNEI | Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil |
| RFP | Referências para a Formação de Professores |
| SEDIAE | Secretaria de Avaliação e Informação Educacional |
| SEEC | Secretaria de Estado da Cultura |
| TIC | Tecnologia da Informação e da Comunicação |
| TR | Taxa Referencial de Juros |
| UFOPA | Universidade Federal do Oeste do Pará |
| UFPA | Universidade Federal do Pará |
| UFRA | Universidade Federal Rural da Amazônia |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura |
| UNICAMP | Universidade Estadual de Campinas |
| UNICEF | Fundo das Nações Unidas para a Infância |

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|----|
| Figura 1 - Triangulação Interativa de Dados da Pesquisa | 25 |
| Figura 2 – Mapa Conceitual Orientador da Pesquisa | 27 |
| Figura 3 - Mapa de Localização e Abrangência da UFOPA | 29 |
| Figura 4 - Universo, População e Amostragem..... | 32 |
| Figura 5 - Representação Analítica do Conceito de Educação como um “Continuum” | 60 |
| Figura 6 - Modelo de Formação do Professor Segundo as RFP..... | 67 |
| Figura 7 - Ciclo de Desenvolvimento do Perfil Profissional do Professor (GARCIA,1999) | 91 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|--|-----|
| Gráfico 1 - Índice Real de Consumo do Brasil no Limiar da Abertura Econômica – IBGE 1995. | 45 |
| Gráfico 2 - Impacto do Plano Real sobre a Inflação Brasileira - 1994..... | 46 |
| Gráfico 3 – Evolução da Dívida Externa Brasileira – 1988 - 1999 | 47 |
| Gráfico 4 - Mudanças no Perfil Socioeconômico da População Brasileira entre 2002 e 2009. ... | 48 |
| Gráfico 5 - Aumento do Poder de Compra da população brasileira entre 2002 e 2014. | 49 |
| Gráfico 6 - Taxas de Analfabetismo (15 anos ou mais) e de Atendimento Escolar (7 a 14 anos) Brasil 1960 a 1991 | 50 |
| Gráfico 7 - Perfil de Gênero dos Egressos de Pedagogia PARFOR/ UFOPA 2012 | 116 |
| Gráfico 8 - - Idade Média dos Egressos de Pedagogia/PARFOR 2012 UFOPA | 118 |
| Gráfico 9 - Origem dos Egressos de Pedagogia/PARFOR 2012 Participantes da Pesquisa | 119 |
| Gráfico 10 - Estabilidade Conjugal dos Egressos de Pedagogia/PARFOR 2012 UFOPA | 120 |
| Gráfico 11 - Situação de Moradia dos Egressos de Pedagogia/PARFOR 2012 UFOPA..... | 122 |
| Gráfico 12 - Local de Atuação dos Egressos de Pedagogia/PARFOR 2012 UFOPA..... | 123 |
| Gráfico 13 - Profissão Atual dos Egressos de Pedagogia/PARFOR 2012 UFOPA..... | 124 |
| Gráfico 14 - Composição da Renda Familiar do Egresso de Pedagogia/PARFOR 2012 UFOPA | 126 |
| Gráfico 15 - Participação do Salário do Egresso no Orçamento Familiar Antes e Depois do PARFOR..... | 128 |
| Gráfico 16 - Modalidade de Ensino Médio dos Egressos Respondentes (%) | 130 |
| Gráfico 17 - Nível de Atuação Profissional do Egresso Durante a Formação em Pedagogia.... | 132 |
| Gráfico 18 - Formação Profissional do Egresso em na Graduação e Pós-Graduação..... | 134 |
| Gráfico 19 - Contribuição do Estágio Curricular na Formação Profissional do Egresso | 138 |
| Gráfico 20 - Importância do Estágio para o Egresso de Pedagogia/PARFOR 2012 UFOPA.... | 139 |
| Gráfico 21 - Importância do Trabalho do Professor Orientador no Estágio Curricular Supervisionado. | 140 |
| Gráfico 22 - Disciplinas Referenciadas pelo Egresso na Prática do Estágio Curricular | 141 |
| Gráfico 23 - Impacto do PARFOR na Formação do Perfil Profissional do Egresso..... | 142 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|-----|
| Quadro 1 - Comparação entre Aspectos da Pesquisa Quantitativa e da Pesquisa Qualitativa..... | 23 |
| Quadro 2 - Universo Representativo da Pesquisa | 31 |
| Quadro 3 - Relação entre PNE e a EPT/Dakar..... | 64 |
| Quadro 4 - Perfil Profissional do Egresso na Descrição Legal | 101 |
| Quadro 5 - Características Profissionais dos Sujeitos Pesquisados na Dimensão II..... | 109 |
| Quadro 6 - Nº de Filhos por Estado Civil dos Egressos de Pedagogia/PARFOR UFOPA | 121 |
| Quadro 7 - Remuneração dos Egressos de Pedagogia/PARFOR UFOPA 2012 Pós-Formação | 124 |
| Quadro 8 - Resultado do Perfil Profissional do Egresso de Pedagogia/PARFOR 2012 UFOPA | 144 |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| 1-INTRODUÇÃO | 16 |
| 2-PERSPECTIVA METODOLÓGICA DE INVESTIGAÇÃO | 20 |
| 2.1-Universo da Pesquisa..... | 20 |
| 2.2-Questões de Investigação, Objetivos Geral e Específicos..... | 21 |
| 2.3-Abordagem e Tipo de Pesquisa | 22 |
| 2.4-Lócus da Pesquisa..... | 28 |
| 2.5-Delimitação do Universo, População e Amostragem..... | 31 |
| 2.5.1-Etapas do Estudo de Campo | 34 |
| 2.5.2-Dimensões do Estudo..... | 35 |
| 2.6-Tabulação e Análise dos Dados..... | 37 |
| 3-BASE TEÓRICA DE ESTUDO | 39 |
| 3.1-Da Política e Formação Docente | 39 |
| 3.1.1-Antecedentes Históricos..... | 39 |
| 3.1.2-Presupostos Teóricos da Formação Docente..... | 43 |
| 3.1.3-Paradigma da Formação Docente | 73 |
| 3.1.4-Formação do Perfil Docente na Amazônia | 77 |
| 3.2-Do Perfil Profissionalização Docente..... | 80 |
| 3.3-Do Estágio Curricular Supervisionado | 93 |
| 4-A FORMAÇÃO DO PERFIL PROFISSIONAL DE EGRESSOS DE PEDAGOGIA/PARFOR 2012 NA UFOPA | 100 |
| 4.1-Dimensão I: Documentos Legais..... | 100 |
| 4.2-Dimensão II: Coordenador do PARFOR/Docente do Estágio Curricular Supervisionado | 108 |
| 4.3-Dimensão III: Discentes | 115 |
| 4.4-Resultados da Triangulação de Dados do Estudo..... | 143 |
| 5-CONSIDERAÇÕES FINAIS | 148 |
| REFERÊNCIAS | 152 |
| ANEXOS A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO..... | 163 |
| APÊNDICE A – MODELO DE QUESTIONÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO..... | 165 |
| APÊNDICE B – MODELO DE ROTEIRO DE ENTREVISTA | 170 |

1 INTRODUÇÃO

A discussão sobre a política de formação de professores continua relevante e fundamental no desenvolvimento da formação do perfil docente, na preparação profissional dos educadores e na melhoria da qualidade da educação básica.

Dourado (2011, p. 16) discorrendo sobre o documento da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) – Por um Plano Nacional de Educação (2011-2020), defende a formação da política educacional como uma “política de Estado, cuja elaboração requer a participação ampla e democrática da sociedade civil, visando a realizar e garantir - com qualidade - os direitos educacionais para todos”. De fato, os estudos elaborados sobre a política de formação de professores, em especial, no trigésimo terceiro e trigésimo quinto Congresso da ANPED têm apontado para a essencialidade da formação de professores e sua política de formação.

Essa pesquisa versa sobre a formação do perfil docente da educação básica no Brasil, no curso de Licenciatura em Pedagogia, a partir da análise da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica – PARFOR.

Segundo os Referenciais Curriculares Nacionais para os Cursos de Bacharelado e Licenciatura (RCN), o perfil do egresso do Curso de Pedagogia está assim definido:

PEDAGOGIA – LICENCIATURA - Carga Horária Mínima: 3200h, Integralização: 4 anos. PERFIL DO EGRESSO: O Licenciado em Pedagogia ou Pedagogo é o professor que planeja, organiza e desenvolve atividades e materiais relativos à Educação Básica. Sua atribuição central é a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, que requer sólidos conhecimentos sobre os fundamentos da Educação, sobre seu desenvolvimento histórico e suas relações com diversas áreas; assim como sobre estratégias para transposição do conhecimento pedagógico em saber escolar. Em sua atuação, prima pelo desenvolvimento do educando, incluindo sua formação ética, a construção de sua autonomia intelectual e de seu pensamento crítico. (BRASIL, 2010, p. 88).

O egresso do Curso de Pedagogia transforma-se em objeto de estudo essencial à discussão sobre política de formação docente, uma vez que, de acordo com os RCN, o pedagogo é o profissional responsável pelo planejamento, organização e desenvolvimento das atividades e materiais relativos à Educação Básica, portanto, um agente da política educacional.

Entende-se que a política educacional é uma forma de política social que pode transformar o professor num agente emancipador da sociedade. Como afirma Colares (2006, p. 9):

A política educacional está inserida no rol das políticas sociais formuladas e executadas pelos governos, tendo em vista minimizar a desigual distribuição de riqueza e de oportunidades nas sociedades, resultante do desenvolvimento do modo de produção capitalista, quando este privilegia, na prática, o individualismo e o crescimento econômico em detrimento da melhoria das condições de vida da população, embora os discursos políticos digam o contrário.

A política social, nesse sentido, representando os interesses do conjunto da sociedade, deve fazer frente ao caráter antissocial da política econômica representada pelo Estado e pelos interesses individuais e privados de uma minoria capitalista, como analisa Saviani apud Colares (Idem, 2006, p. 9).

Na medida em que esse tipo de sociedade se constitui, como seu elemento regulador, um Estado, conseqüentemente capitalista, a “política econômica” impulsionada por esse Estado, tendo em vista o desenvolvimento e a consolidação da ordem capitalista, favorecerá os interesses privados sobre os interesses da coletividade. Configura-se, assim, o caráter antissocial da “política econômica” cujos efeitos, entretanto, contraditoriamente, atuam no sentido de desestabilizar a ordem capitalista em lugar de consolidá-la. Para contrabalançar esses efeitos é que se produz, no âmbito do Estado, a “política social”, abrangendo ações nas áreas da saúde, previdência e assistência social, cultura, comunicações e educação.

A política educacional enquanto política social retoma o papel dos professores como o centro das necessárias transformações sociais e do preparo das novas gerações para os desafios cotidianos. São justamente as preocupações retratadas por Nóvoa (2009, p. 12):

Assistimos, nos últimos anos, a um regresso dos professores à ribalta educativa, depois de quase quarenta anos de relativa invisibilidade. A sua importância nunca esteve em causa, mas os olhares viraram-se para outros problemas: nos anos 70, foi o tempo da racionalização do ensino, da pedagogia por objetivos, do esforço para prever, planificar, controlar; depois nos anos 80, vieram as grandes reformas educativas, centradas na estrutura dos sistemas escolares e, muito particularmente, na engenharia do currículo; nos anos 90, dedicou-se uma atenção especial às organizações escolares, ao seu funcionamento, administração e gestão.[...] O professores reaparecem, neste início do século XXI, como elementos insubstituíveis não só na promoção das aprendizagens, mas também na construção de processos de inclusão que respondam aos desafios da diversidade e no desenvolvimento de métodos apropriados de utilização das novas tecnologias.

A política educacional necessária à formação de professores objeto deste estudo, analisada sobre a égide do Estado, deve corroborar com a descrição do Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009, o qual rege legalmente todo o processo formativo dos egressos de Pedagogia/PARFOR 2012 UFOPA. Esse dispositivo legal determina que são princípios da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, dentre

outros, a formação dos profissionais do magistério como compromisso com um projeto social, político e ético que [...] promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, e, como objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica deve promover a melhoria da qualidade da educação básica pública.

Com essa perspectiva, a motivação para a escolha do tema em estudo nasce das inquietações pessoais quanto ao compromisso ético de fiscalizar as ações do governo no que concerne à educação como promotora da melhoria da qualidade de vida dos profissionais da educação e, conseqüentemente, da sociedade como um todo.

E, a partir desse interesse, identificou-se na conjuntura da formação profissional docente alguns questionamentos acerca da política de formação de professores, os quais além de dúvidas, são questões que, dada a relevância, impactam diretamente na qualidade da formação de professores, também nas suas decisões pedagógicas, curriculares e no seu desenvolvimento profissional.

O problema da pesquisa está em identificar o que muda no perfil do egresso de Pedagogia da UFOPA a partir da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (PARFOR)? Para isso, formulou-se a seguinte questão norteadora: De que maneira a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (PARFOR) contribui para a formação do perfil do egresso de Pedagogia/PARFOR 2012 da UFOPA?

Para ajudar a responder esta questão tornou-se necessário realizar outros questionamentos: Qual o perfil profissional do egresso de Pedagogia formado pelo PARFOR da UFOPA? Quais aprendizagens são observáveis na formação dos professores egressos da Pedagogia/PARFOR 2012 da UFOPA, a partir de sua percepção da formação executada pelo PARFOR? Como o Estágio Curricular Supervisionado no PARFOR contribui para a formação do perfil do egresso de Pedagogia/PARFOR 2012 da UFOPA?

Esta dissertação foi estruturada em cinco seções distintas: Na primeira seção, apresenta-se as considerações iniciais acerca da política de formação de professores no Brasil à luz do dispositivo legal que a regulamenta, bem como a identificação da problemática no contexto da pesquisa.

Na segunda seção apresenta-se a metodologia aplicada ao delineamento dos caminhos percorridos na busca do objetivo proposto. São abordados nesta seção o tipo da pesquisa, o *locus* investigativos, o universo e a amostra da pesquisa. Também são identificados os instrumentos utilizados na coleta de dados, sua tabulação e análise.

Na terceira seção, aborda-se as contribuições da política educacional para a formação do perfil docente a partir da análise de três categorias: política e formação docente, perfil docente, e profissionalização docente. Nela são abordados os aspectos históricos, teóricos e legais, enfatizando a política de formação, o currículo, o perfil docente, a identidade profissional e sua profissionalização docente, bem como sua caracterização e relação com o cenário educacional da Amazônia.

A quarta seção, dedica-se aos resultados da pesquisa a partir da triangulação interativa de dados. Nela apresenta-se a análise do processo de formação inicial e continuada dos egressos de Pedagogia/PARFOR 2012 Polo Santarém da UFOPA. Para tanto, o estudo organizou-se em três dimensões, a saber: I – Documentos Legais; II – Coordenador e Docente orientador do Estágio Curricular Supervisionado; e III – Discentes egressos do Curso de Pedagogia/PARFOR 2012 UFOPA.

Quanto à fundamentação teórica, o estudo está pautado da literatura especializada de teóricos como Akkari (2011), Brasileiro (2010; 2011; 2014), Colares (2006), Colares e Ximenes-Rocha (2012), Delors (1998, 2005), Freitas (1992), Garcia (1999), Gatti (1994, 2011), Libâneo (1985), Mazzeu (2009), Onofre (2008), Polleit (2017), Sachetto (2012), Saviani (2000, 2010), Tardif (1991, 2010) Tommasi et. al. (1998) e Veiga (2008)., dentre outras referências comuns à pesquisa.

Na quinta seção, representada pelas considerações finais, são apresentadas as observações e contribuições acerca da formação do perfil profissional do egresso de Pedagogia/PARFOR 2012 UFOPA, dentro de uma perspectiva política e emancipadora de formação, apresentando dados e fatos revelados quanto à relação entre a política nacional e local, entre o discurso político e a prática, entre a meta projetada e realizada pelos governos e demais órgãos educacionais envolvidos com a formação de professores, de modo que é este o estudo que se pretende socializar nas páginas seguintes.

2 PERSPECTIVA METODOLÓGICA DE INVESTIGAÇÃO

Esta seção tem o propósito de esclarecer os procedimentos metodológicos que orientam a proposta de pesquisa.

O objetivo geral e os objetivos específicos estão definidos no itinerário apresentado a seguir. Apresentamos a abordagem e tipo de pesquisa relacionados aos aspectos metodológicos da investigação, destacando, para a consecução do rigor científico da pesquisa, a importância dos conhecimentos teóricos, uso das técnicas, métodos e procedimentos metodológicos adotados para a realização do estudo empírico. Consideramos a indissociabilidade da relação entre a base teórica do estudo, a metodologia da pesquisa e os resultados, a partir do pensamento de autores, como: Alves (1991), Azevedo et al (2013), Bardin (2011), Brasileiro (2002), Chizzoti (2006), Fonseca (2002), Gil (2002, 2008), Severino (2007) entre outros, descritos na abordagem.

2.1 Universo da Pesquisa

Muito importante para o esclarecimento do objetivo geral da investigação foi desenhar e definir, na metodologia, o universo da pesquisa para o aprofundamento empírico da investigação.

A motivação para a escolha do tema nasceu das inquietações relacionadas à verificação dos resultados atingidos pelas políticas educacionais acerca da formação de professores, no Brasil, na região da Amazônia, no Pará e em Santarém especificamente. Assim, elegeu-se o curso de Licenciatura em Pedagogia/PARFOR 2012 da Universidade Federal do Oeste do Pará, como *o universo* da pesquisa, por ser o PARFOR uma ação da política educacional do Governo Federal realizada na Amazônia, considerando toda a sua complexidade social, econômica e educacional enfrentada.

Elencou-se os aspectos que levavam à qualidade dessa formação docente e observou-se que o estudo sugeria uma estrita relação com a formação do perfil docente e com o seu ambiente de atuação. O interesse da investigação migrou para a análise da política de formação de professores e sua relação com a formação do perfil docente. O Estágio Curricular Supervisionado surgiu como importante cenário de investigação pois se questionava como o Estágio Curricular Supervisionado no PARFOR contribui para a formação do perfil do egresso de Pedagogia uma vez que se tratam de profissionais em exercício?

Para traçar o caminho do estudo, procurou-se primeiro analisar o que estava apostado nas leis educacionais e nos documentos vigentes para, posteriormente, se comparar aos resultados atingidos ao longo do curso de formação de professores relacionado.

Analisou-se o Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, por se tratar do dispositivo legal em vigor durante todo o processo formativo dos egressos de Pedagogia/PARFOR 2012 UFOPA, cuja finalidade era organizar a formação inicial e continuada desses profissionais. No Art. 2, II, o mesmo Decreto determina que:

São princípios da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica: II - a formação dos profissionais do magistério como compromisso com um projeto social, político e ético que [...] promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais. (BRASIL, 2009, p. 1).

Isso levou ao questionamento sobre o perfil dos profissionais formados por essa política em Santarém. O Art. 3, I do mesmo Decreto também afirma que: “São objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica: I - promover a melhoria da qualidade da educação básica pública”. (Idem, 2009, p. 1). Daí surgiram questões quanto às aprendizagens ocorridas na formação docente, a partir das suas perspectivas sobre a política de formação do PARFOR, e, ainda, questões sobre as contribuições do Estágio Curricular Supervisionado para a formação do perfil profissional desses docentes em exercício.

2.2 Questões de Investigação, Objetivos Geral e Específicos

Para o atingir o objetivo geral deste estudo, a metodologia foi desenhada com vistas a elucidar a questão norteadora da pesquisa: De que maneira a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (PARFOR) contribui para a formação do perfil do egresso de Pedagogia/PARFOR 2012 da UFOPA?

Para ajudar a responder esta questão tornou-se necessário realizar outros questionamentos: Qual o perfil profissional do egresso de Pedagogia formado pelo PARFOR da UFOPA? Quais aprendizagens são observáveis na formação dos professores egressos da Pedagogia/PARFOR 2012 da UFOPA, a partir de sua percepção da formação executada pelo PARFOR? Como o Estágio Curricular Supervisionado no PARFOR contribui para a formação do perfil do egresso de Pedagogia/PARFOR 2012 da UFOPA?

O objetivo geral do estudo é:

- Analisar o impacto do PARFOR na formação do perfil do egresso da turma de Licenciatura em Pedagogia/PARFOR 2012 da UFOPA.

Com vistas a facilitar a elucidação deste objetivo erige-se alguns novos objetivos específicos:

- Traçar o perfil profissional do egresso de Pedagogia/PARFOR 2012 da UFOPA, independentemente de ser profissional de 1ª ou 2ª licenciatura;
- Identificar, a partir da percepção dos egressos de Pedagogia/PARFOR 2012 da UFOPA, aprendizagens observadas a partir da formação desses professores;
- Analisar, a partir da percepção dos egressos de Pedagogia/PARFOR 2012 UFOPA, a contribuição do Estágio Curricular Supervisionado para o seu processo de formação do perfil docente;

2.3 Abordagem e Tipo de Pesquisa

Esta pesquisa, quanto aos objetivos, é do tipo descritiva-explicativa, e traz como abordagem a pesquisa quanti-qualitativa com ênfase no estudo de caso da turma de Pedagogia do PARFOR, ano 2012, da UFOPA.

Gil (2002, p. 42) distingue a pesquisa descritiva da explicativa quanto aos objetivos, informando que:

As pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis. Pesquisas descritivas vão além da simples identificação da existência de relações entre variáveis, e pretendem determinar a natureza dessa relação. Nesse caso, tem-se uma pesquisa descritiva que se aproxima da explicativa. *Pesquisas explicativas* [...] têm como preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos. Esse é o tipo de pesquisa que mais aprofunda o conhecimento da realidade, porque explica a razão, o porquê das coisas. [...]. Uma pesquisa explicativa pode ser a continuação de outra descritiva, posto que a identificação dos fatores que determinam um fenômeno exige que este esteja suficientemente descrito e detalhado.

Diferente de Gil, Severino (2007, p. 123) não faz distinção quanto ao tipo de pesquisa descritiva ou explicativa. Segundo o autor “a pesquisa descritiva ou explicativa é aquela que, além de registrar e analisar os fenômenos estudados, busca identificar suas causas,

seja através da aplicação do método experimental/matemático, seja através da interpretação possibilitada pelos métodos qualitativos”.

Quanto à abordagem qualitativa em pesquisa, Fonseca (2002, p. 20) assinala que:

A pesquisa qualitativa se preocupa com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na dinâmica das relações sociais”. Para Minayo (2001 Apud Fonseca, 2002, p. 20), a pesquisa qualitativa “trabalha o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”. [...] A pesquisa quantitativa se centra na objetividade. Influenciada pelo positivismo, considera que a realidade só pode ser compreendida com base na análise dos dados brutos, recolhidos com o auxílio de instrumentos padronizados e neutros. A pesquisa quantitativa recorre à matemática para descrever as causas de um fenômeno, as relações entre variáveis, etc.

Fonseca (2002, p. 21) apresenta, no Quadro 1, os aspectos relevantes da pesquisa quali-quantitativa:

Quadro 1- Comparação entre Aspectos da Pesquisa Quantitativa e da Pesquisa Qualitativa

| Aspecto | Pesquisa Quantitativa | Pesquisa Qualitativa |
|---|------------------------------|-----------------------------|
| Enfoque na interposição do objeto | Menor | Maior |
| Importância do contexto do objeto pesquisado | Menor | Maior |
| Proximidade do pesquisador em relação aos fenômenos estudados | Menor | Maior |
| Alcance do estudo no tempo | Instantâneo | Intervalo maior |
| Qualidade de fontes de dados | Uma | Várias |
| Ponto de vista do pesquisador | Externo à organização | Interno à organização |
| Quadro teórico e hipóteses | Definidas rigorosamente | Menos estruturadas |

Fonte: Fonseca (2002, p. 33).

Fonseca (2002, p. 20) sustenta, ainda, que “a utilização conjunta da pesquisa qualitativa e quantitativa permite recolher mais informações do que se poderia conseguir isoladamente”. É exatamente essa amplitude que se pretendeu alcançar a partir da análise do impacto do PARFOR na formação do perfil dos docentes envolvidos.

Para a caracterização do estudo de caso, analisou-se o caso particular da formação inicial e continuada de egressos de Pedagogia, turma 2012 do PARFOR da UFOPA.

O estudo de caso, segundo Chizzoti (2006, p. 136):

Constitui-se, pois, em uma busca intensiva de dados de uma situação particular, de um evento específico ou de processos contemporâneos, tomados como “caso”, compreendê-lo o mais amplamente possível, descrevê-lo pormenorizadamente, avaliar resultados de ações, transmitir essa compreensão a outros e instruir decisões. [...] O caso pode ser único e singular ou abranger uma coleção de casos, especificados por um aspecto ocorrente nos diversos casos individuais [...].

Chizzoti (2006, p. 137) caracteriza esse tipo de estudo como estudo de caso coletivo o qual significa “estender o estudo a diversos casos instrumentais para ampliar a compreensão ou teorização a partir de uma coleção mais ampla de casos conexos”.

Quanto aos procedimentos técnicos, o estudo delimitou-se na análise bibliográfica das fontes de referência especializadas e disponíveis até o encerramento da pesquisa; na análise documental, com levantamento estatístico dos resultados obtidos pelo PARFOR no período estudado. Para isso, utilizou-se documentos de “primeira mão” (arquivos públicos da Instituição, diários, normas e regulamentos do PARFOR) e “segunda mão” (relatórios, levantamentos e estatísticas) disponíveis na secretaria do PARFOR da UFOPA.

Realizou-se também a pesquisa de campo, tendo por base a amostra qualitativa da população dos sujeitos (egressos) do curso de Pedagogia/PARFOR 2012 da UFOPA, no Município de Santarém do Pará. Na busca de uma proximidade com essa realidade social, aplicou-se questionários para coleta de dados com os egressos de Pedagogia/PARFOR 2012 e realizou-se entrevista semiestruturada, a partir de um roteiro, com o Diretor/Professores do PARFOR, a fim de aproximar o contato com os sujeitos que dinamizam e recriam os conhecimentos na instituição.

O tratamento dos dados quantitativos e qualitativos são demonstrados por meio de tabelas, gráficos e quadros analíticos, além da apresentação da triangulação interativa de dados. Denzin e Lincoln (2006, p. 19) afirmam que:

O uso de múltiplos métodos, ou da triangulação, reflete uma tentativa de assegurar uma compreensão em profundidade do fenômeno em questão. [...] a triangulação é um caminho seguro para a validação da pesquisa. É a alternativa para se empreender múltiplas práticas metodológicas, perspectivas e observadores em uma mesma pesquisa, o que garante rigor, riqueza e complexidade ao trabalho.

Quanto à análise, recorreu-se aos procedimentos interpretativos, segundo a Análise de Conteúdos de Bardin (2011, p. 42):

Análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição dos conteúdos das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de

conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Segundo Bardin (idem, 2011, p. 42), essa abordagem tem por finalidade efetuar deduções lógicas e justificadas, referentes à origem das mensagens tomadas em consideração (o emissor e seu contexto, ou, eventualmente, os efeitos dessas mensagens). O analista possui à sua disposição (ou cria) todo um conjunto de operações analíticas mais ou menos adaptadas à natureza do material e a questão que procura resolver.

Para resolver a já proposta questão: “De que maneira a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (PARFOR) contribui para a formação do perfil do egresso de Pedagogia/PARFOR 2012 da UFOPA?”, colocou-se como ponto central o objetivo: Analisar o impacto do PARFOR na formação do perfil do egresso da turma de Licenciatura em Pedagogia/PARFOR 2012 da UFOPA. E, a partir daí, extraiu-se o objeto de estudo: A formação do perfil do egresso de Pedagogia/PARFOR 2012 da UFOPA, o qual ficou representado a partir do modelo de triangulação interativa de dados de Brasileiro (2002) adaptado para nossa realidade:

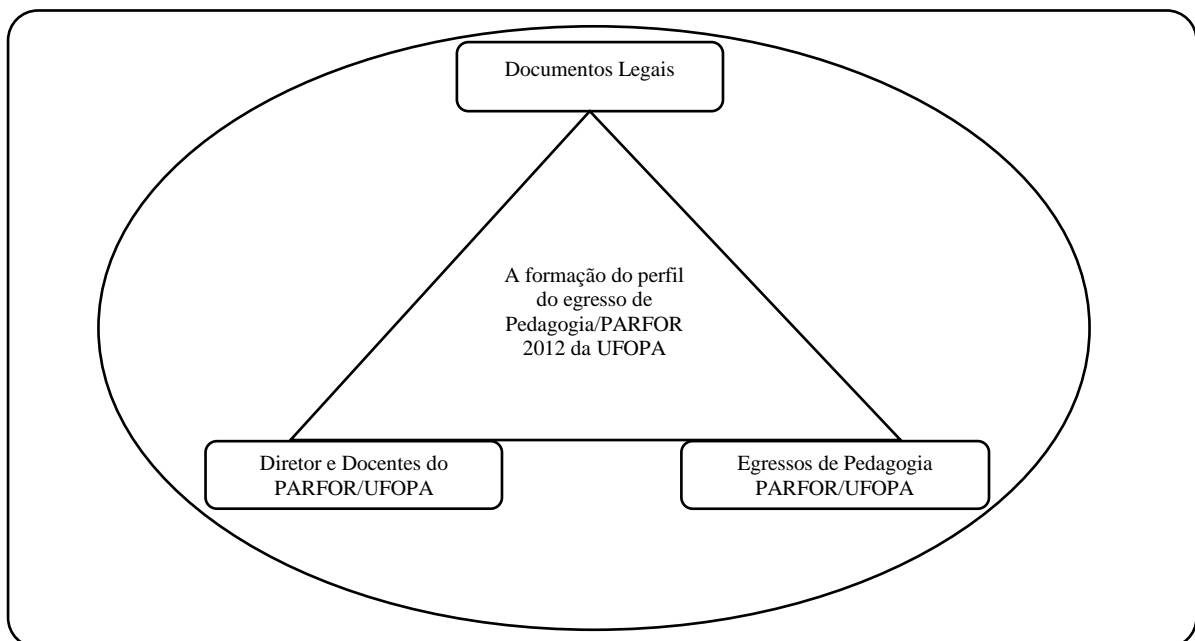


Figura 1 - Triangulação Interativa de Dados da Pesquisa

Fonte: Imagem adaptada de Brasileiro (2002, p. 155).

Para resumir a perspectiva metodológica da investigação, apresenta-se a seguir o esquema de um mapa conceitual orientador da pesquisa. O mapa conceitual abaixo teve o

objetivo de demonstrar os caminhos percorridos durante a pesquisa na construção da viabilidade técnica, lógica e política das etapas de estudo, a partir da perspectiva metodológica aplicada. Foram consideradas as etapas desde a constituição da questão norteadora de estudo, passando pela formatação do objetivo geral, a base teórica e a prática metodológica aplicada, até o fechamento do ciclo de resolução do problema da pesquisa.

Para Souza e Boruchovitch (2010, p. 205):

O mapa conceitual, instrumento facilitador na aprendizagem significativa, é um recurso utilizável de variadas formas no contexto escolar: estratégia de ensino/aprendizagem; organizador curricular, disciplinar ou temático; instrumento avaliativo - e esses são apenas alguns exemplos.

Miles e Huberman (1984), bem como, Marchal e Rossman (1989) apud Alves (1991, p. 58) concordam que a “adoção de um esquema conceitual é de grande utilidade para a identificação de aspectos e relações significativas entre os eventos observados”.

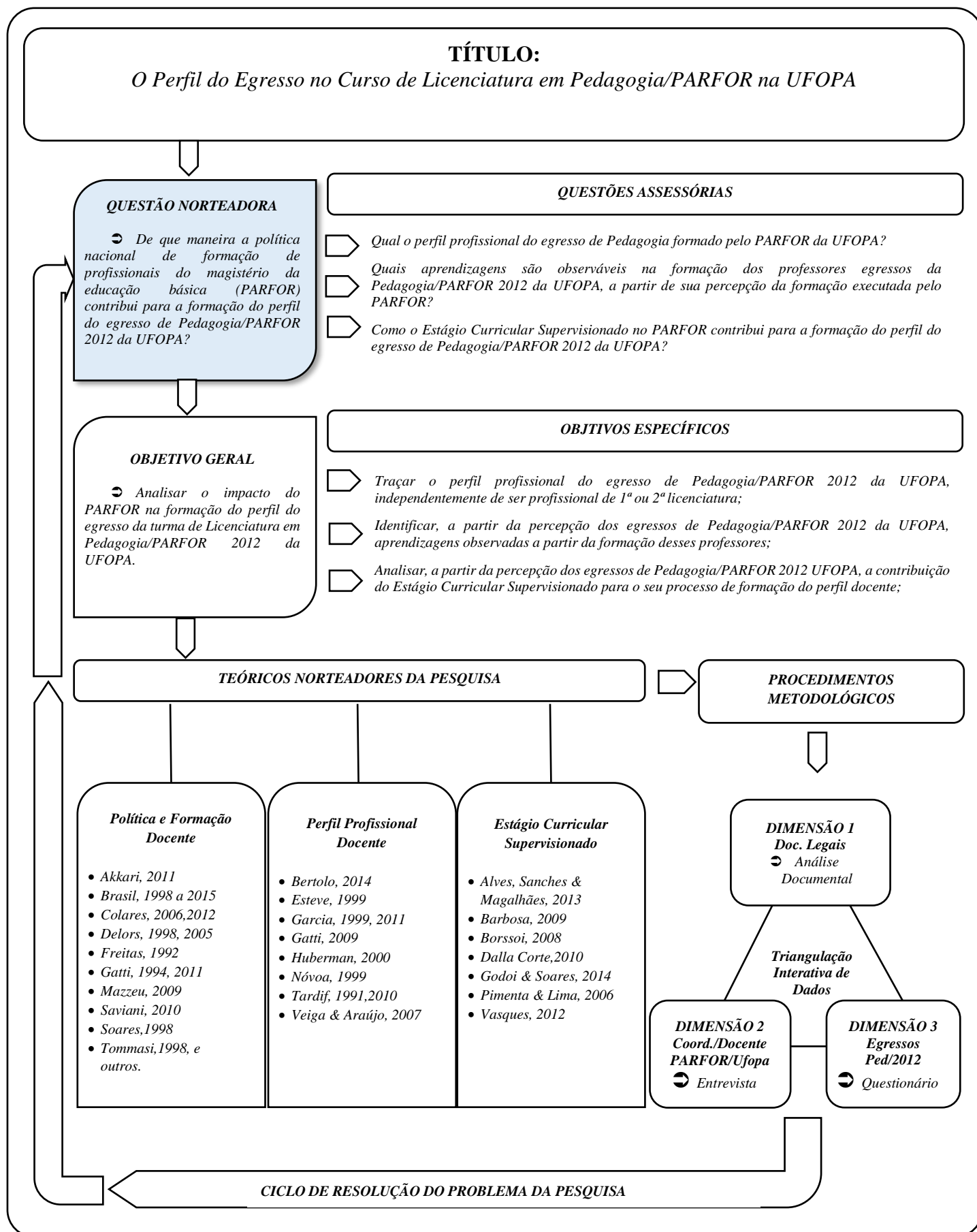


Figura 2 – Mapa Conceitual Orientador da Pesquisa

Fonte: Modelo conceitual de Carvalho Filho (2015), remodelado pelo autor SILVA Jr (2017).

2.4 *Lócus* da Pesquisa

A pesquisa de campo ocorreu nas dependências da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) Unidade Rondon em Santarém, *Lócus* da pesquisa.

Este subitem teve o propósito de caracterizar o Curso de Formação de Professores da Educação Básica Pedagogia/ PARFOR da UFOPA. A institucionalização do curso de pedagogia através do PARFOR se enleia ao próprio processo de criação desta Autarquia Pública de Ensino. Por isso, se faz necessário a apresentação de um breve histórico de sua localização.

A UFOPA está localizada no município de Santarém, Oeste do Estado do Pará, Região da Amazônia, Brasil. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2017, Santarém possui 296.302 habitantes. É o terceiro município mais populoso do Pará, o sétimo mais populoso da Região Norte e o 83º mais populoso município do Brasil. Ocupa uma área de 22.887,080 km², sendo que 97 km² estão dentro do perímetro urbano e está localizada no coração do Bioma Amazônia. Por sua localização central em relação às grandes metrópoles da Amazônia (Manaus e Belém), distantes cerca de 800 km, é o principal centro urbano, financeiro, comercial cultural e educacional do Oeste do Estado.

Em 2016, a rede educacional de Santarém contava com 457 escolas públicas municipais que atendiam a 62.121 alunos; 44 estaduais, que ofereciam educação especial, ensino médio e fundamental para 37.145 alunos e 44 escolas particulares. Contava ainda com 12 universidades (duas federais, uma estadual e nove particulares) que ofertavam vagas para diversos cursos de graduação e pós-graduação, atendendo a população de cerca de vinte municípios circunvizinhos além da região metropolitana de Santarém, o que confere ao município o título de Polo de Desenvolvimento em Educação Superior do Oeste do Pará.

É nesse contexto de expansão do Polo de Desenvolvimento em Educação Superior do Oeste do Pará que nasce a UFOPA, criada através da Lei nº 12.085/2009, em 5 de novembro de 2009, a partir do desmembramento do campus da Universidade Federal do Pará (UFPA) Santarém e da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA) /Polo Tapajós. É a primeira Instituição Federal de Ensino Superior (IFES) com sede no interior da Amazônia brasileira. É uma Universidade *Multicampi*, sediada na cidade de Santarém e seus *Campi* universitários estão implantados nos municípios de Alenquer, Itaituba, Juruti, Monte Alegre, Óbidos e Oriximiná. Em Santarém possui a Unidade Tapajós (antigo Polo Tapajós da UFRA) e a Unidade Rondon (antigo Campus da UFPA), onde a pesquisa foi realizada.

O mapa representativo a seguir ilustra a localização da sede da UFOPA no Estado do Pará, os municípios com Campus universitários, os municípios de abrangência da Universidade na Região Oeste, bem como sua posição geográfica no contexto brasileiro:

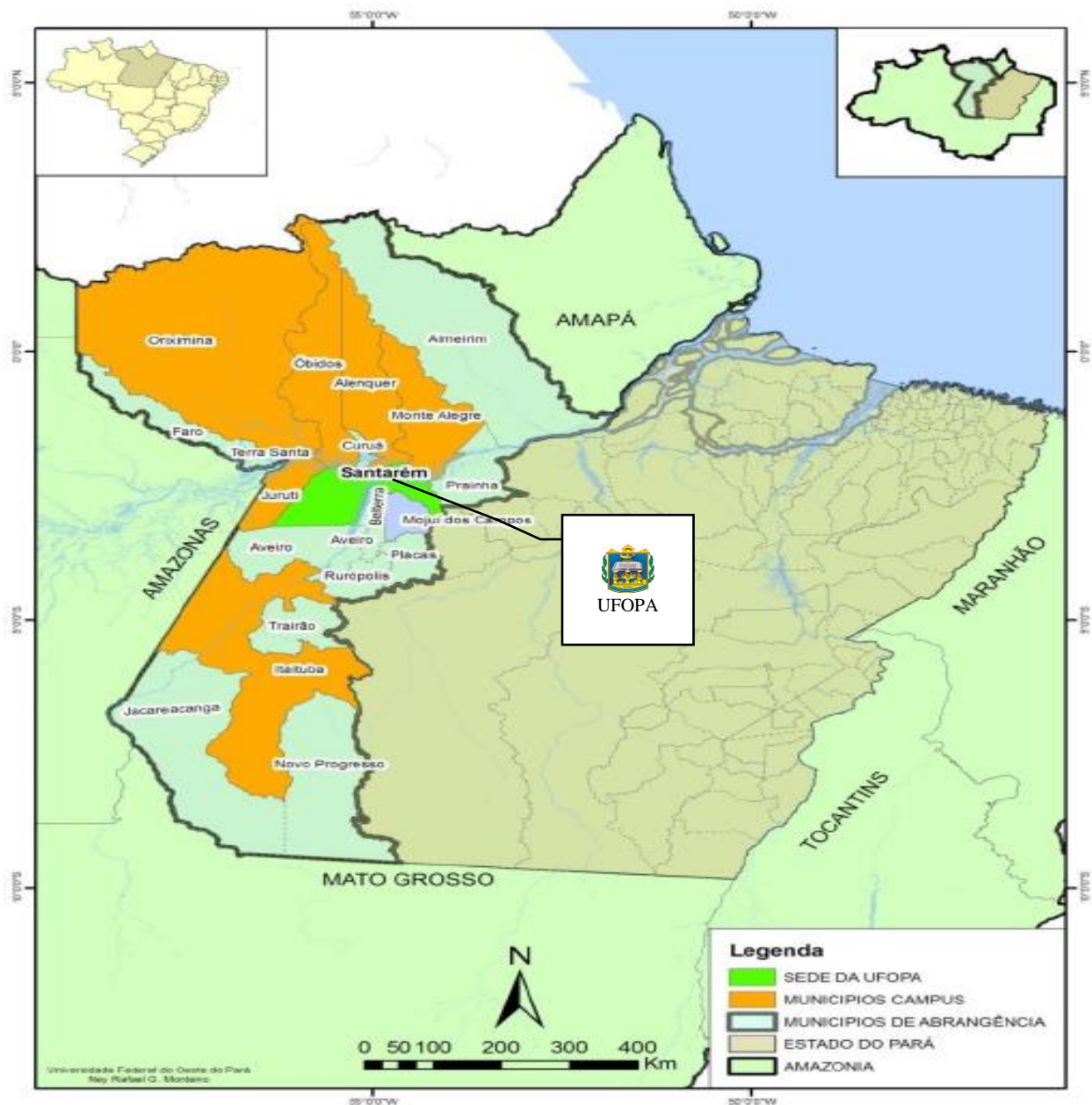


Figura 3 - Mapa de Localização e Abrangência da UFOPA

Fonte: Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI Aditamento 2012-2016 – UFOPA (2012).

Quanto às atividades educacionais e acadêmicas, segundo o PDI Aditamento 2012-2016 UFOPA, existem atualmente na Ufopa 44 (quarenta e quatro) cursos de graduação com alunos vinculados, sendo 19 (dezenove) bacharelados específicos, 4 (quatro) licenciaturas

integradas, 10 (dez) licenciaturas, 6 (seis) bacharelados interdisciplinares e 5 (cinco) licenciaturas da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (PARFOR). Além disso, encontram-se ainda em andamento os cursos de Biologia, Matemática, Sistemas de Informação, Direito, Geografia, Pedagogia e Letras, todos eles oriundos da UFPA, e o curso de Engenharia Florestal, oriundo da UFRA. O acesso aos cursos oferecidos pela UFOPA é realizado via Exame Nacional de Ensino Médio (Enem). Possui ainda 7 (sete) mestrados acadêmicos: Recursos Naturais da Amazônia (2009); Recursos Aquáticos Continentais Amazônicos (2012); Biociências (2013); Educação (2014); Ciências da Sociedade (2016); Sociedade, Ambiente e Qualidade de Vida (2016); Biodiversidade (2017); 3 (três) mestrados profissionais em rede (ProfMat, ProfLetras e ProFis); 2 doutorados (Sociedade Natureza e Desenvolvimento, de natureza interdisciplinar, e Biodiversidade e Biotecnologia (Rede Bionorte).

Diante desse quadro, em 2017, a Universidade atende 7.292 (sete mil, duzentos e noventa e dois) alunos ativos. Desses 1263 vinculados às licenciaturas ofertadas no âmbito do PARFOR.

Entre outras ações importantes para o desenvolvimento regional, desde 2010, a UFOPA aderiu à Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (PARFOR), ofertando cursos de Licenciaturas em Santarém e nos municípios onde estão instalados seus *Campi* da UFOPA. Além desses municípios, realizou-se também a oferta de licenciatura do PARFOR no município de Almeirim, que faz parte da área de abrangência da Instituição e onde funciona um núcleo universitário.

Dentro do PARFOR da UFOPA, encontra-se o curso de Licenciatura em Pedagogia. De 2010 a 2012, o PARFOR ofertou 21 turmas de pedagogia distribuída pelos diversos *Campi* da UFOPA, perfazendo um total de 818 alunos matriculados, dos quais 101 são egressos matriculados na cidade de Santarém.

Diante deste universo de estudo, elegeu-se a UFOPA como *lócus* da pesquisa a partir da turma de Pedagogia/PARFOR 2012 UFOPA (Santarém) por concentrar a maior oferta de vagas no curso de Pedagogia através da política do PARFOR, dentre as instituições públicas de ensino presentes em Santarém. E, também, por concentrar todas as suas atividades na Unidade Rondon da UFOPA em Santarém (*lócus* da pesquisa), o que ratifica a viabilidade em estudar o impacto da política de formação de professores da educação básica (PARFOR) na formação do perfil do egresso de Pedagogia/PARFOR 2012 da UFOPA.

2.5 Delimitação do Universo, População e Amostragem

Passando à fase exploratória do estudo, apresentar-se-á a delimitação do universo, população e amostragem da pesquisa.

Segundo Alves (1991, p. 58) “o principal objetivo da fase exploratória é proporcionar, através da imersão do pesquisador no contexto, uma visão geral e não enviesada do problema considerado, e contribuir para a focalização das questões e a identificação dos informantes e outras fontes de dados”. Desse modo, para a seleção dos sujeitos, foi necessário se fazer a “identificação dos participantes iniciais, os quais, por suas características e/ou funções, tivessem amplo conhecimento do contexto estudado” (Idem, 1991, p.58).

Para a delimitação do universo da pesquisa, elegeu-se como participantes os alunos (egressos) e professores do Curso de Pedagogia, ano 2012/ PARFOR da UFOPA – Unidade Rondon, os quais perfazem o universo representativo do estudo:

Quadro 2 - Universo Representativo da Pesquisa

| |
|---|
| • O professor/Docente do Estágio Curricular Supervisionado |
| • O professor/Coordenador do PARFOR-UFOPA |
| • Os egressos da turma de Pedagogia/PARFOR 2012 da UFOPA (Santarém) |

Fonte: Elaborado pelo autor SILVA Jr, (2017).

Conforme prescreve Brasileiro (2002, p. 161):

Na eleição destas fontes de dados naturais (participantes da informação) adotou-se basicamente o sistema de seleção por critérios, ainda que, em algumas ocasiões, optamos pela eleição de amostras representativas desta população estudada. Cada segmento desta população possui sua particularidade dentro do próprio processo de formação profissional que queremos revelar, e, portanto, nos foi requerido adotar estratégias específicas na hora de eleger seus informantes-chave. [Tradução do autor].

Corroborando com Brasileiro (2002), a escolha destes participantes como universo representativo da pesquisa está, de fato, diretamente relacionada à função administrativa e pedagógica que exercem ou exerceriam junto ao processo de formação do perfil educacional docente a que nos propomos pesquisar, uma vez que cada um destes sujeitos da população pesquisada, está diretamente envolvido com os objetivos específicos do estudo.

Para a construção do delineamento metodológico em estudo, recorreu-se a aplicação do modelo consubstanciado de Brasileiro (2002), a partir das adaptações necessárias à pesquisa, conforme Figura 4:

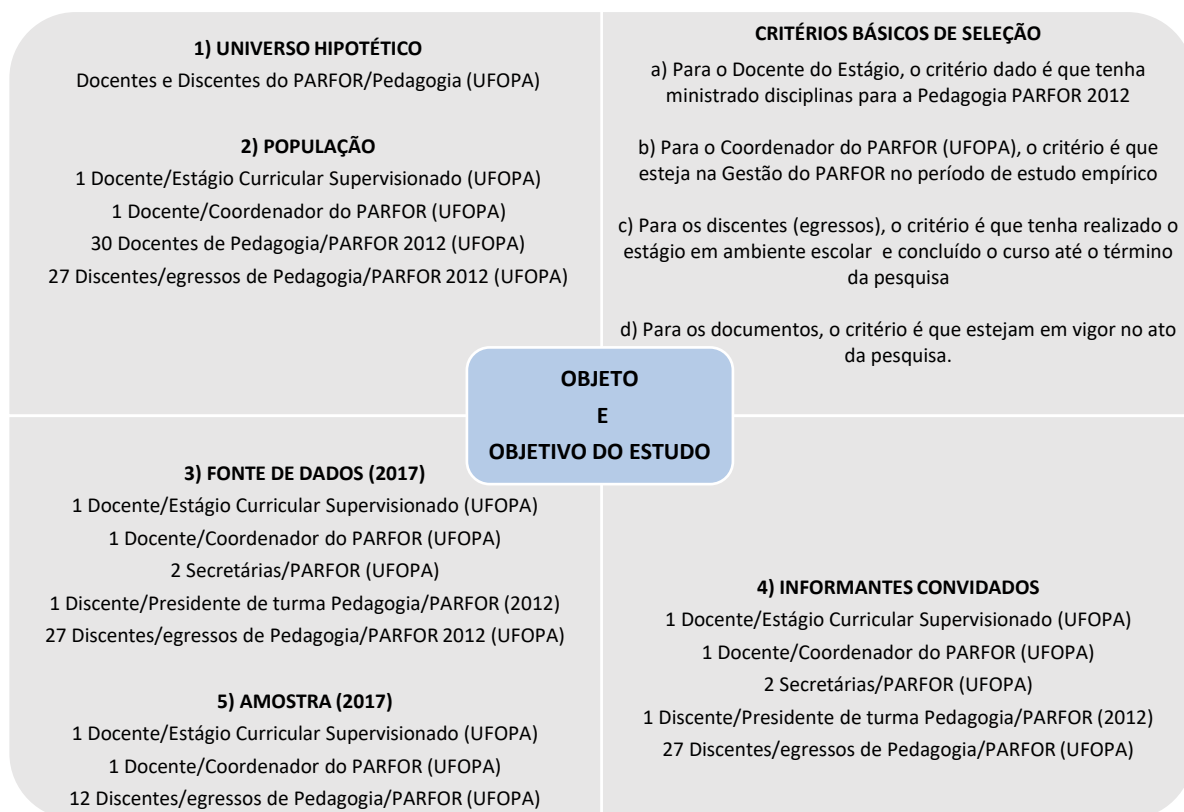


Figura 4 - Universo, População e Amostragem

Fonte: Adaptado de Brasileiro (2002, p. 160).

Este esquema reflete a consistência teórica e o rigor metodológico do modelo de Brasileiro (2002), com as devidas adaptações necessárias para esta pesquisa.

De acordo com o esquema acima, segundo a autora, são cinco as fases que compõem a definição da amostra em estudo:

- 1) Definição ou seleção do universo ou especificação dos possíveis sujeitos ou elementos de um determinado tipo.
- 2) Determinação da população ou parte da mesma para que o investigador tenha acesso.
- 3) A seleção da amostra convidada ou conjunto de elementos da população que são convidados a participar na investigação.
- 4) Amostra aceitante ou parte da amostra convidada que concordam em participar da pesquisa.
- 5) Amostra produtora de dados: a parte que realmente aceitou e produziu dados para a pesquisa (BRASILEIRO, 2002, p. 158). [Tradução do autor].

Seguindo o preceito de Brasileiro (2002) selecionou-se o seguinte recorte: o universo hipotético do estudo corresponde à totalidade dos docentes e discentes do curso de Pedagogia/PARFOR 2012, da Unidade Rondon da UFOPA em Santarém. A população determinada da qual haveria possibilidade de acesso do investigador neste universo foi composta por 01 docente Coordenador do PARFOR da UFOPA, 30 docentes do PARFOR da UFOPA e 27 alunos da turma de pedagogia/PARFOR 2012 da UFOPA.

Ao se questionar qual amostra da população determinada representaria fontes confiáveis de dados para a pesquisa em razão de seu envolvimento direto com o objeto e o objetivo do estudo, selecionou-se a fonte de dados da pesquisa, a qual também representou a amostra convidada a participar da pesquisa como fornecedora da fonte de dados, formada pelos seguintes sujeitos: 1 Docente/Estágio Curricular Supervisionado (UFOPA); 1 Docente/Coordenador do PARFOR (UFOPA); 2 Secretárias/PARFOR (UFOPA); 1 Discente/Presidente de turma Pedagogia/PARFOR (2012); e 27 Discentes/egressos de Pedagogia/PARFOR 2012 (UFOPA). Desse modo extraiu-se a amostra produtora de dados do estudo formada pela composição dos sujeitos convidados que realmente aceitaram participar da pesquisa, constituída por: 1 Docente/Estágio Curricular Supervisionado (UFOPA); 1 Docente/Coordenador do PARFOR (UFOPA); e 12 Discentes/egressos de Pedagogia/PARFOR (UFOPA), pois, segundo Brasileiro (2002) apud Carvalho Filho (2015, p. 51), “os convidados que aceitam e realmente produzem dados são os que, verdadeiramente, ajudam na pesquisa científica”.

A partir deste recorte, definiu-se o critério para a seleção dos sujeitos da pesquisa a partir da amostra produtora de dados vivente. O critério escolhido foi: a) Para o Diretor do PARFOR da UFOPA, o juízo foi que estivesse na Gestão do PARFOR no período de estudo empírico; b) Para o Coordenador do Estágio, o critério dado foi que tivesse ministrado atividades para a turma de Pedagogia PARFOR 2012; c) Para os discentes o critério foi que tivessem realizado o estágio em ambiente escolar e concluído o curso de Licenciatura em Pedagogia, pelo PARFOR/UFOPA, ingressantes na turma de 2012; d) Para os documentos, o critério foi que estivessem em vigor durante o ato da pesquisa.

2.5.1 Etapas do Estudo de Campo

O estudo de campo foi dividido em duas etapas: 1ª) Pesquisa documental; 2ª) Estudo de Campo. A coleta de dados teve a duração de seis meses e foi realizada conforme descrição a seguir:

2.5.1.1 Primeira Etapa: Pesquisa Documental

Esta etapa foi realizada em dois momentos. O primeiro momento, entre fevereiro e abril de 2016, teve como objetivo levantar os primeiros documentos oficiais de regulação e funcionamento norteadores do curso de Pedagogia/PARFOR na UFOPA, bem como, toda legislação, regulamentação e orientação referente à Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (PARFOR) vigente e relacionada à formação do perfil do egresso de Pedagogia.

Nesta etapa foram levantados documentos, como: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/1996), o Plano Nacional de Educação (PNE 13005/2014), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores da Educação Básica (CNE/CP 01/2002), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia e Licenciaturas (CNE/CP 01/2006), o Plano Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (Decreto 6755/2009), o Manual Operativo do PARFOR (CAPES/MEC), a Regulamentação e Consolidação das Normas Estaduais e Nacionais Aplicáveis à Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino do Pará (Resolução 001/2010 CEE/PA), o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI-UFOPA) e o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (PPC Pedagogia/UFOPA).

O segundo momento, entre fevereiro e março de 2017, levantamento dos documentos de identificação da população, bem como os documentos estatísticos de situação e de resultados do curso de Pedagogia/PARFOR 2012. Durante esta etapa foram levantados dados de identificação pessoal e perfil socioeconômico dos alunos e dos professores que participaram do processo de realização do curso de Pedagogia/PARFOR 2012. Foi levantada ainda a identificação do Coordenador Geral Institucional do PARFOR junto à UFOPA e do Docente do Estágio Curricular Supervisionado, bem como dados relacionados à estrutura de funcionamento do curso de Pedagogia/PARFOR 2012-UFOPA.

A partir deste levantamento passou-se a etapa de tabulação, análise documental e interpretação de dados, também em dois momentos (maio a julho de 2016 e fevereiro a março

de 2017), cuja a revisão identificou a estrita relevância da análise dos seguintes documentos a serem relacionados na etapa de resultados:

- a) Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores da Educação Básica (CNE/CP 01/2002);
- b) Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia e Licenciaturas (CNE/CP 01/2006);
- c) Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (PPC Pedagogia/UFOPA).

2.5.1.2 Segunda Etapa: Pesquisa de Campo

Esta etapa ocorreu de fevereiro a abril de 2017. Neste período adentrou-se o *locus* da pesquisa e realizou-se as seguintes ações:

- Visita de apresentação e reconhecimento da gestão do PARFOR da UFOPA;
- Visita de apresentação e reconhecimento da turma de Pedagogia/PARFOR 2012;
- Entrevista com o Docente Coordenador Geral Institucional do PARFOR da UFOPA;
- Entrevista com o Docente do Estágio Curricular Supervisionado;
- Aplicação de questionários aos Discentes egressos do Curso de Pedagogia/PARFOR 2012.

2.5.2 Dimensões do Estudo

As dimensões do estudo foram criadas com o objetivo de organizar e facilitar a análise empírica das fontes e dados coletados, de modo a esclarecer de que maneira a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (PARFOR) contribui para a formação do perfil do egresso de Pedagogia/PARFOR 2012 da UFOPA?

Desse modo, tomou-se como base a triangulação interativa de dados para, a partir da amostra dos sujeitos que aceitaram participar da pesquisa, estabelecer a relação existente entre as dimensões de estudo, a saber: Documentos Legais, Coordenador e Docente do PARFOR e Discentes egressos de Pedagogia/ PARFOR 2012. Os resultados das dimensões

do estudo serão demonstrados na seção resultados, por meio de quadros, tabelas e gráficos explicativos. As dimensões de estudo foram analisadas da seguinte maneira:

2.5.2.1 Dimensão 1 – Documentos Legais

- a) Fontes de Informação: LDB 9394/1996, PNE 13005/2014, DCN-CNE/CP 01/2002, DCN-CNE/CP 01/2006, PARFOR-Decreto 6755/2009, Manual Operativo PARFOR-CAPES/MEC, PEE-Resolução 001/2010 CEE/PA, PDI-UFOPA, PPC Pedagogia/UFOPA;
- b) Instrumentos de coleta: Pesquisa bibliográfica e documental;
- c) Período de acesso aos documentos: 1º semestre de 2016, 1º semestre de 2017;
- d) Categorias de Análise: 1ª) Perfil Profissional Docente, 2ª) Aprendizagens Necessárias à Formação do Egresso e 3ª) Contribuições do Estágio Curricular Supervisionado no PARFOR.

2.5.2.2 Dimensão 2 – Coordenador/Docente PARFOR UFOPA

- a) Fontes de Informação: Docente Coordenador Geral Institucional do PARFOR da UFOPA, Docente do Estágio Curricular Supervisionado de Pedagogia/UFOPA;
- b) Instrumentos de coleta: Entrevistas;
- c) Período de acesso aos documentos: 1º semestre de 2017;
- d) Categorias de Análise: 1ª) Perfil Profissional Docente, 2ª) Aprendizagens Necessárias à Formação do Egresso e 3ª) Contribuições do Estágio Curricular Supervisionado no PARFOR.

2.5.2.3 Dimensão 3 – Discentes Pedagogia/PARFOR UFOPA

- a) Fontes de Informação: Discentes egressos do Curso de Pedagogia 2012 PARFOR/UFOPA;
- b) Instrumentos de coleta: Questionários;
- c) Período de acesso aos documentos: 1º semestre de 2017;

- d) Categorias de Análise: 1ª) Perfil Profissional Docente, 2ª) Aprendizagens Necessárias à Formação do Egresso e 3ª) Contribuições do Estágio Curricular Supervisionado no PARFOR.

2.6 Tabulação e Análise dos Dados

Para a tabulação e análise dos dados documentais; das entrevistas com os docentes; e dos questionários com os discentes do curso de Pedagogia/PARFOR 2012, buscou-se o rigor formal e metodológico de Bardin (2011), para a realização da análise de conteúdo, afim de proceder à preparação dos dados coletados, de forma organizada e intuitiva. Para isso, fez-se uso de um conjunto de técnicas que objetivam facilitar o aprofundamento da compreensão do objeto pesquisado, a partir de uma amostragem significativa.

Segundo Bardin (2011, p. 29):

De uma maneira geral, pode-se dizer que a sutileza dos métodos de análise de conteúdo, corresponde aos objetivos seguintes: a ultrapassagem da incerteza: o que julgo ver na mensagem estará lá efetivamente contido, podendo esta visão muito pessoal, ser compartilhada por outros? Por outras palavras, será a minha leitura válida e generalizável? e o enriquecimento da leitura: se um olhar imediato, espontâneo, é já fecundo, não poderá uma leitura atenta, aumentar a produtividade e a pertinência? Pela descoberta de conteúdos e de estruturas que confirmam (ou informam) o que se procura demonstrar a propósito das mensagens, ou pelo esclarecimento de elementos de significações suscetíveis de conduzir a uma descrição de mecanismos de que a priori não detínhamos a compreensão. [Tradução do autor].

A amostragem da análise de conteúdo se relaciona à triangulação interativa de dados, na medida em que, segundo Azevedo et al (2013, p.4) “pode combinar métodos e fontes de coleta de dados qualitativos e quantitativos (entrevistas, questionários, observações e notas de campo, documentos, além de outras), assim como, diferentes métodos de análise de dados”.

Seu objetivo é contribuir não apenas para o exame do fenômeno sob o olhar de múltiplas perspectivas, mas também enriquecer a nossa compreensão, permitindo emergir novas ou mais profundas dimensões. Ela contribui para estimular a criação de métodos inventivos, novas maneiras de capturar um problema para equilibrar com os métodos convencionais de coleta de dados (Idem, 2013, p.4).

Seguindo os preceitos de Bardin (2011, p. 95), as diferentes etapas da análise de conteúdos devem seguir um caminho organizado, em torno de três polos cronológicos, a saber:

“1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação”.

Na fase de pré-análise que, segundo esta autora, “é a organização propriamente dita”, primeiro relacionamos exaustivamente os documentos de intuitiva relevância para a pesquisa. Logo após realizamos a “leitura flutuante” dos documentos.

A primeira atividade consiste em estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações. Esta fase é chamada de leitura flutuante, por analogia com a atitude do psicanalista. Pouco a pouco: a leitura vai-se tornando mais precisa, em função de hipóteses emergentes, da projeção de teorias adaptadas sobre o material e da possível aplicação de técnicas utilizadas sobre materiais análogos (Idem, 2011, p. 96).

Sistematizou-se, também, a escolha dos documentos a serem submetidos à análise de conteúdo, utilizando a regra de pertinência, em função da adequação das fontes de informação e sua correspondência em relação aos objetivos propostos na pesquisa.

Para a tabulação das entrevistas realizou-se dois procedimentos formais: transcrição das gravações na íntegra e anotação das respostas abertas em fichas estandardizadas para codificação e marcação de contrastes. Para a pré-análise dos questionários, o procedimento foi codificação e marcação de contrastes.

Na fase de exploração do material que foi a análise propriamente dita, realizou-se a administração sistemática das informações encontradas em função das categorias de análise previamente estabelecidas. Por fim, na fase de tratamento dos resultados, inferência e interpretação, realizou-se o tratamento dos dados significativos e válidos por meio da descrição do diagnóstico decorrente e da análise da triangulação interativa a partir das três dimensões em estudo. Os resultados desse diagnóstico serão convenientemente traduzidos em descrições, quadros, tabelas e gráficos explicativos na terceira seção deste estudo.

Para a construção da base teórica do estudo, inicia-se a seção 3, a partir das categorias de análise anteriormente estabelecidas, a saber: Política e Formação Docente, Perfil Profissional Docente e o Estágio Curricular Supervisionado.

3 BASE TEÓRICA DE ESTUDO

3.1 Da Política e Formação Docente

3.1.1 Antecedentes Históricos

A história da política de formação do perfil profissional docente no Brasil coincide com a formação do povo brasileiro. De fato, a partir da colonização do Brasil em 1500, e após quatro décadas de exploração da colônia luso-brasileira, era evidente que de algum modo surgisse na colônia a necessidade de se estabelecer um marco educacional para o Brasil.

Segundo Saviani (2010, p. 15),

Efetivamente, o primeiro documento de política educacional que vigorou no Brasil foram os “Regimentos” de D. João III, editados em dezembro de 1548, para orientar as ações do primeiro governador-geral do Brasil, Tomé de Souza, que aqui chegou em 1549, acompanhado de quatro padres e dois irmãos jesuítas chefiado por Manuel da Nóbrega. Teve início, aí, o protagonismo do Estado na educação brasileira, o que já ocorreu em simbiose com a igreja católica representada pela Ordem dos Jesuítas.

Mas é importante salientar que essa política educacional foi também impulsionada não só pelos interesses da coroa portuguesa na urgência da expansão territorial do Brasil, como também para atender aos interesses das sucessivas migrações de representantes da coroa portuguesa que se fixavam na nova colônia, muito embora se possa arriscar dizer que “a presença anterior dos franciscanos na primeira metade do século XVI” e demais estrangeiros vindos das mais diversas origens e culturas, para trabalhar na nova colônia, também possa ter influenciado a necessidade de instauração de uma política educacional para a colônia brasileira. O fato é que foi mesmo a presença dos Jesuítas na colônia luso, a partir de 1549, que marcou, de acordo com Saviani (idem, 2010, p. 15), a primeira fase da política educacional brasileira denominada “educação pública religiosa”.

As fases da política educacional brasileira que se seguem correspondem a “educação pública estatal” (1759 a 1827) instaurada pelas “reformas pombalinas da instrução pública”; a “Lei das Escolas de Primeiras Letras” (1827 a 1890), caracterizada pelas primeiras tentativas, precárias e intermitentes de se organizar a educação pública já no Brasil independente; a “reforma da instrução pública paulista¹” (1890 a 1931) iniciada com a

¹ Segundo Saviani (2010, p. 16) a Lei das Escolas de Primeiras Letras, aprovada em 15 de outubro de 1827, é identificada como o primeiro ato legislativo referente ao ensino no Brasil independente.

reorganização da Escola Normal e a criação da Escola-Modelo; a “reforma Francisco Campos” (1931 a 1961), caracterizada pela regulamentação, em âmbito nacional, das escolas superiores, secundárias e primárias incorporando crescentemente o ideário pedagógico renovador; e, finalmente, a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (1961 a 2007) cujo objetivo era unificar a regulamentação da educação nacional abrangendo as redes pública e privada sob o influxo direto ou indireto de uma concepção produtivista de escola. O marco final dessa fase da política educacional brasileira são os decretos baixados em abril de 2007, instituindo o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), atualmente em vigor. (SAVIANI, 2010, p. 15-16).

Outra importante referência à política educacional brasileira corresponde à profunda influência dos organismos internacionais nos rumos da educação nacional aqui representada pela presença do Banco Mundial, o qual, desde 1944, vem afetando diretamente os destinos do nosso desenvolvimento. Segundo Tommasi (1998, p. 10),

Ainda que sua presença na cena nacional não seja recente e nem tenha sido, em qualquer momento, periférica, desde a sua criação, em 1944, o certo é que, hoje, avulta o papel e o peso do Banco Mundial nos rumos do nosso desenvolvimento. Não apenas[...] pelo volume de empréstimos e pela abrangência de sua área de atuação, mas também pelo caráter estratégico que vem desempenhando no processo de reestruturação neoliberal dos países em desenvolvimento através das políticas de ajuste estrutural.

Deve-se considerar antes de tudo que o Banco Mundial é composto por um conjunto de instituições lideradas pelo BIRD (Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento) que por sua vez abrange quatro outras agências: a IDA (Associação Internacional de Desenvolvimento), a IFC (Corporação Financeira Internacional), a ICSID (Centro Internacional para Resolução de Disputas sobre Investimentos), a MIGA (Agência de Garantia de Investimentos Multilaterais) e a GEF (Fundo Mundial para o Meio Ambiente) e como tal trabalha para garantir a “hegemonia absoluta” de seus países membros sobre a política mundial. (TOMMASI, 1998, p. 16).

No Brasil, a influência do Banco Mundial sobre a política social do país data de 1949, com a consecução de seu primeiro empréstimo no valor de 75 milhões de dólares. Esse investimento promoveu a chamada “modernização do Campo” e financiou um conjunto de grandes projetos industriais e de infraestrutura no país, que contribuíram para o fortalecimento de um modelo de desenvolvimento concentrador de renda e danoso ao meio ambiente. (TOMMASI, 1998, p. 17).

É evidente que nenhum valor deste recurso fora destinado para a educação do país ou para quaisquer políticas sociais relacionadas ao “bem-estar” da população. Essa política de intervenção aos países em desenvolvimento é agravada no Brasil a partir dos anos 80,

Com a emergência da crise de endividamento, o Banco Mundial e o FMI começaram a impor programas de estabilização e ajuste da economia brasileira. Não só passaram a intervir diretamente na formulação da política econômica interna, como a influenciar crescentemente a própria legislação brasileira. As políticas recessivas acordadas com o FMI e os programas de liberalização e desregulamentação da economia brasileira estimuladas pelo Banco Mundial levaram o país a apresentar, no início dos anos 90, um quadro de agravamento da miséria e da exclusão social sem precedentes neste século, com cerca de 40% de sua população vivendo abaixo da linha da pobreza. (TOMMASI, 1998, p. 17).

Houve apenas um real interesse dos organismos internacionais em influenciar as políticas nacionais, dentre as quais a educacional, no intuito de apenas garantir os interesses dos mais poderosos em contraposição aos interesses sociais.

Akkari (2011, p. 15) sustenta que o processo de internacionalização produz tensões nas políticas nacionais de educação, tornando difícil a articulação entre as exigências nacionais (regionais e locais) e os imperativos internacionais (globais). De fato, a influência da internacionalização sobre as políticas educacionais apoia que o conceito de eficácia na educação só é possível através da adequação aos novos paradigmas globais, a saber: adaptação indispensável à globalização econômica; benefícios da tecnologia da informação e da comunicação (TIC) na educação; descentralização; privatização da educação; obrigação de resultados, prestação de contas; boa governança; qualidade da educação; reformas curriculares; padrões educacionais e profissionalização docente.

Para “contrabalançar esses efeitos” já citados por Saviani (2010), faz-se necessário uma maior e mais abrangente articulação da própria sociedade quanto aos objetivos e papéis da política educacional, dos agentes do poder público, da escola e dos demais representantes da economia nacional perante as “efetivas demandas sociais”.

Nas palavras de Colares (2006, p. 9),

[...] mesmo considerando-se as limitações da política social e, conseqüentemente, da política educacional, entende-se que existem possibilidades de implementação de ações que possam resultar em melhorias para o processo de aprendizagem do exercício da democracia. As políticas educacionais, tanto na sua formulação quanto na sua execução, também evidenciam diferentes possibilidades de autonomia.

Freitas (1992, p. 10) afirma que a “problemática da política de formação de professores no Brasil não pode ser resolvida apenas com a intervenção das agências formadoras do profissional. Mas é fundamental o envolvimento das agências contratantes”.

Enquanto o Estado (como articulador da política educacional) não mediar uma ação conjunta entre escolas normais, universidades (principais agências formadoras) e secretarias de educação (principal agência contratante) não reverteremos a atual situação. Isso passa por uma transformação global de toda a legislação que regulamenta a formação e atuação deste profissional, com o objetivo de garantir formação de qualidade e valorização profissional. (FREITAS, 1992, p. 10).

Finalmente Gatti (1994, p. 9) defende como questões estratégicas de uma política educacional, mudanças significativas que se configurem:

1º) da afirmação do direito subjetivo à educação básica, através da formação de atitudes que incorporem com clareza este direito fundamental; 2º) pela necessidade de mudança de foco de atenção dos administradores públicos da educação: passar da burocracia do sistema para a escola, esta como o lugar da qualidade; 3º) por assumir o princípio de equidade na educação escolar e da escola enquanto um lugar de progressão para a criança, assumindo-se o sucesso desta criança como meta a mais valiosa; e 4º) do desenvolvimento de avaliações das ações técnicas e das progressões das crianças para realimentação pedagógica e administrativa do sistema.

Esta afirmação constitui a necessidade de se superar o discurso eminentemente teórico-burocrático do campo de discussão, para assumir, na prática, as responsabilidades necessárias ao desenvolvimento das políticas educacionais e à sobrevivência e à vida social moderna.

Neste cenário, as políticas que permeiam a formação de professores no Brasil permitem observar que elas sofreram, historicamente, uma forte influência do Estado na manutenção dos interesses econômicos e privados de uma minoria privilegiada ao ditar os rumos do desenvolvimento mundial. Essa política econômica tem o objetivo de manter perene os interesses do capitalismo em detrimento aos interesses coletivos. No entanto, para fazer frente a essa política surge e se fortalece no mundo a política social, mediada pela publicação de pesquisas, sobretudo no campo educacional, desenvolvimento de novas técnicas e tecnologias que favorecem as condições de vida das populações e pela expansão do diálogo coletivo e democrático quanto à solução dos problemas sociais decorrentes.

3.1.2 Pressupostos Teóricos da Formação Docente

A promulgação da Carta Magna do Brasil, a Constituição Federativa de 1988, marca o momento histórico que se pretende analisar acerca do cenário que permeia a política de formação do perfil docente no Brasil. Parte-se do pressuposto de que uma política de formação de professores, que intencione assegurar um nível considerável de profissionalização de seus docentes e que almeje garantir a qualidade da educação de seu país, é um processo de construção e de revisão social que guarda íntima e indissociável ligação com a história da educação brasileira. Isso porque entende-se que o desenvolvimento de uma política de educação qualitativa não é instantâneo, mesmo contando com expressivos investimentos; é um processo lento e só possível quando realizado de forma planejada e orientada a objetivos e metas bem definidos. É um processo que leva tempo, uma vez que vai ocorrendo de forma lenta, porém, gradual, como assevera Seife (2012, p. 30):

Não é nada fácil introduzir melhorias no sistema escolar. É preciso muito dinheiro, muito tempo e muitos esforços para provocar mudanças numa burocracia gigantesca, na qual a inércia é enorme. O que é ainda pior, do ponto de vista dos políticos, passem-se anos até que um governo possa colher os frutos de uma boa política educacional.

Examinou-se a teoria da formação docente a partir da análise cronológica da linha histórica evolutiva dos fatos que marcaram a política de formação de professores no Brasil, desde a promulgação da Constituição Federativa do Brasil até nossos dias.

Como se sabe, a atual Constituição Federativa do Brasil foi promulgada em 05 de outubro de 1988. Neste documento a palavra educação aparece 58 vezes. Destas, há 03 vezes em que a educação aparece como um direito; outras 04 vezes aparece como competência e, pelo menos, outras 07 vezes como um dever da sociedade, evidenciando a nítida preocupação dos legisladores com a importância da política de educação do País.

Dentre os seus princípios fundamentais, a Carta Magna define os direitos dos cidadãos quanto ao direito à educação:

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 90, de 2015).

Esse princípio também fica evidente no Art. 205 da Constituição Federal, ao assinalar que: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e

incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (BRASIL, 1998, p. 87).

Ao mesmo tempo, garante, como princípios fundamentais, a valorização dos profissionais da educação escolar:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; [...] VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006).

Não há dúvidas de que tais evidências demonstram uma profunda preocupação da política brasileira em garantir, pelo menos em lei, o estabelecimento das bases fundamentais para a educação equitativa, de qualidade e com vistas ao pleno desenvolvimento e usufruto da população. O que se esperava posteriormente dessa assertiva atitude política era que os investimentos públicos e demais esforços coletivos das entidades empresariais, socioeducativas e civis organizadas convergissem, conseqüentemente, para uma política educacional desenvolvimentista do ponto de vista sócio econômico, protetiva em relação aos interesses nacionais e, por fim, isenta de influências e/ou interferências externas. No entanto, o mesmo não ocorreu, como se verá nas linhas seguintes.

3.1.2.1 A Abertura Econômica de 1990 e o Impacto na Política educacional Brasileira.

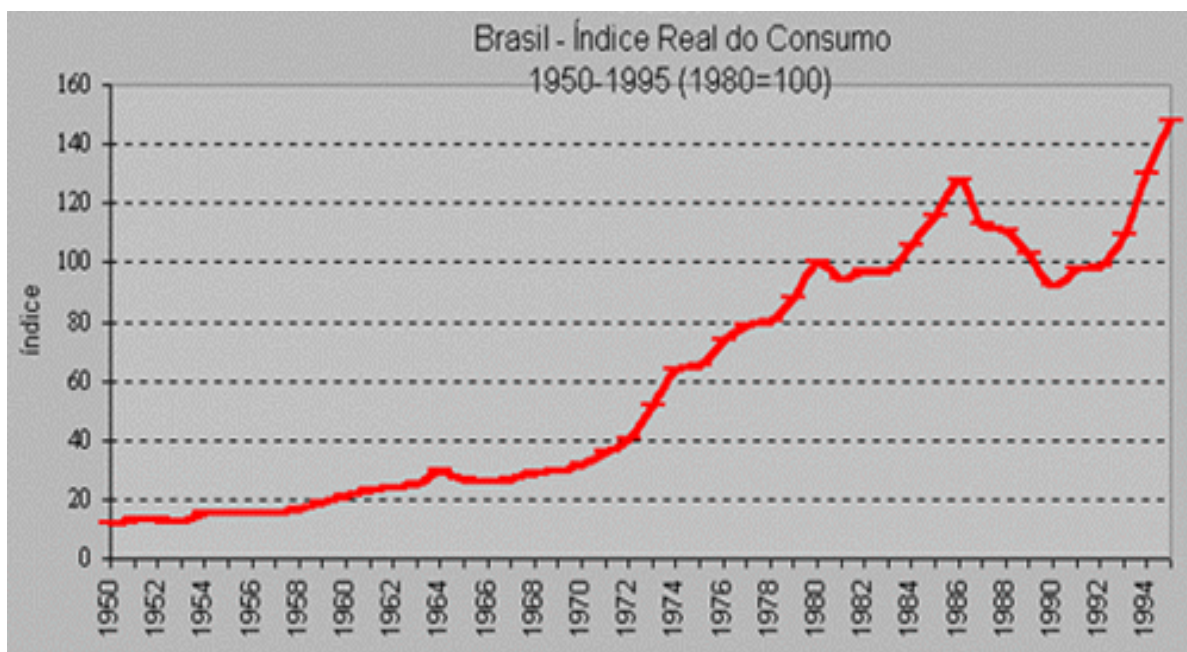
No cenário global é importante lembrar que a década de 1990 marca importantes acontecimentos políticos mundiais, os quais, por sua magnitude, viriam inevitavelmente a influenciar o momento político brasileiro, como por exemplo: a chamada abertura econômica global, a nova revolução tecnológica, o multiculturalismo e a globalização.

No cenário brasileiro está representada pela “Era Collor”. Em 15 de março de 1990, toma posse Fernando Collor de Melo, o trigésimo segundo Presidente da República Federativa do Brasil. Seu governo durou apenas dois anos, de 1990 a 1992, em decorrência do *impeachment* ou destituição do cargo de Presidente, sofrido pela condenação por crime de responsabilidade contra a administração pública brasileira. No entanto, sua importância histórica consiste em, justamente, reconhecer que a abertura econômica do Brasil ao capital estrangeiro se deve ao seu governo.

Do ponto de vista econômico e social, esse processo é considerado positivo pois, com a entrada de capital estrangeiro no país mediado pelo programa de privatização das estatais brasileiras e pela captação de recursos e incentivos fiscais, foi possível atrair e fixar infraestrutura industrial estrangeira no país, o que, por sua vez, melhorou a situação de emprego e renda no Brasil.

Abrem-se as portas da nação para o livre comércio internacional, a livre concorrência e, conseqüentemente, a busca por melhores níveis de qualidade dos produtos nacionais face aos produtos estrangeiros, o que, socialmente, também permite que as pessoas experimentem elevados níveis de consumo nunca vistos antes na sociedade, causando na sociedade uma ilusória sensação de melhora da qualidade de vida da população, sobretudo a partir da década de 1990, como mostra o Gráfico 1 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE):

Gráfico 1 - Índice Real de Consumo do Brasil no Limiar da Abertura Econômica – IBGE 1995.



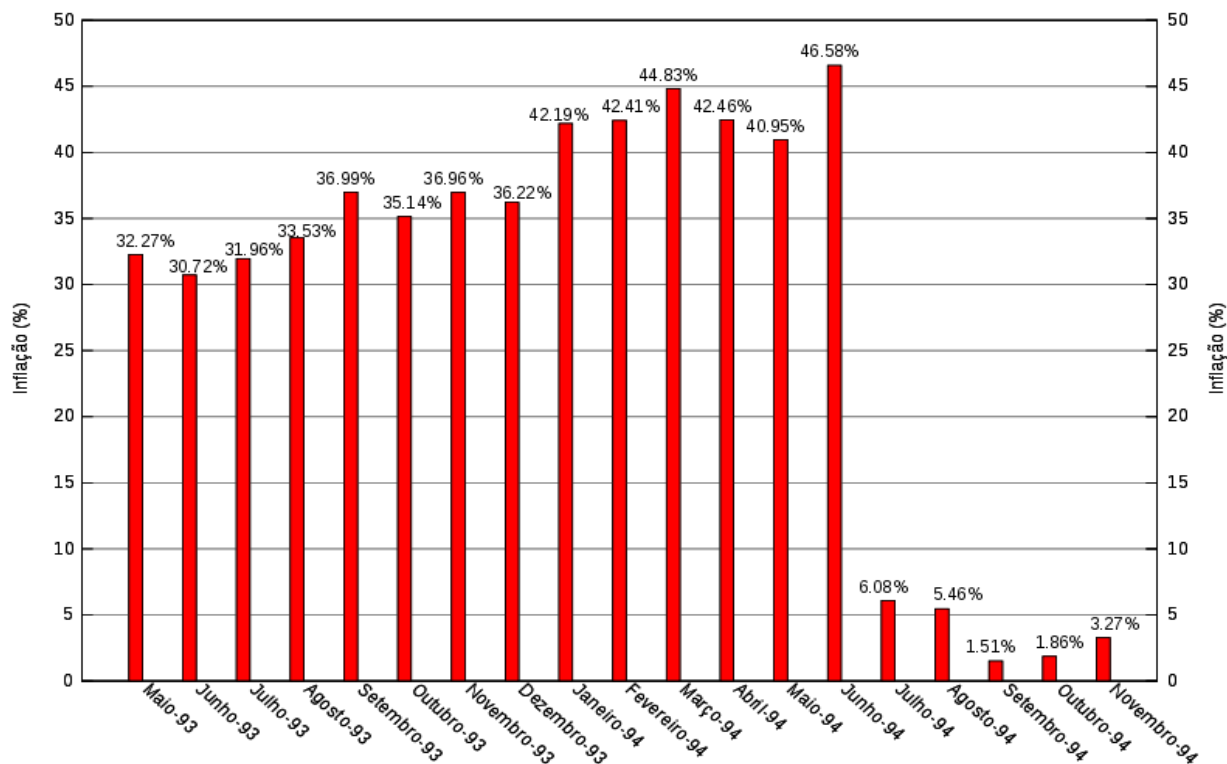
Fonte: IBGE, *Anuário Estatístico do Brasil e Estatísticas Históricas do Brasil*, vol. 3, Rio de Janeiro, 1995.

De acordo com o Gráfico 1, viu-se que a partir de 1990, a taxa real de consumo da população começa a se recuperar após a última queda observada de 1986 a 1990, mas começa a dar sinais de melhorias para o consumo da população a taxas sempre crescentes.

Este falso efeito da melhoria nos índices de consumo e produção brasileiros não ocorreu por acaso. Eles coincidem com a implantação do chamado Plano Real, em 1994, o qual

é fruto das errôneas estratégias dos políticos da época posterior ao Governo Collor para frenar e controlar os efeitos devastadores da inflação na economia do país, que, na época, beirava os 47% caindo para pouco mais de 6% a partir do plano real. O Gráfico 2 mostra a evolução do índice inflacionário brasileiro:

Gráfico 2 - Impacto do Plano Real sobre a Inflação Brasileira - 1994



Fonte: Banco Central do Brasil. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Plano_Real. Acesso: 01 ago 2017.

O impacto do Plano Real sobre a inflação brasileira, sobretudo a partir de junho de 1994, iria influenciar diretamente na economia e, conseqüentemente, nos índices de desenvolvimento da população brasileira.

Ressalte-se que a frenagem da taxa inflacionária no cenário brasileiro foi um marco na história do desenvolvimento econômico do país, pois até então, anteriormente na história mais recente, não se contabilizam processos de impacto semelhante. A estabilização da inflação a índices variáveis entre 1,51% e 6,08% tornaria possível ao país respirar outros ares no sentido do planejamento organizacional e econômico, permitindo teoricamente que novos investimentos pudessem também ser colocados em andamento, como por exemplo, os projetos educacionais brasileiros. No entanto, na prática, essa queda vertiginosa da inflação brasileira não levava em consideração os elevados índices de endividamento externo brasileiro realizados

pelo governo federal também na década de 1990, através da tomada de empréstimos junto aos organismos internacionais. Para garantir este cenário de equilíbrio econômico, o Brasil sofreria as consequências mais tarde, em razão do elevado e danoso regime de dependência nacional ao capital estrangeiro ao condenar o Brasil ao pagamento de pesados e crescentes juros da dívida impossibilitando totalmente a realização de novos investimentos em áreas estratégicas para o desenvolvimento nacional salvo através da tomada de mais empréstimos estrangeiros. O Gráfico 3 mostra a evolução da dívida externa brasileira a partir de 1995:

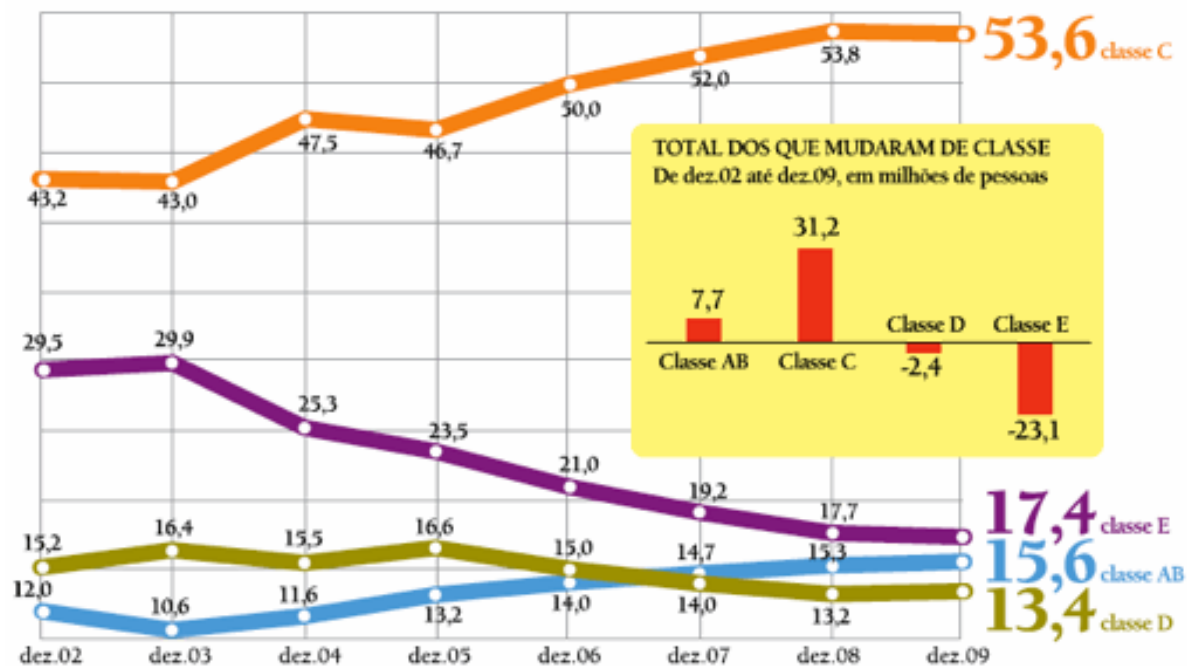
Gráfico 3 – Evolução da Dívida Externa Brasileira – 1988 - 1999

| ANO | DÍVIDA EXTERNA TOTAL (Valores em milhões de dólares) | PAGAMENTOS EFETUADOS (Valores em milhões de dólares) | |
|------|---|---|--------------|
| | | Juros | Amortizações |
| 1988 | 113.511 | 9.832 | 17.087 |
| 1989 | 115.506 | 9.633 | 14.549 |
| 1990 | 123.439 | 9.748 | 8.826 |
| 1991 | 123.910 | 8.621 | 7.827 |
| 1992 | 135.949 | 7.253 | 8.572 |
| 1993 | 145.726 | 8.280 | 9.978 |
| 1994 | 148.295 | 6.338 | 50.411 |
| 1995 | 159.256 | 8.158 | 11.023 |
| 1996 | 179.935 | 9.840 | 14.271 |
| 1997 | 199.998 | 10.391 | 28.701 |
| 1998 | 241.777 | 11.948 | 33.587 |
| 1999 | 241.056 | 15.168 | 51.905 |

Fonte: Conjuntura Econômica & Banco Central do Brasil – Junho, 2000, p. 26 a 27.

Se, por um lado, a melhoria no cenário econômico do país fica evidente nas pesquisas do Jornal Data Folha sobre a mudança no perfil econômico da população brasileira após a abertura, destacando o período de maior estabilidade da economia, pós implantação do Plano Real, por outro lado, verifica-se também que os juros da dívida praticamente dobram no mesmo período, como se observa no Gráfico 3. No entanto o Gráfico 4 mostra apenas as melhorias decorrentes desse fenômeno nos índices de consumo da população:

Gráfico 4 - Mudanças no Perfil Socioeconômico da População Brasileira entre 2002 e 2009.



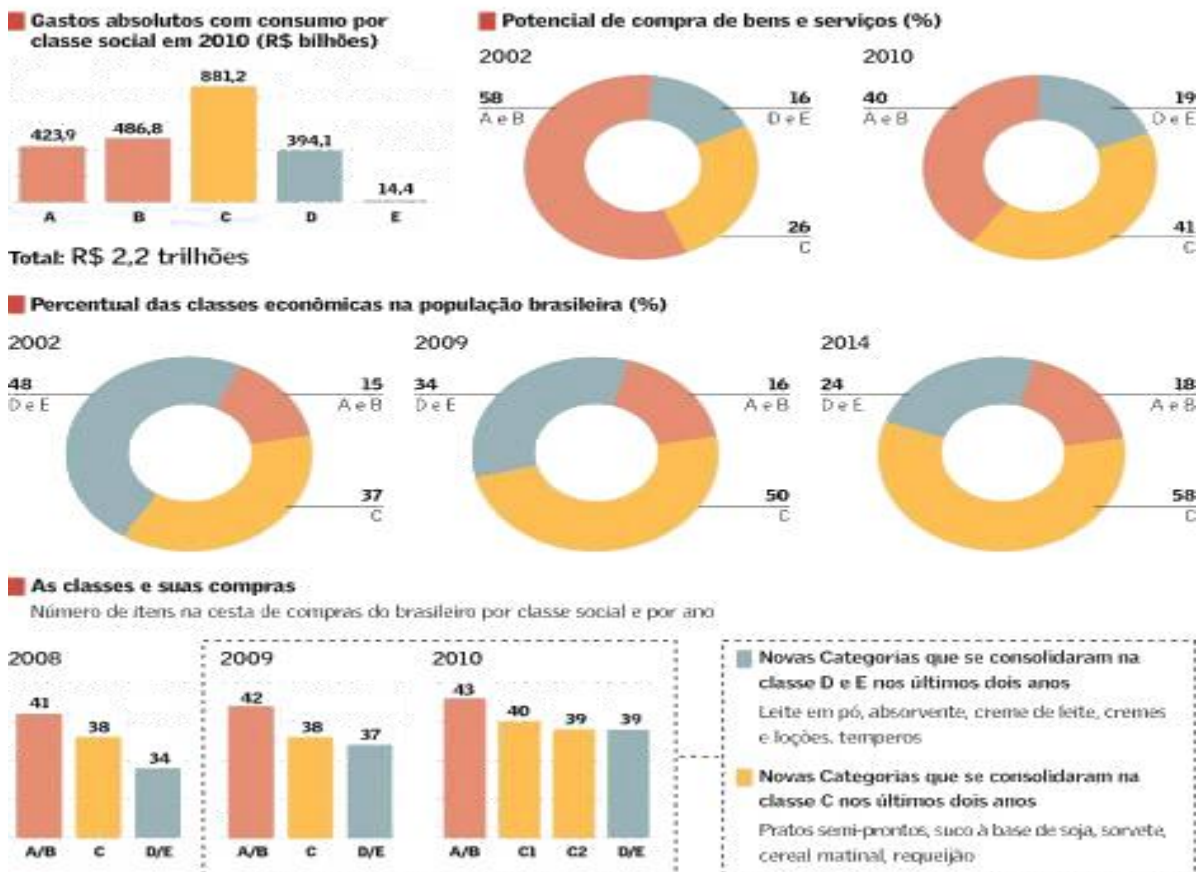
Fonte: Adaptado de Folha de S. Paulo, 18/04/2010.

Neste gráfico se pode notar um expressivo crescimento da classe C em relação às demais classes, representada, principalmente, pela elevação dos níveis sócio econômicos das populações que estavam nas classes D e E, respectivamente. Este resultando elevou, também, o nível de consumo da população representado pelo aumento expressivo dos gastos absolutos com consumo, pela elevação do potencial de compra de bens e serviços e pelo aumento do número de itens de consumo presentes na cesta do brasileiro, conforme se observa no Gráfico 5:

Gráfico 5 - Aumento do Poder de Compra da população brasileira entre 2002 e 2014.

Poder de compra em alta

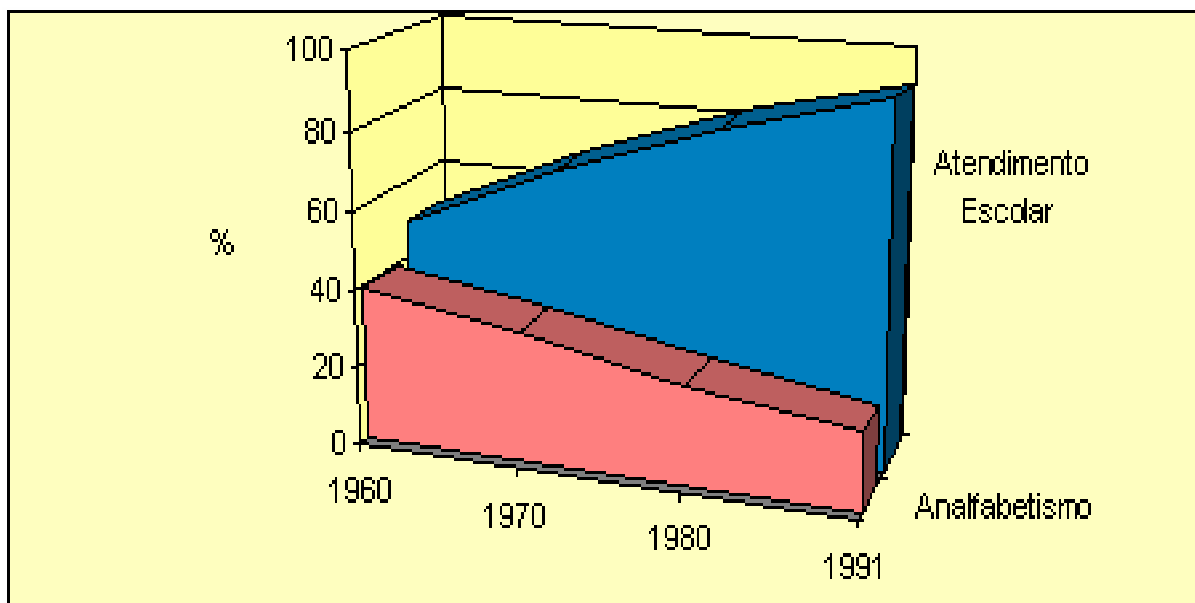
Dados sobre o consumo das classes sociais no Brasil



Fonte: Folha de S. Paulo, s/d. Disponível em: < <https://thiagorodrigo.com.br/artigo/faixas-salarias-classe-social-abep-ibge/> >. Acesso em: 10 jan 2016.

Do ponto de vista educacional, ainda que a abertura econômica tenha trazido ao Brasil novas perspectivas de elevação dos níveis de ensino das populações economicamente ativas, não aproveitou esse momento histórico para realizar os necessários investimentos em educação básica e superior, ciência e tecnologia, bem como qualificação profissional e técnica suficiente para colocar o Brasil em destaque no cenário mundial, tanto que os únicos índices de melhoria registrados pelo governo nesse período foram os índices básicos de atendimento escolar versus diminuição do analfabetismo no Brasil, os quais não foram suficientes para elevar o índice de desenvolvimento social a partir de 1991, como mostra o Gráfico 6:

Gráfico 6 - Taxas de Analfabetismo (15 anos ou mais) e de Atendimento Escolar (7 a 14 anos) Brasil 1960 a 1991



Fonte: IBGE (analfabetismo) e MEC/SEDIAE/SEEC (atendimento escolar), 2013.

Do ponto de vista político a abertura econômica, iniciada no governo Collor, trouxe pontos positivos e negativos para o Brasil.

No lado positivo, os planos de governo deram início ao processo que, mais tarde, resultaria na alavancagem da economia nacional através da injeção de recursos estrangeiros para a modernização do parque tecnológico industrial, controle inflacionário e estabilização da moeda brasileira frente ao dólar americano, como por exemplo, a criação da Taxa Referencial de Juros (TR) a qual tornava possível o controle dos juros de longo prazo, uma medida fundamental para o controle de galopantes índices inflacionários de mais de 80% ao dia sofridos na “Era Collor”.

No lado negativo, a adoção dos planos de governo, Collor I e Collor II, não foram bem-sucedidos quanto se esperava, e trouxeram pesadas consequências para a economia nacional, como por exemplo: o congelamento de preços dos produtos e salários dos trabalhadores e consequentes quebras de empresas nacionais, aumentando o desemprego; diminuição da moeda em circulação e o sequestro das cadernetas de poupança com mais de cinquenta mil cruzados novos, na época a moeda oficial do Brasil. Dessa forma, ao mesmo tempo que o governo torna possível a abertura econômica do Brasil ao capital estrangeiro, também não toma medidas econômicas protecionistas à produção nacional, o que, para efeito de análise, resulta em significativos índices de ressecção econômica.

No âmbito da política educacional, quanto à corrida pelo desenvolvimento do país, o governo teve em suas mãos a oportunidade de planejar, organizar e investir pesadamente no projeto educacional brasileiro, com vistas ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia nacional. No entanto, não o fez com o devido planejamento e autonomia necessários ao estabelecimento de metas significativas para a elevação dos índices educacionais nacionais. Isso resultou, a princípio, no atingimento de resultados educacionais relativamente baixos em relação aos demais países desenvolvidos. Sem uma política de educação bem estruturada, o Brasil acaba por sair atrás na corrida desenvolvimentista dessa nova era econômica global, rendendo-se, conseqüentemente, às influências políticas dos organismos internacionais, principalmente com respeito às políticas estratégicas de governo para a educação nacional.

Com abertura econômica global, os interesses dos organismos internacionais em investir e influenciar as políticas educacionais e econômicas dos países em desenvolvimento, surgem na verdade, não para a evolução da ciência e da tecnologia como mola propulsora do desenvolvimento sócio econômico desses países, mas para o desenvolvimento da educação básica de baixa qualidade e do potencial apenas para a formação em serviços. Este era o principal objetivo das políticas de fomento dos organismos internacionais, e também a principal necessidade da política de globalização da economia, que tinha como objetivo estabelecer e fortalecer as bases do capitalismo global.

Essas influências afetaram decisivamente o planejamento das políticas educacionais dos países em desenvolvimento, como o Brasil, uma vez que focavam principalmente nos resultados estatísticos da qualidade da educação básica nesses países, e nos seus índices de pobreza, dentre elas: o analfabetismo e a baixa escolarização da população, a má distribuição da renda, o desemprego, a falta de saneamento básico e as desigualdades sociais, como fatores de sensibilização da população. Para isso, os diversos organismos internacionais utilizavam-se da publicação de variados documentos influenciadores dessa política, os quais serão estudados a partir da análise cronológica, a seguir.

3.1.2.2 Influências Internacionais na Política Educacional Brasileira

O primeiro exemplo dessa influência, no cenário internacional, foi a publicação em 1990, do Documento da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), intitulado “Transformação Produtiva com Equidade”. Dentre outros pontos, destacava principalmente a necessidade de os países em desenvolvimento elevarem seu nível de

“incorporação e difusão do progresso técnico” como “fator fundamental para que a região desenvolva uma competitividade autêntica que lhe permita se inserir com êxito na economia mundial” (OTTONI, 1993, p 10). Em outras palavras, o documento:

“[...] se propõe a formular uma proposta estratégica dirigida a contribuir na criação, no curso do próximo decênio, de condições educacionais de capacitação e de incorporação ao progresso científico-tecnológico, que possibilitem a transformação das estruturas produtivas da região em um marco de progressiva equidade social”. (Idem, 1993, p.10).

Sobre as políticas educacionais, o documento sugere, ainda, “um conjunto de políticas para pôr em prática a proposta estratégica” (Ibidem, 1993, p. 14). Destaca-se que essa proposta estratégica foi estabelecida com vistas à transformação da educação e do conhecimento. Assim, segundo Ottoni (1993, p. 14):

A proposta estratégica está articulada ao redor dos objetivos de cidadania - que se refere à equidade, à responsabilidade social, à transmissão de valores e à formação democrática - e de competitividade - que visa à aquisição das habilidades e destrezas necessárias para poder desempenhar seu papel produtivamente no mundo moderno. Como critérios inspiradores das políticas que serão derivadas dessa proposta estratégica, podem ser consideradas a equidade que se refere à igualdade de oportunidades e à compensação das diferenças, e o desempenho, refletido na avaliação de rendimentos e no incentivo à inovação. Como linhas principais da reforma institucional, são propostas a integração, dirigida a fortalecer a capacidade institucional dos países, e a descentralização, orientada para favorecer uma maior autonomia da ação educativa, com o objetivo de assegurar os rendimentos e promover a responsabilidade dos agentes em relação aos resultados.

Outro documento que exerceu grande influência na educação brasileira foi a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem”, promovida na Conferência Mundial sobre Educação para Todos. O evento ocorreu na cidade de Jomtien na Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990, e foi financiado pela UNESCO (A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), pela UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), O PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e o Banco Mundial.

Este documento, por sua vez, invocava em seu preâmbulo a lembrança do compromisso firmado há mais de quarenta anos pelas Nações que assinaram a Declaração Universal dos Direitos Humanos em colaboração com a Organização das Nações Unidas; e, ao mesmo tempo, denunciava os descasos ainda ocorrentes quanto à educação mundial:

Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. PREÂMBULO - Há mais de quarenta anos, as nações do mundo afirmaram na Declaração Universal dos Direitos Humanos que "toda pessoa tem direito à educação". No entanto, apesar dos esforços realizados por países do mundo inteiro para assegurar o direito à educação para todos, persistem as seguintes realidades: • Mais de 100 milhões de crianças, das quais pelo menos 60 milhões são meninas, não têm acesso ao ensino primário; mais de 960 milhões de adultos - dois terços dos quais mulheres - são analfabetos, e o analfabetismo funcional é um problema significativo em todos os países industrializados ou em desenvolvimento; • Mais de um terço dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudá-los a perceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais; e • Mais de 100 milhões de crianças e incontáveis adultos não conseguem concluir o ciclo básico, e outros milhões, apesar de concluí-lo, não conseguem adquirir conhecimentos e habilidades essenciais. (UNESCO, 1998, p. 2).

Neste documento, tal qual o anterior, fica evidente a preocupação dos organismos internacionais com a firmação do atendimento das necessidades básicas dos indivíduos menos favorecidos de cada país, sobretudo a educação básica das crianças, jovens e adultos e o acesso destes aos meios básicos de educação, saúde, cultura e lazer. Percebe-se que o nível de preocupação desses organismos é com o atendimento básico das necessidades humanas universais dos indivíduos dos países menos favorecidos. Não se falam nos pesados e necessários investimentos em ciência, tecnologia, pesquisas, infraestrutura, indústria, saneamento básico, geração de energia, dentre outros importantes meios necessários ao desenvolvimento de um país.

Em 1993, já no governo Itamar Franco, foi publicado o “Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003): Estratégias para a Universalização do Ensino Fundamental e Erradicação”. Este é o primeiro documento brasileiro que sinaliza o alinhamento do país com as políticas educacionais orientadas pelos organismos multilaterais internacionais.

Dentre seus principais pontos, o documento destaca e apresenta metas, diretrizes e objetivos e convoca toda a sociedade atendida pela escola a debater e produzir o relatório-síntese da situação de cada unidade escolar para, no final, estes relatórios serem remetidos aos órgãos superiores de educação do país, dentro de cada esfera, de modo a subsidiarem a estruturação do Plano de Reformas da educação nacional, o qual tem como meta o foco em dois pólos principais: I – A Prática Escolar e seus correlatos: livro didático, sistema de avaliação, gestão escolar, material pedagógico, currículo e a relação professor-aluno; e, II – A Formação Docente.

Em 1995, foi publicado nos Estados Unidos da América a primeira edição, em inglês, do documento intitulado: “Priorities and Strategies for Education: World Bank Review” (Prioridades e Estratégias para a Educação: Exame do Banco Mundial). E em 1996, foi

publicada a mesma edição em espanhol, sob o título: “Prioridades Y Estratégias para la Educación: Examen del Banco Mundial”.

Este documento é mais um instrumento de pressão dos organismos internacionais para o reforço às exigências multilaterais acerca da melhoria da qualidade da educação básica dos países em desenvolvimento. Porém, ele traz um diferencial importante para reforçar essa pressão sobre os governos, dentre os quais faz parte o Brasil. São dados estatísticos, estudos e pesquisas sócio econômicos sobre qualidade da educação, relação educação e crescimento econômico, vinculações da educação básica com a atividade laboral, redução da pobreza, natalidade e saúde da população.

O documento do Banco Mundial cobra ainda mais responsabilidade e prioridade dos governos em desenvolvimento na aprovação de reformas educacionais, com vistas ao aumento da qualidade e eficiência no nível básico da educação.

Agora que a reforma econômica está se convertendo em um processo permanente, é importante que os governos se concentrem também nos fatores que são necessários para manter o crescimento e reduzir a pobreza, e não apenas nas políticas macroeconômicas apropriadas. Os países que contam com a infraestrutura física necessária e com forças de trabalho flexíveis atraem cada vez mais investimentos em produção e serviços. Em consequência, todos os governos devem prestar renovada atenção aos investimentos e em recursos humanos se quiserem estimular os investimentos do setor privado e, portanto, o crescimento. Os investimentos apropriados em infraestrutura física e em capital humano serão diferentes de um país para o outro de acordo com o seu nível de desenvolvimento econômico e educacional. (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 102). [Tradução do autor].

Ao analisar mais profundamente essa fonte verifica-se que o Banco Mundial, na verdade, busca influenciar as políticas educacionais desses países através do fomento aos chamados insumos, como: “textos escolares, capacitação docente, tempo de instrução, avaliação da aprendizagem, entre outros, atuando em atividades de pesquisa, assistência técnica e assessoria aos governos na elaboração e implementação de políticas e reformas educacionais” (TORRES, 1996, p. 184).

Essas políticas educacionais definidas pelo Banco Mundial apoiam-se em três eixos de atuação: na formação inicial de professores em menor tempo, na capacitação em serviço e atualização de práticas pedagógicas e, na educação à distância (EAD), com vistas a uma formação de menor custo. Isso pode ser traduzido no desenvolvimento de uma formação de professores da educação básica mais acelerada do que o tempo de formação tradicional e centrada em objetivos específicos, como, por exemplo, o foco nas práticas educativas da área de atuação do professor, conforme explica Mazzeu (2009, p. 5):

No que diz respeito à formação docente, o Banco Mundial recomenda investimentos na melhoria do conhecimento do professor, considerando que a capacitação em serviço oferece melhores resultados para o desempenho escolar em comparação com a formação inicial, além de maiores vantagens com relação ao financiamento.

Assim sendo, o organismo recomenda que a formação inicial do professor deva ser realizada em menor tempo, projetada para o nível superior e centrada em aspectos pedagógicos. Tal recomendação diminuiria os dispêndios com uma formação profissional mais longa. Já a capacitação em serviço deveria ater-se à melhoria do conhecimento do professor sobre a matéria que leciona, bem como as práticas pedagógicas que desenvolve, tendo como norte a atualização desses saberes e a vinculação direta com a prática da sala de aula. Ainda, com relação ao quesito baixo custo, o Banco Mundial recomenda as modalidades de educação à distância, tanto para a formação inicial, quanto para a capacitação em serviço.

Em 1995, no Brasil, também toma posse Fernando Henrique Cardoso (FHC), trigésimo quarto Presidente da República. Seu governo perdurou de 1995 a 2003, após sua reeleição em 1999.

Sendo influenciado fortemente pelos mesmos organismos internacionais, principalmente o Banco Mundial com o qual mantinha relações, FHC retoma a política de abertura econômica em andamento no Governo Itamar Franco, acrescentando ainda mais força, especialmente no que diz respeito à intensificação da política de privatizações das estatais brasileiras, sob o pretexto da modernização do parque industrial nacional e objetivando atrair investimentos financeiros internacionais para o Brasil, pois, como nos governos Collor e Itamar Franco, FHC também levanta a bandeira da modernização e da globalização sócio econômica do país.

No plano educacional, esse governo também intensifica o cumprimento das metas estabelecidas no Plano Decenal de Educação para Todos do governo anterior. Observa-se que este plano educacional estava dividido em duas etapas: a primeira etapa, caracterizada pela produção de documentos, diretrizes, referências e programas para a difusão de princípios da gestão da qualidade total. O objetivo do governo FHC com este plano era adequar o sistema o sistema educacional e a administração educacional à cobrança de resultados. Por esse modelo, competição e meritocracia passariam a ser institucionalizados em seu plano educacional. A segunda etapa foi caracterizada pela lógica da organização escolar e das práticas educativas, além de mudanças no sistema de formação docente, no qual o professor passaria a ser responsabilizado pela consecução de resultados e objetivos em todos os níveis de ensino. Esse modelo de gestão utilizava princípios de gestão baseada no conceito de qualidade total.

Para explicar melhor o conceito da gestão da qualidade total na educação presente no governo FHC, Xavier (1991, p. 10) assim descreve:

Podemos conceber a Gestão da Qualidade total – GQT como um conjunto estrategicamente organizado de princípios e métodos, que visa à mobilização e à cooperação de todos os membros de uma unidade de produção, com o intuito de melhorar a qualidade de seus objetivos, para obter a satisfação dos clientes e um acréscimo de bem-estar para seus membros, de acordo com as exigências da sociedade.

Conforme observa Vaz (2010, p. 61): “FHC, com a experiência adquirida nos outros dois governos, desenvolveu novas políticas públicas para a educação, como o Plano Nacional de Educação (PNE)”, instituído pela Lei nº 10.172/2001, “e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF)” instituído pela Lei nº 9.424/1996. Os resultados positivos desses programas em seu governo justificam a melhoria nos índices educacionais anteriormente mencionados, como: “a redução das taxas de repetência e evasão escolar, a redução dos índices de analfabetismo, a elevação dos anos de estudo da população como um todo, a universalização do ensino, dentre outras” (PEREIRA, 2004, p. 66).

Também é de seu governo a homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB nº 9394/1996. Esta lei, além de consolidar as diretrizes educacionais fixadas pelos documentos dos organismos internacionais influenciadores da educação nacional, também constituiu a primeira mudança concreta na estrutura da formação docente no Brasil. Como exemplo dessas diretrizes encontrava-se nesta LDB a possibilidade da formação de professores por meio da capacitação em serviço, o aproveitamento de experiências anteriores e de outras atividades na formação docente, formação pedagógica para bacharéis e a aceleração do processo formativo com licenciaturas em menor tempo, descaracterizando os estágios curriculares e o momento necessário para a formação prática docente, tudo para garantir a maior oferta de docentes ao mercado de trabalho e, conseqüentemente, elevar os resultados dos índices nacionais da educação.

No que se refere às mudanças estruturais na formação docente, encontrava-se no texto, por exemplo, a criação de Institutos Superiores de Educação (ISE) como novas instituições formadoras de profissionais docentes, para atuar em paralelo às universidades, faculdades e centros de educação tradicionais existentes; e, ainda, a possibilidade de extinção do magistério em nível médio como formação mínima para atuar na educação básica, uma vez que a tendência apresentada nesta LDB era a formação de profissionais da educação em nível superior. São alguns exemplos do que se pode observar nos art. 61, 62 e 63, do texto original da LDB publicada em 1996:

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as 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. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade Normal. Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão: I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental; II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica; III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. (BRASIL, 1996).

De acordo com Gomes (2011, p.105):

A mesma LDB, que determina a formação em nível superior de todos os professores, contraditoriamente, criou os Institutos Superiores de Educação e os seus cursos normais superiores como os locais preferenciais para essa formação. Nas situações de hierarquia em que isto se apresenta, pode significar uma reacomodação da desvalorização profissional.

Ressalte-se, em outras palavras que a LDB, da maneira como foi promulgada originalmente, sob a influências dos organismos internacionais, permitia, dentre muitas outras mudanças: a formação de professores da educação básica em nível superior através dos ISE, preferencialmente; os ISE deveriam se dedicar exclusivamente à capacitação docente-formação inicial e continuada de professores – e ao ensino, de forma rápida e flexível voltada para o trabalho, pesquisa e extensão com forte ênfase na formação pela prática (diretriz que, de fato, acelerou o processo formativo de graduação e pós-graduação no Brasil, diminuindo a ênfase na teoria e priorizando a prática). Além disso, sugeria que “as tradicionais e experientes instituições formadoras e seus respectivos cursos de formação” (magistério, no nível médio, pedagogia e licenciaturas, no nível superior) “eram consideradas inadequadas para a preparação do professor do novo perfil” (MAZZEU, 2009, p. 8). Daí a justificativa para a criação de ISE.

Em 1998, foi publicado pela UNESCO na Europa outro documento, dessa vez intitulado: “A Educação para o Século XXI: Questões e Perspectivas” organizado pelo economista francês Jacques Delors.

Segundo Sachetto (2012, p. 9) este documento:

[...] é fruto do relatório da comissão criada pela UNESCO, em 1993, para debater a educação para o século XXI. [...] traz uma visão de educadores e responsáveis pela área da educação de vários países, abrangendo as dificuldades, riscos e desafios da

educação para este século, apresenta uma concepção de educação que revela o valor do aprendizado ao longo da vida, devendo responder às necessidades dos alunos e da sociedade. Para tanto, o processo educacional deve se pautar pela qualidade de ensino, formação dos profissionais e integração às novas tecnologias, como forma de preparar o aluno para adquirir cultura e ter uma formação que lhe capacite a viver neste novo mundo globalizado.

Percebe-se, neste documento, a urgência dos organismos internacionais em denunciar as mazelas e as desordens existentes nos países não desenvolvidos como fatores de impedimento para a revolução tecnológica e para o desenvolvimento global (capitalista) iminente e inevitável.

Por esse motivo, o documento assim se refere à educação:

Para falar sobre o futuro da educação, a nível internacional, precisamos entender os princípios, as aspirações e os objetivos gerais a que deve responder. A educação é considerada como a chave da prosperidade econômica, instrumento que luta contra o desemprego, geradora de progresso científico e tecnológico. (DELORS, 2005, p. 19).

Em outras palavras, na visão dos organismos internacionais responsáveis por esse relatório, a educação é a chave para a abertura econômica global, para o livre comércio e livre concorrência, para a livre circulação de pessoas, bens, serviços e capitais sobretudo nos países não desenvolvidos, para a capacitação para o serviço, para o domínio científico e tecnológico, para a facilitação do acesso aos recursos naturais, para o crescimento do consumo, para a influência e interferência na política nacional, para facilitação das políticas privatizantes e desestatizantes da economia local, dentre outras, ou seja, um campo ideal para o desenvolvimento do globalismo.

Para explicar a amplitude influenciadora desses organismos internacionais no Brasil, recorre-se ao conceito de globalismo, segundo Polleit (2017, p. 3):

O globalismo é uma política internacionalista, implantada por burocratas, que vê o mundo inteiro como uma esfera propícia para sua influência política. O objetivo do globalismo é determinar, dirigir e controlar todas as relações entre os cidadãos de vários continentes por meio de intervenções e decretos autoritários. Eis o argumento central do globalismo: lidar com os problemas cada vez mais complexos deste mundo — que vão desde crises econômicas até a proteção do ambiente — requer um processo centralizado de tomada de decisões, em nível mundial. Consequentemente, leis sociais e regulamentações econômicas devem ser "harmonizadas" ao redor do mundo por um corpo burocrático supranacional, com a imposição de legislações sociais uniformes e políticas específicas para cada setor da economia de cada país. O estado-nação — na condição de representante soberano do povo — se tornou obsoleto e deve ser substituído por um poder político transnacional, globalmente ativo e imune aos desejos do povo.

Em 1998, a UNESCO em parceria com o MEC, também publica, no Brasil, o documento “Educação: Um Tesouro a Descobrir”, mais uma vez organizado pelo economista Jacques Delors. Este documento também é fruto do mesmo relatório da comissão criada pela UNESCO para debater a educação para o século XXI. Diferencia-se do primeiro documento, apenas, em razão de seu objetivo mais publicitário de divulgação dessas diretrizes educacionais aos países em desenvolvimento e aos excluídos em geral, usando, para isso, uma linguagem mais acessível ao entendimento coletivo.

Dentre as muitas ideologias igualmente influenciadoras da política educacional brasileira, a UNESCO propõe, neste documento, um novo conceito de educação: a educação como um “continuum”.

Segundo Delors (1998, p. 101) este “continuum” educativo está relacionado à educação que todas as pessoas em sociedade devem adquirir ao longo de toda a vida, não apenas para o estímulo ao aprendizado contínuo, mas à convivência social, para o trabalho, para a autonomia e responsabilidade pessoal. Por isso, essa “educação ao longo de toda a vida” está apoiada sobre quatro pilares: *aprender a conhecer*, *aprender a fazer*, *aprender a viver juntos* e *aprender a ser*.

O *aprender a conhecer*, significa “cultura geral, suficientemente vasta, com a possibilidade de trabalhar em profundidade um pequeno número de matérias”; *aprender a fazer*, é “adquirir, não somente uma qualificação profissional mas, de uma maneira mais ampla, competências que tornem a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe”; *aprender a viver juntos* é desenvolver “a compreensão do outro e a percepção das interdependências — realizar projetos comuns e preparar-se para gerir conflitos — no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz”; por fim, *aprender a ser*, é “desenvolver a sua personalidade e estar à altura de agir com cada vez maior capacidade de autonomia, de discernimento e de responsabilidade pessoal”, o que, em outras palavras, significa também “não negligenciar na educação nenhuma das potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se”. (Idem, 1998, p. 101).

Para Delors (Ibidem, 1998, p. 104):

É este *continuum* educativo, coextensivo à vida e ampliado às dimensões da sociedade, que a Comissão entendeu designar, no presente relatório, pela expressão “educação ao longo de toda a vida”. Em seu entender, é a chave que abre as portas do século XXI e, bem além de uma adaptação necessária às exigências do mundo do trabalho, é a condição para um domínio mais perfeito dos ritmos e dos tempos da pessoa humana.

Para melhor ilustrar os efeitos da influência deste conceito na política educacional brasileira, a partir das ideologias criadas pela comissão de educação da UNESCO, elaborou-se um diagrama explicativo, expresso na Figura 5:

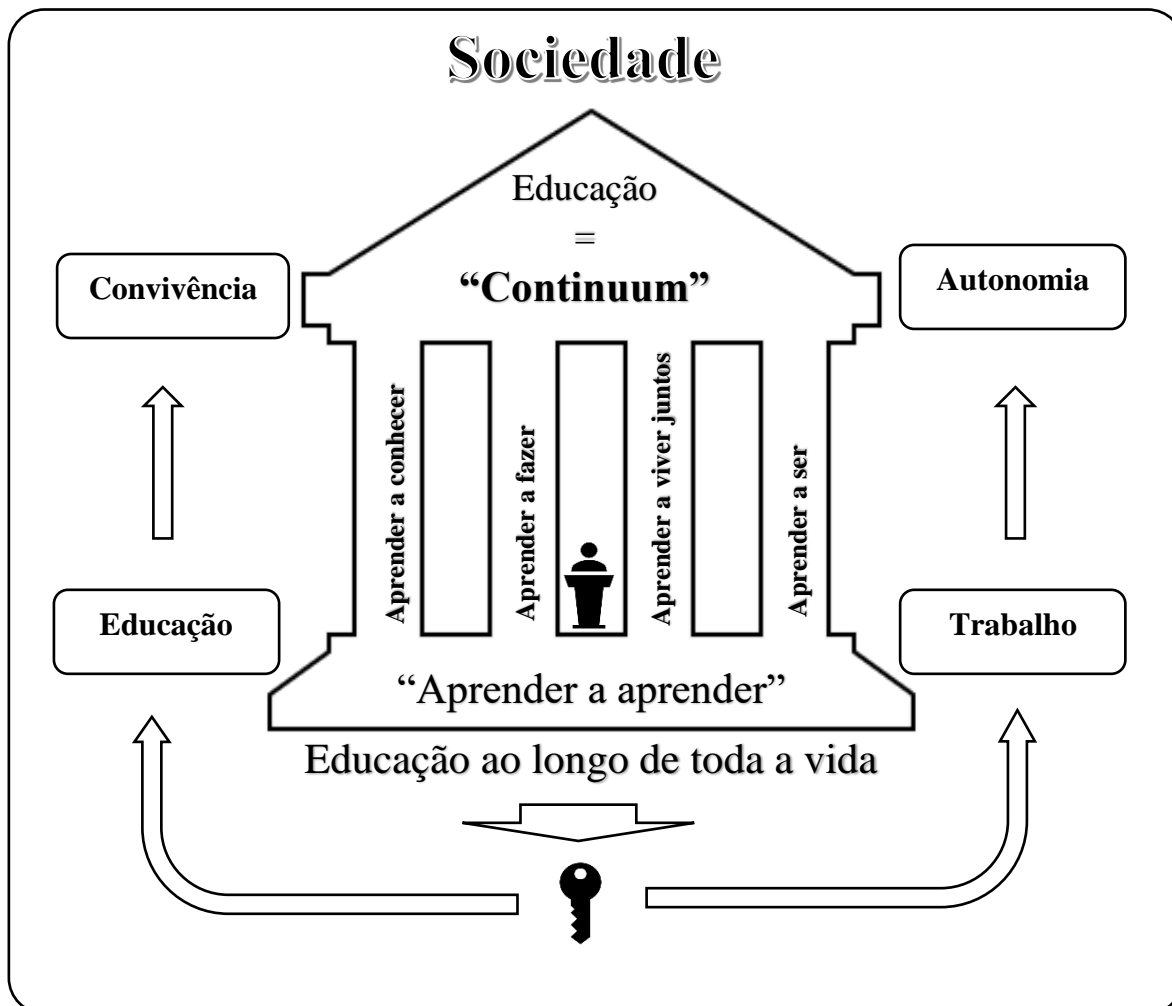


Figura 5 - Representação Analítica do Conceito de Educação como um “Continuum”

Fonte: Elaborado pelo autor, Silva Jr (2017).

Nesta ilustração a educação como um “continuum” pode ser comparada a uma escola (ao centro), onde o professor, profissional da educação que ali atua, é a protagonista de um aprendizado necessariamente “continuum”, baseado no “aprender a aprender”, e passa a representar o “redentor” capaz de sanar todos os males da sociedade. Nesse sentido, o professor é visto como transformador social, agente de mudança, responsável pela qualidade do ensino e, conseqüentemente, pelo sucesso do aluno no mercado de trabalho”. (ONOFRE, 2006, p. 30).

Esta parece ser a razão pela qual o professor deve apoiar-se nos quatro pilares da educação, de modo a responsabilizar-se pela “educação ao longo de toda a vida”. Desse modo, ele deteria a chave que abre todas as portas da sociedade moderna a qual, irreversivelmente, necessita das pessoas prontas para o mundo do trabalho, com educação, convivência pacífica e autonomia na resolução dos problemas do cotidiano e da vida.

Tais ideologias, no governo FHC foram tão fortes que influenciaram, inclusive, a publicação, em 1998, do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) e, em 1999, as Referências para a Formação de Professores (RFP).

No RCNEI é possível verificar, por exemplo, que o governo apresenta este documento aos profissionais da educação e à sociedade como um todo, destacando e conclamando às pessoas a preocupação pela busca de indicadores de desempenho, metas de qualidade e desenvolvimento integral do aluno para o conhecimento da realidade social e cultural e para a convivência em sociedade, diretrizes próprias dos documentos influenciadores internacionais.

O Referencial pretende apontar metas de qualidade que contribuam para que as crianças tenham um desenvolvimento integral de suas identidades, capazes de crescerem como cidadãos cujos direitos à infância são reconhecidos. Visa, também, contribuir para que possa realizar, nas instituições, o objetivo socializador dessa etapa educacional, em ambientes que propiciem o acesso e a ampliação, pelas crianças, dos conhecimentos da realidade social e cultural. (BRASIL, 1998, p. 5).

Também é possível identificar pistas dessas diretrizes na organização da apresentação do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil ao professor:

Professor, você está recebendo uma coleção de três volumes que compõem o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil organizados da seguinte forma: • Um documento Introdução, que apresenta uma reflexão sobre creches e pré-escolas no Brasil, situando e fundamentando concepções de criança, de educação, de instituição e do profissional, que foram utilizadas para definir os objetivos gerais da educação infantil e orientaram a organização dos documentos de eixos de trabalho que estão agrupados em dois volumes relacionados aos seguintes âmbitos de experiência: Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo. • Um volume relativo ao âmbito de experiência Formação Pessoal e Social que contém o eixo de trabalho que favorece, prioritariamente, os processos de construção da Identidade e Autonomia das crianças. • Um volume relativo ao âmbito de experiência Conhecimento de Mundo que contém seis documentos referentes aos eixos de trabalho orientados para a construção das diferentes linguagens pelas crianças e para as relações que estabelecem com os objetos de conhecimento: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática. (BRASIL, 1998, p. 7)

As Referências para a Formação de Professores propõem como tendência a necessidade do estabelecimento de um “novo perfil profissional de professor”, denunciando

que o perfil profissional docente da tradição é obsoleto e ultrapassado e, portanto, carece de debates e trocas de experiências para a necessária mudança e adaptação a esta nova sociedade que, também, é “mutável e complexa”.

Este documento reflete as temáticas que estão permeando o debate nacional e internacional num momento de construção de um novo perfil profissional de professor. E, portanto, uma referência em relação à qual os atores podem se posicionar, promover discussões e reformulações, e criar novas experiências nas suas diferentes realidades, de acordo com suas possibilidades e especificidades. (BRASIL, 1999, p. 16).

Este mesmo documento também afirma a incapacidade profissional do professor brasileiro em propiciar, satisfatoriamente, o desenvolvimento do aluno na sua cidadania e em promover a aprendizagem escolar exigida pela demanda e pela “dinâmica das sociedades modernas”, como podemos ver no trecho abaixo:

É consensual a afirmação de que a formação de que dispõem os professores hoje no Brasil não contribui suficientemente para que seus alunos se desenvolvam como pessoas, tenham sucesso nas aprendizagens escolares e, principalmente, participem como cidadãos de pleno direito num mundo cada vez mais exigente sob todos os aspectos. Profissionais da educação e de muitos outros setores da sociedade vêm colocando em discussão a concepção de educação, a função da escola, a relação entre conhecimento escolar e a vida social e cultural - e, portanto, o trabalho profissional de professor. Ao mesmo tempo em que se propõe uma nova educação escolar, um novo papel de professor está sendo gestado a partir de novas práticas pedagógicas, da atuação da categoria e da demanda social. (BRASIL, 1999, p. 16).

As RFP também admitem a necessidade de investimentos nas condições objetivas para o trabalho pedagógico (formação inicial e continuada, salários, condições de trabalho e valorização do professor, dentre outras), como se vê no exemplo abaixo:

Além de uma formação inicial consistente, é preciso proporcionar aos professores oportunidades de formação continuada: promover seu desenvolvimento profissional é também intervir em suas reais condições de trabalho. [...] as condições necessárias para assegurar uma educação escolar de qualidade real: existência de um projeto educativo explícito e compartilhado pelos diferentes segmentos da escola, formas ágeis e flexíveis de organização institucional e de funcionamento, quadro estável de profissionais, apoio administrativo ao projeto educativo, qualidade da formação inicial dos professores, desenvolvimento profissional contínuo por meio de ações internas e externas, planejamento coletivo do trabalho numa perspectiva de experimentação e avaliação contínua, adequação do espaço físico e das instalações, qualidade dos recursos didáticos disponíveis, existência de biblioteca e acervo de materiais diversificados de leitura e pesquisa, tempo adequado de permanência dos alunos na escola, proporção apropriada alunos-professor, condições adequadas de trabalho e salário. (BRASIL, 1999, p. 26-27).

No entanto, as RFP, atribuem a outras instituições externas e “suprapartidárias” a responsabilidade da discussão e resolução dos problemas político educacionais do Brasil, uma vez que, as esferas políticas nacionais, são incapazes de resolver:

Nos países em desenvolvimento, em que uma forte procura de educação é acompanhada por uma falta de recursos, muitas vezes dramática, as opções são particularmente difíceis. Essa constatação do Relatório Jacques Delors, embora simples e óbvia, revela que o problema deve ser enfrentado com a seriedade e o empenho que merece. A questão requer vontade política de fato e um entendimento suprapartidário, pois, num país com o nível de descontinuidade administrativa que é tradicional no Brasil, as decisões que pretendem dar solução a problemas estruturais como o da educação não podem estar submetidas ao tempo político dos governos e à disputa partidária. (BRASIL, 1999, p. 28).

Em 2000, é a vez do documento intitulado “Educação para Todos: O Compromisso de Dakar” (EPT/Dakar). Este documento é o resultado da Conferência Mundial de Educação realizada no Senegal. Foi publicado no Brasil pela UNESCO em parceria com o Conselho de Secretários de Educação (CONSED) e a Ação Educativa, uma Organização da Sociedade Civil (OSC) que atua no Brasil desde 1994, nas áreas de cultura, educação e juventude.

Dentre suas principais diretrizes, o compromisso de Dakar denuncia as lacunas ainda existentes na educação brasileira, sobretudo o analfabetismo absoluto e funcional e a questão da qualidade da educação infantil. Outros pontos destacados dizem respeito à primeira infância, a educação primária, às habilidades de jovens e adultos, à educação de jovens e adultos, a paridade gênero e a qualidade.

O documento reforça toda uma relação de compromissos assumidos pelos países membros da UNESCO em investir e melhorar seus índices educacionais e sociais e lembra ao Presidente FHC que o Brasil também assumiu este compromisso, como uma obrigação, perante às nações desenvolvidas e que, para isso, deve aceitar o apoio e seguir as diretrizes políticas das agências e instituições regionais e internacionais para a eficácia do seu processo educativo nacional.

O Marco de Ação de Dakar é um compromisso coletivo para a ação. Os governos têm a obrigação de assegurar que os objetivos e as metas de Educação Para Todos (EPT) sejam alcançados e mantidos. Essa responsabilidade será atingida de forma mais eficaz por meio de amplas parcerias no âmbito de cada país, apoiada pela cooperação com agências e instituições regionais e internacionais. (UNESCO, 2000, p 8).

Por sua amplitude e abrangência, esse documento influenciaria, diretamente, a publicação do Plano Nacional de Educação (PNE) instituído pela Lei 10.172, de 9 e janeiro de

2001, e em seguida, a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (DCN) também em 2001.

A primeira versão do Plano Nacional de Educação (PNE) foi instituída no governo de FHC, através da Lei 10.172/2001. A análise desse documento demonstra que ele guardava profunda relação com a EPT Compromisso de Dakar, como podemos ver no Quadro 3:

Quadro 3 - Relação entre PNE e a EPT/Dakar

| PNE Lei 10.172/2001 | EPT/Compromisso de Dakar |
|--|--|
| Objetivos | Objetivos |
| Elevação global do nível de escolaridade da população | Expandir e melhorar o cuidado com a educação [...]da criança pequena[...]jovens e adultos |
| A melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis | Melhorar todos os aspectos da qualidade educação e assegurar excelência para todos |
| A redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública | Eliminar disparidades de gênero na educação primária e secundária até 2005 e alcançar a igualdade de gênero na educação até2015[...] |
| Democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, [...] participação dos profissionais da educação [...] e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. | Assegurar o engajamento e a participação da sociedade civil na formulação, implementação e monitoramento de estratégias para o desenvolvimento da educação |
| Prioridades | Compromissos |
| 1. Garantia de ensino fundamental obrigatório de oito anos a todas as crianças [...] | Assegurar que todas as crianças, [...] tenham acesso à educação primária, obrigatória, gratuita e de boa qualidade[...] |
| 2. Garantia de ensino fundamental a todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria ou que não o concluíram. A erradicação do analfabetismo faz parte dessa prioridade, [...] a alfabetização de jovens e adultos. | Alcançar uma melhoria de 50% nos níveis de alfabetização de adultos até 2015, especialmente para as mulheres, e acesso equitativo à educação básica e continuada para todos os adultos |
| 3. Ampliação do atendimento nos demais níveis de ensino – a educação infantil, o ensino médio e a educação superior. [...]aptidões para a vida produtiva, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia | Assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam atendidas pelo acesso equitativo à aprendizagem apropriada e às habilidades para a vida. |
| 4. Valorização dos profissionais da educação. [...] formação inicial e continuada [...] condições adequadas de trabalho, [...] piso salarial e carreira de magistério | Melhorar o status, a autoestima e o profissionalismo dos professores |
| 5. Desenvolvimento de sistemas de informação e de avaliação em todos os níveis e modalidades de ensino [...] educação profissional, [...] coleta e difusão dos dados, como instrumentos indispensáveis para a gestão do sistema educacional e melhoria do ensino | Desenvolver sistemas de administração e de gestão educacional que sejam participativos e capazes de dar respostas e de prestar contas |

Fonte: Elaborado pelo autor Silva Jr (2017).

Cabe ressaltar desta relação que os efeitos da política educacional presente nos objetivos e prioridades do PNE brasileiro após a publicação da EPT/Dakar, sobretudo quanto às diretrizes e metas constituídas nesse documento tiveram resultados muito positivos na educação nacional, segundo o Relatório Nacional de Avaliação de Educação para Todos – EFA 2000, produzido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP).

Comparado a outros países de igual, e até de menor desenvolvimento econômico, o Brasil tem um longo caminho a percorrer. Comparado ao que era há uma década, verificou-se, no entanto, um avanço considerável. O marcante reordenamento legal do sistema educacional brasileiro e a estreita colaboração firmada entre os três níveis de governo – federal, estadual e municipal – garantiram mais velocidade, inovação e eficiência às grandes transformações implementadas, principalmente, a partir de 1995 [...]. As políticas de universalização do atendimento ao ensino fundamental produziram efeitos muito positivos. De 1991 a 1998, a taxa de escolarização líquida da população de 7 a 14 anos saltou de 86% para 95,3% [...]. Hoje o Brasil oferece vagas suficientes para garantir a matrícula de todas as crianças e de todos os jovens em idade escolar. (INEP, 1999, p. 5-7).

Quanto aos resultados sobre a profissionalização docente, o relatório EFA mostra um desafio a ser superado pela política educacional brasileira, uma vez que as implicações dessa política de influências e intervenções dos organismos internacionais sobre a educação nacional, embora tendo atingido resultados expressivos quanto à valorização dos profissionais da educação, não conseguiu atingir as metas de formação, qualificação e profissionalização de docente necessárias para garantir os níveis adequados na qualidade da educação estabelecidos nesses documentos.

O exemplo mais bem-sucedido dessa agenda é o Fundef que, apenas um ano depois de ser implantado, provocou mudanças importantes, como o aumento do salário dos professores de 13%, na média nacional, e de 50%, na rede municipal do Nordeste, que responde por dois terços das matrículas do ensino fundamental da região. Também o número de professores leigos – aqueles que não possuem a formação mínima exigida para o magistério – reduziu-se a apenas 73 mil, depois de representar mais de 300 mil, há poucos anos. [...] A prioridade para a formação do professor será mantida nos próximos anos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional prevê que todos os professores da educação básica tenham curso superior completo, até 2007. É uma tarefa gigantesca, levando-se em conta que, hoje, 600 mil professores ainda não têm esse diploma. (INEP, 1999, p. 7-8).

Com relação às influências sobre as DCN para formação de professores, nota-se que os dados revelados no relatório EFA 2000 quanto à necessidade de formação, qualificação e profissionalização docente, foram decisivos para que o governo traçasse as novas políticas para a formação de professores da educação básica.

As DCN brasileiras para a formação de professores, instituída pelo Parecer CNE/CP nº 09/2001, propôs, como política estratégica, a formulação de um referencial teórico e um modelo curricular adequado ao “novo perfil profissional de professor” (BRASIL, 1999), o qual representa um novo modelo de formação docente consolidada em bases epistemológicas, objetivos e competências profissionais requeridas para a atuação do professor de educação básica.

As novas tarefas atribuídas à escola e a dinâmica por elas geradas impõem a revisão da formação docente em vigor na perspectiva de fortalecer ou instaurar processos de mudança no interior das instituições formadoras, respondendo às novas tarefas e aos desafios apontados, que incluem o desenvolvimento de disposição para atualização constante de modo a inteirar-se dos avanços do conhecimento nas diversas áreas, incorporando-os, bem como aprofundar a compreensão da complexidade do ato educativo em sua relação com a sociedade. Para isso, não bastam mudanças superficiais. Faz-se necessária uma revisão profunda de aspectos essenciais da formação de professores, tais como: a organização institucional, a definição e estruturação dos conteúdos para que respondam às necessidades da atuação do professor, os processos formativos que envolvem aprendizagem e desenvolvimento das competências do professor, a vinculação entre as escolas de formação e os sistemas de ensino, de modo a assegurar-lhes a indispensável preparação profissional. [...] A formação de professores como preparação profissional passa a ter papel crucial, no atual contexto, agora para possibilitar que possam experimentar, em seu próprio processo de aprendizagem, o desenvolvimento de competências necessárias para atuar nesse novo cenário, reconhecendo-a como parte de uma trajetória de formação permanente ao longo da vida. (BRASIL, 2001, p. 10-11).

Verifica-se que os objetivos das DCN para a formação de professores da educação básica requerem dos educadores a construção de competências profissionais com vista à resolução de problemas e a um “saber-fazer” pedagógico que privilegie as aprendizagens específicas e necessárias à atuação profissional para a incerteza e para o imediatismo do cotidiano escolar.

Este mesmo pensamento já se encontrava evidente nas RFP:

Ocorre que, atualmente, na formação o aprendizado dos saberes teóricos tem um espaço desproporcionalmente maior que o aprendizado prático. [...]acredita-se que uma formação de alto nível é a que se concentra na formação teórica. Formados dessa maneira, os professores aprendem um discurso que não modifica sua atuação junto aos alunos. Entretanto, a análise do trabalho educativo escolar demonstra que não basta ao professor ter conhecimentos sobre a prática, é fundamental saber fazer. Uma verdadeira construção de competência profissional exige experiência de atuação aliada à reflexão sistemática. (BRASIL, 1998, p. 63)

Esta “experiência de atuação aliada à reflexão sistemática” descrita anteriormente, constitui um modelo de formação reflexiva do professor, o qual pode ser representado conforme diagrama explicativo (Figura 6):

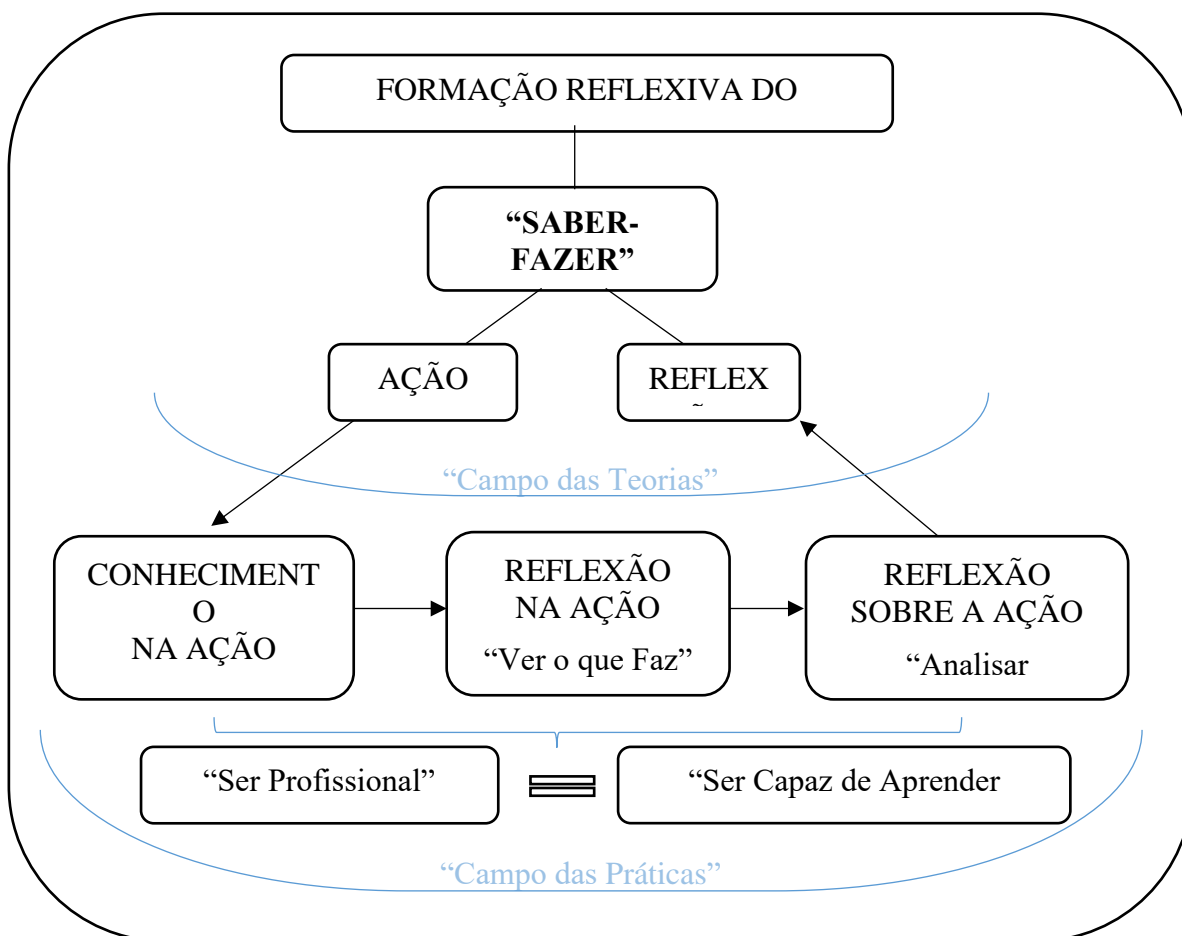


Figura 6 - Modelo de Formação do Professor Segundo as RFP

Fonte: Modelo analítico elaborado pelo autor, Silva Jr (2017).

Neste modelo analítico, a formação reflexiva do professor descrita nas RFP seria equivalente a um “saber-fazer” pedagógico, baseado num processo contínuo de ação e reflexão encontrado no campo das teorias. Ficando apenas no campo das teorias e “formados dessa maneira, os professores aprenderiam um discurso que não modifica sua atuação junto aos alunos”.

Uma formação baseada apenas no campo das teorias relegaria os aprendizados práticos a um lugar periférico e, muitas vezes, associado a concepção tecnicista e, por isso, estariam desvalorizados socialmente. Além disso, representaria um obstáculo a uma “reorganização mais radical da formação de educadores”. No entanto, se a ação do “saber-fazer” ultrapassar o campo das teorias para o campo das práticas, passa a valorizar o conhecimento na ação, a reflexão na ação e a reflexão sobre a ação, as quais representam nessa análise os aprendizados práticos dos professores: “ter experiência, ver o que faz e analisar

resultados”. Seria, portanto, os aprendizados práticos do “saber-fazer” que, de fato, construiriam uma verdadeira competência profissional, representada pelo “ser profissional” ou o “ser capaz de aprender sempre”, que, por sua vez, estaria baseado na sua experiência de atuação aliada à reflexão sistemática. (BRASIL, 1998, p. 63).

Para Libâneo (1985, p. 3), a prática escolar constitui outro tipo de relação com o trabalho docente:

A prática escolar consiste na concretização das condições que asseguram a realização do trabalho docente. Tais condições não se reduzem ao estritamente "pedagógico", já que a escola cumpre funções que lhe são dadas pela sociedade concreta que, por sua vez, apresenta-se como constituída por classes sociais com interesses antagônicos. A prática escolar assim, tem atrás de si condicionantes sociopolíticos que configuram diferentes concepções de homem e de sociedade e, conseqüentemente, diferentes pressupostos sobre o papel da escola, aprendizagem, relações professor-aluno, técnicas pedagógicas etc. Fica claro que o modo como os professores realizam seu trabalho, selecionam e organizam o conteúdo das matérias, ou escolhem técnicas de ensino e avaliação tem a ver com pressupostos teórico-metodológicos, explícita ou implicitamente.

A partir dessa reflexão, e a despeito dos enunciados das RFP e DCN, escritas sobre a influência dos organismos internacionais, quanto à valorização das práticas profissionais sobre as teorias, concorda-se com Libâneo ao afirmar que a ação do trabalho docente tem a ver de fato com os pressupostos teórico-metodológicos, explícita ou implicitamente. O processo de formação do perfil profissional docente, como o próprio termo indica, é um processo de construção, de formação, de aquisição de experiências, de amadurecimento do ser enquanto profissional. Não é fruto da teoria ou da prática individualmente, pois, ambas na relação, são essenciais para a construção do “ser profissional”. O que pressupõe, necessariamente, um equilíbrio relacional indissociável entre as partes, mas deixando claro que a verdadeira formação do perfil profissional é uma realização temporal e contínua.

De qualquer modo é este cenário, de interesses dos organismos internacionais em promover, no caso brasileiro, a aceleração do processo formativo docente aliado às necessidades de geração de resultados em termos educacionais, visando propiciar a tão necessária qualificação em serviço e a fim de alimentar a “dinâmica da vida moderna”, que vai justificar, como poderemos ver mais adiante, a formulação da política educacional intitulada Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica – PARFOR.

Essa política foi instituída pelo Decreto nº 6755/2009, no governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva. Ainda que, considerando os novos tempos para a política nacional

de formação de professores e as lutas contra hegemônicas ocorridas nos últimos oito anos de reformas educacionais fundamentadas contra essas fortes influências presentes nos documentos geradores da política educacional, podemos verificar que o PARFOR ainda assim guarda vestígios importantes dessas relações.

Por exemplo, logo no primeiro artigo do decreto é possível identificar os termos “organização”, “formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica”:

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

Como se sabe, desde o início das políticas de influências dos organismos internacionais nas decisões educacionais brasileiras havia o objetivo de organizar a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica, em razão do interesse na formação e na qualificação em serviço desses profissionais para também atuarem na formação e qualificação dos alunos para os serviços da vida moderna.

O inciso I do artigo 2º do mesmo decreto também remete às pistas desse processo:

Art. 2º - I a formação docente para todas as etapas da educação básica como compromisso público de Estado, buscando assegurar o direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade, construída em bases científicas e técnicas sólidas; (Idem, 2009, p. 1)

Vê-se que “o direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade” indica o interesse em formar docentes com o mínimo de qualidade para garantir a diminuição do analfabetismo no Brasil, cujos altos índices prejudicavam grandemente a formação de mão-de-obra minimamente qualificada para o serviço.

Iguais indícios se notam nos incisos VI, IX e XII quanto aos espaços para a formação inicial, a equidade e a atualização do professor acerca das novas culturas e vivências da vida moderna:

Art. 2º - VI o reconhecimento da escola e demais instituições de educação básica como espaços necessários à formação inicial dos profissionais do magistério; [...] IX a equidade no acesso à formação inicial e continuada, buscando a redução das desigualdades sociais e regionais; [...] XII a compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a informações, vivência e atualização culturais. [...] (Ibidem, 2009, p. 1-2).

Neste outro caso, os espaços para a formação inicial de professores são os locais ideais para a qualificação em serviço; a equidade sempre foi termo usado para designar a diminuição das desigualdades sociais e regionais da educação.

A definição de todos os objetivos e metas descritos nos documentos desses organismos influenciadores da política educacional dos países em desenvolvimento, no caso brasileiro, e dos países em conflito e excluídos, sempre esteve sintonizada com as políticas de interesse do capital produtivo em detrimento das melhorias na educação e da situação social vividas por esses países.

É evidente que os apoios dessas esferas políticas sempre constituíram manobras planejadas para a preparação dessas nações influenciadas ao consumismo e à produção de farta mão-de-obra qualificada para o serviço. Resta-nos, agora, analisar as consequências dessas influências para educação.

3.1.2.3 Considerações sobre os Pressupostos Teóricos

O que se pode depreender da análise de todos esses documentos influenciadores da política educacional brasileira e dos demais países em desenvolvimento, em conflito ou em miséria absoluta, é que todos eles apontam, em tom de denúncia, para os erros, os defeitos ou as falhas na gestão das políticas públicas de educação desses países, apresentando respostas alternativas, mitigadoras ou, até mesmo, utópicas à solução desses problemas, traduzidas em compromissos e metas a serem alcançadas por esses países em determinado tempo, sem, contudo, apresentar os meios, os recursos ou as soluções, baseadas nos exemplos bem sucedidos de seus países de origem.

Estes mesmos organismos internacionais fazem pesquisas, levantam dados, expõem o problema e as consequências dos baixos índices educacionais para o mundo, interferindo nas políticas públicas dos países. No entanto, não apontam os culpados de todo este cenário, retirando, muitas vezes, no nível local, a responsabilidade do Estado pela ineficiência na gestão das políticas educacionais e atribuindo aos professores, aos técnicos educacionais, aos diretores, aos gestores municipais, aos pais, à sociedade civil (organizada ou não) e, até mesmo, aos alunos a obrigação de fazer funcionar toda ação executiva em prol da consecução dos resultados objetivos perseguidos por esses órgãos, através do que chamam de “demandas sociais”, “desafios do novo século”, “exigências do futuro”, “novo perfil profissional”, “exigências do mundo do trabalho”, dentre outras.

Eles relegam suas responsabilidades objetivas de investir os recursos necessários à elevação dos níveis de desenvolvimento desses países, como justa contrapartida pelos anos de exploração colonialista desenfreada das riquezas desses países, pelos mesmos agentes que, hoje, propõem essas metas e compromissos de melhoria. Ou o fazem cobrando pesados juros pelo empréstimo dos recursos, deixando claro aos países em desenvolvimento, em conflito ou excluídos, que a única saída para o desenvolvimento é o capitalismo por dependência econômica; não pelo desenvolvimento sócio-político e econômico independente, não pela melhoria na distribuição de renda, não pelo investimento massivo em educação, ciência e tecnologia, não pelo desenvolvimento organizacional das estruturas públicas, não pela independência da soberania nacional, não pela estatização dos setores estratégicos, como também não é pela construção dos meios necessários para a defesa da independência das nações. Segundo essa análise, isso só é possível aos países desenvolvidos.

São os países em desenvolvimento, em conflito e os excluídos que devem dizer aos países desenvolvidos: Temos problemas, sim! Muitos e variados. Mas, antes de apontarem para os nossos defeitos e exigirem de nós melhores índices de desenvolvimento, de distribuição de riquezas, de humanismos, de liberalismos, de extinção das fronteiras e de preparo para os desafios da vida capitalista moderna, vocês devem questionar a si mesmos, seus níveis de desenvolvimento, distribuição de riquezas, de humanismos, de liberalismos, de extinção das fronteiras e de preparo para os desafios da vida capitalista moderna em relação ao resto do mundo.

Não é possível criar desenvolvimento sem educação, que não é possível sem investimento, que não é possível sem equidade, que não é possível sem humanidade, que não é possível sem amor, que não é possível sem liberdade, que não é possível sem a paz. Tudo está interligado, de maneira indissociável, num único objetivo que é mundial e universal – a vida. Esta é a única certeza da humanidade: “Todos têm direito à vida”. E, a partir desse direito, tudo mais é consequência.

Não é possível que, no momento atual, dentro da já comentada “dinâmica das sociedades modernas”, os pesquisadores e os educadores tenham que recorrer a este instrumento para (re) lembrar à humanidade que, todas as nações do mundo, independente de nível de desenvolvimento, cultura, credo, cor ou raça fazem parte da mesma origem. Todos estamos juntos no mesmo mundo, que é o único planeta do universo conhecido por abrigar e tornar possível a vida.

Não se trata somente de denunciar as mazelas das sociedades menos desenvolvidas. Não se trata, também, de apenas melhorar os índices educacionais desses países para suprir, num futuro muito próximo, as necessidades dos gestores da vida moderna. Trata-se, sim, de dividir equitativamente as incontáveis riquezas já produzidas pela humanidade para a própria humanidade, sobretudo as riquezas acumuladas pelos países desenvolvidos, visando, sim, a preservação da vida. Trata-se, também, de os países desenvolvidos contribuírem, generosamente, com a educação no que tange à transferência de tecnologias sustentáveis e economicamente viáveis para mitigar a maior parte dos problemas referentes à desigualdade social, miséria e pobreza extrema, ao invés de insistirem na intervenção dos conflitos e nas políticas públicas de interesse do capitalismo moderno sobre essas nações em desenvolvimento, em conflito ou excluídas.

Também não é necessário aos países em desenvolvimento, em conflito e aos excluídos, explorarem as riquezas naturais esgotáveis que ainda têm dentro dos seus territórios; nem tão pouco o fazerem sob o selo da sustentabilidade, pois a humanidade já conta com riquezas e capacidade produtiva suficientes para suprir, em até sete vezes, todas as necessidades humanas, como alimentação, locomoção, comunicação e habitação, por exemplo.

Pelo contrário. Na verdade, o que se esperava como incentivo e exemplo dos países desenvolvidos seriam investimentos e um estímulo à cultura da preservação de todas e cada uma das riquezas naturais ainda existentes no mundo, respeitando-se a soberania fronteiriça de cada país, como prova de uma preocupação humanitária pela vida que ainda há no planeta em detrimento de tudo que já foi destruído em prol do “desenvolvimento”.

Cultivar, portanto, as melhorias tão exigidas por esses organismos internacionais, começa, sim, com uma mudança de mentalidade dos seres humanos sobre a divisão da riqueza das pessoas que muito têm, com as pessoas que nada têm no mundo, em prol da vida. E isso não é mérito apenas dos esforços coletivos pela melhoria dos índices educacionais da humanidade, pois, a educação, ainda que faça verdadeiros milagres nas sociedades menos desenvolvidas, sozinha, não resolve todos os problemas humanos.

É mais, uma questão de amor, de boa vontade, de coerência, de lógica e, também, de inteligência emocional constatar que, a vida, tecnicamente, não depende da manutenção do homem; na verdade, é o homem que depende da manutenção da vida, pois, se o homem morre a vida continua, mas se a vida morre o homem não continua.

A vida, então, depende apenas de uma cultura de paz e de um esforço coletivo de toda a humanidade para encontrar o equilíbrio entre o amor, de respeito e de tolerância mútua.

É, dessa forma, que todos sairemos da condição que estamos no mundo, hoje, para uma vida melhor.

3.1.3 Paradigma da Formação Docente

Ante o exposto nas análises acerca dos pressupostos para a formação de professores, chega-se diante da necessidade de formulação de um paradigma para a formação docente.

Há alguns questionamentos orientadores da análise: diante de tantos modelos, tantas estruturas e tantas conjunturas criadas pelos documentos instituídos com o apoio de diversos organismos internacionais para a formação de professores da educação básica brasileira, pode-se considerar algum adequado? Há nesses documentos uma ou outra corrente que vale à pena seguir? Essas ideologias formuladas e tão bem apresentadas nos documentos orientadores da política educacional brasileira são a única alternativa possível para a organização da educação? O que de fato está por trás de tantos modelos apresentados?

A política de formação de professores brasileira, influenciada por esses documentos orientadores da educação, sob o pretexto de encontrar-se deficitária, desprofissionalizada, desatualizada ou, mesmo, ultrapassada, criou esses diversos modelos para a educação nacional. Esses modelos, além de introduzirem diversos conceitos modernizantes na política de educação nacional alegando a necessidade de atualização do sistema de ensino, trouxe também várias dúvidas, incoerências e inconsistências para a evolução de uma política educacional que fizesse jus às necessidades educacionais vigentes. Daí a razão de ser buscar um paradigma para a formação de professores.

É necessário primeiro se situar no reconhecimento dos conceitos e modelos existentes para, assim, se identificar um modelo mais aproximado ao caso brasileiro.

O conceito platônico de paradigma citado por Marcondes (2010, p.17) é muito conhecido no cenário acadêmico por definir claramente o seu significado: “Paradigma é um modelo, tipo exemplar, do mundo abstrato, que tem instancias, como cópias imperfeitas, em nosso mundo concreto”. Paradigma é “aquilo que é real, o ser enquanto causa determinante daquilo que existe no mundo concreto, dele derivado”.

Conceitualmente define-se paradigma como um modelo ou exemplo a ser seguido. Sendo ele um exemplo a ser seguido, é importante destacar, também, como explica Kuhn (2003, p. 103), que, “no período da ciência normal, somente um paradigma pode ser identificado, não podendo, portanto, haver dois paradigmas vigentes num mesmo período histórico”. É necessário que um paradigma se sobressaia sobre o outro. Por essa análise, não seria possível, por exemplo, a um professor, diante de dois paradigmas evidentemente diferentes, usar as concepções dos dois paradigmas ao mesmo tempo. Seria necessário que ele abandonasse as ideologias de um em favor do outro.

Uma vez esclarecido o termo conceitual, analisar-se-á os tipos de paradigmas vigentes.

No campo do interesse pedagógico, para fins dessa análise, pode-se dizer que existem, na visão de Behrens (2005, p. 38), dois modelos de paradigmas: o *conservador* e o *inovador*. O primeiro paradigma, *conservador*, caracteriza-se pela “reprodução do conhecimento”, e se manifesta em três abordagens pedagógicas: a Tradicional, a Escolanovista e a Tecnicista.

A primeira (tradicional) centra-se na rigidez da transmissão dos conteúdos (prontos e acabados) selecionados pelos professores, os quais devem ser apropriados passivamente pelos alunos, responsáveis unicamente pela apropriação e reprodução dos mesmos. Ao aluno resta a adaptação ao ambiente escolar (único local de acesso ao saber) e adequação ao processo educacional conduzido pelo professor. A metodologia desta abordagem “privilegia a lógica, a sequenciação e a ordenação dos conteúdos, e a avaliação busca respostas prontas, sem espaço para perguntas e manifestação da criatividade, portanto, uma mera repetição do que foi aprendido. A segunda (escolanovista) é uma tentativa de “mudar o eixo da escola tradicional”. O aluno (o qual deve ser considerado em seus fatores psicológicos) passa a ser o sujeito da aprendizagem e o professor, o facilitador desse processo, podendo criar seu próprio “repertório” e precisa enfatizar o relacionamento individual com seu aluno, a fim de despertar-lhe em suas capacidades e potencialidades. A metodologia desta abordagem centra-se nas “unidades de experiência e aos trabalhos em grupo”, adequando-se às exigências psicológicas de cada aluno, bem como de sua idade. Portanto, a avaliação volta-se para a auto avaliação, na qual o aluno precisa estabelecer conscientemente os critérios de mensuração da sua aprendizagem. A terceira (tecnicista) está voltada mais à produtividade, em que a escola se caracteriza como um espaço de “treino”, de aquisição de habilidades, atitudes e conhecimentos para utilidade socioeconômica. O professor é um “engenheiro comportamental” e aplica a técnica pela técnica, isentando-se de uma responsabilidade política, portanto, pretensamente “neutro”. O aluno recebe compulsivamente estímulo (Skinner) e reforço em sua aprendizagem por meio de manuais e instruções, de modo que se torne condicionado e acrítico. A metodologia exige uma resposta certa, de forma que o erro seja condenado; as aulas são expositivas e repetitivas e precisam cumprir o programa direcionando uma avaliação do aluno como um “produto”, se alcançou ou não os objetivos propostos de assimilação das informações utilitárias em vista de mensurar sua competência técnica. (Idem, 2005, p. 39-52).

O segundo paradigma, *inovador*, caracteriza-se por uma contínua tentativa crítica de superação da crise paradigmática que influenciou uma prática educativa conservadora e reprodutora do conhecimento, sugerindo a “aliança” entre três abordagens pedagógicas: a Sistêmica (ou holística), a Progressista e a do Ensino com Pesquisa.

A visão sistêmica ou holística busca a superação da fragmentação do conhecimento, o resgate do ser humano em sua totalidade, considerando o ser humano em suas inteligências múltiplas, levando à formação de um profissional humano, ético e sensível; A abordagem progressista tem como pressuposto central a transformação social. Instiga o diálogo e a discussão coletiva como forças propulsoras de uma aprendizagem significativa e contempla os trabalhos coletivos, as parcerias e a participação crítica e reflexiva dos alunos e dos professores; O ensino com pesquisa pode provocar a superação da reprodução para a produção do conhecimento, com autonomia, espírito crítico e investigativo. Considera o aluno e o professor como pesquisadores e produtores dos seus próprios conhecimentos. (Ibidem, 2005, p. 56).

O processo de transformação pelo qual passa o paradigma está bem definido no pensamento de Kuhn (2003), o qual determina que:

O crescimento progressivo de uma área do conhecimento se desdobra em cinco etapas: 1) a pré-paradigmática, na qual coexistem várias correntes; 2) a paradigmática, na qual se chega a acordo relativamente aos pressupostos básicos da caracterização do objeto a estudar, dos problemas a resolver e das técnicas analíticas a utilizar; 3) a da ciência normal, na qual as regras do esquema hegemônico se mantêm; 4) a da crise, na qual surgem problemas resistentes às ferramentas conceituais e instrumentais em uso; 5) a da revolução, na qual um paradigma mais antigo é total ou parcialmente substituído por um novo.

Diante dessas revelações quanto as abordagem, verifica-se que o modelo paradigmático vigente no discurso do “saber-fazer” pedagógico encontrado nos documentos referenciais dos organismos internacionais para a educação brasileira, muito embora aparentando ser *inovador*, a medida que defendiam e apoiavam a educação no interesse da sua evolução, da transformação e da mudança para um modelo de educação centrado na modernização dos processos, no uso das novas tecnologias e na eficiência, na verdade, caracteriza-se como conservador em sua essência. Isso porque sua abordagem é eminentemente tecnicista, uma vez que seus interesses estavam voltados à produtividade, tanto dos profissionais da educação como dos alunos, e a escola, para eles, seria um espaço de “treino”, de aquisição de habilidades, atitudes e conhecimentos para utilidades socioeconômicas. (BEHRENS, 2005, p. 56).

Por outro lado, da forma como essa abordagem tecnicista foi “compulsivamente estimulada” pela publicação dos inúmeros documentos influenciadores da política educacional

brasileira, pretendia de fato transformar o professor em um “engenheiro comportamental”, profissional aplicador da técnica pela técnica, fazendo-o isentar-se da responsabilidade pela política educacional, portanto, pretensamente “neutro”. Assim, o aluno receberia melhor os estímulos para o mundo do trabalho e reforço em sua aprendizagem por meio de manuais e instruções, de modo que se tornasse condicionado e acrítico. (Idem, 2005, p. 56).

Fica evidente a percepção de que as influências trazidas por essa abordagem à política educacional brasileira não obtiveram o êxito desejado, posto que, a sociedade exige mais da educação. É necessário, portanto, um outro paradigma para a educação que traga o desenvolvimento da sociedade sem o neutralismo de pensamento.

Ascendendo à análise experimental do paradigma inovador na política educacional brasileira, vê-se que não é possível o ensaio do desenvolvimento da educação tomado a partir, somente, da visão sistêmica pois, ao levarmos o professor a uma formação profissional eminentemente humana, ética e sensível, teríamos um profissional teórico e sociável, o que não significa, necessariamente, crítico e reflexivo.

Por outro lado, se investíssemos somente na abordagem progressista teríamos um profissional dialogador, apto nas discussões coletivas, crítico e reflexivo, porém, não necessariamente, teórico nem investigador.

Se optássemos pela abordagem do ensino com pesquisa, teríamos, certamente, grandes cientistas investigadores da sociedade, porém, não necessariamente, teóricos atuantes e crítico reflexivos. Daí porque o paradigma investigativo requer uma “aliança” de suas abordagens na construção do perfil profissional docente.

Portanto, o paradigma recomendado para a formação do verdadeiro perfil profissional docente na educação básica é o paradigma inovador. No entanto, para ser inovador, o profissional docente precisa aproximar-se das características presentes nas três abordagens, tornando-se ao mesmo tempo sistêmico, progressista e pesquisador. Ele deve ser teórico, humano, ético e sensível às questões sociais do seu tempo, sabendo, ainda, dialogar ativamente em sociedade nas discussões coletivas, de maneira crítica e reflexiva. Mas, só será um profissional completo se, associado a isso, também puder ser um autônomo pesquisador e produtor de seus próprios conhecimentos, assim como deve ser, também, o aluno.

3.1.4 Formação do Perfil Docente na Amazônia

Colares (2012, p. 14) defende a necessidade de se formar, no interior da Amazônia, um público ligado à docência altamente qualificado na produção e difusão de conhecimentos, para responder aos desafios que a política de formação docente impõe ao contexto amazônico, sobretudo na construção do perfil docente por meio do ensino, da pesquisa e da socialização de conhecimentos.

Destaquei três verbos: aprender, Ensinar, Pesquisar. Destes, vou me deter mais no terceiro, uma vez que a pesquisa é o elemento central para a produção e a socialização do conhecimento. Aprendizagem exige pesquisa, esforço pessoal, curiosidade, determinação, atributos que também são importantes e necessários para que se possa ensinar. Daí porque estou considerando a pesquisa como requisito indispensável na formação e no desenvolvimento profissional do docente.

Não basta apenas aprender, ensinar e pesquisar pela busca do saber, pelo esforço pessoal, pela curiosidade e pela determinação que são próprios da aprendizagem. É preciso socializar os conhecimentos, comunicar os resultados.

Quando realizamos uma pesquisa, estamos produzindo conhecimento. E se estamos na condição de profissionais da educação, desejamos socializar os resultados. Isso ocorre, geralmente, em nossas aulas, mas não de forma suficiente e eficiente. Se quisermos dar um alcance maior às descobertas faz-se necessário publicar os resultados da pesquisa. (Idem, 2012, p. 15).

Costa (2014, p. 174) também concorda que estudar a educação superior na Amazônia representa uma grande caminhada, que também pode ser entendida como um desafio para o desenvolvimento regional, dado a sua complexidade natural e humana e sua extensão territorial.

[...] estudar sobre a Educação Superior na Amazônia Brasileira ou Amazônia Legal, como consta em referências da época, implica em empreender uma caminhada no sentido de entender tanto a complexidade que envolve a região do ponto de vista natural e humano quanto em relação à amplitude do seu território. Além de reconhecer que este espaço tem sido submetido a diversas alterações naturais, políticas e sociais, em particular, pelo fato da sua população apresentar aspectos singulares e múltiplos, ainda não muito conhecidos.

Por que, então, estudar a política de formação docente na Amazônia?

Algumas reflexões na direção das respostas a este questionamento podem ser dadas pela condição docente, tomada de empréstimo nas palavras de Colares (2012, p.14): Para “deixar que o aprendiz (de professor) revele a aprendizagem de forma autônoma, independente,

que saia do ‘ninho’ para alçar seu voo e consiga deslumbrar-se com a paisagem em seu redor, exercitando a visão, sob diferentes ângulos”.

Também o é, para se enfrentar os desafios e diminuir as distâncias que impunham a caminhada docente rumo ao desenvolvimento regional de tão complexo e tão vasto contexto amazônico.

Como também o é, para contribuir, no campo da pesquisa, com a produção e divulgação de conhecimentos, com o diálogo, com a discussão coletiva, de maneira crítica e reflexiva próprios de um profissional da educação completo, autônomo, ético, responsável e sensível aos problemas educacionais da Amazônia, características inerentes do paradigma inovador.

Ao relacionarmos o estudo sobre a política de formação de professores na Amazônia, quanto aos desafios da profissionalização de egressos de pedagogia/PARFOR 2012 em Santarém, pretendia-se refletir, primeiramente, sobre o impacto ou a amplitude da formação de professores no contexto amazônico, considerando que os resultados da formação desses professores tem impacto no desenvolvimento regional, uma vez que a atuação dos egressos não se restringe à zona urbana de Santarém, mas a toda a extensão territorial, humana e regional resultante da sua atuação docente.

Também se considera importante ampliar o conhecimento acerca do perfil profissional do egresso, em razão de que o estudo também visa conhecer e revelar a identidade profissional docente, enquanto característica específica dos educadores que atuam na Amazônia. Além de ser um instrumento que contribua com a identificação das necessidades de formação dos profissionais da educação atuantes neste contexto.

Para fazer frente ao atendimento das complexas necessidades e especificidades da educação da Amazônia, é necessário que haja, não somente, a implementação de políticas voltadas para a formação de professores, como é o caso do PARFOR, mas também, avaliar o que muda a partir dessa formação e como está contribuindo com o desenvolvimento da educação nas cidades e comunidades da Amazônia.

Não há dúvidas de que as pesquisas precisam avançar no campo da mensuração dos resultados da política de formação de professores na Amazônia, afim de traçar melhores políticas educacionais voltadas para o desenvolvimento da região.

Para tanto, é necessário estabelecer critérios de avaliação que nos permitam dizer se e porque uma política é preferível à outra. Na medida em que envolve princípios políticos, cuja relevância é dada por sua conexão com alguma concepção de Bem-Estar humano, e as prioridades a serem observadas entre eles, a análise de avaliação

terá sempre um caráter complexo e controverso. (FIGUEIREDO; FIGUEIREDO, 1986, p. 108).

Ao se apontar para a necessidade de avaliar as políticas públicas de educação para a região amazônica, tem-se o objetivo de avaliar uma política específica de educação que foi e continua sendo aplicada ao caso amazônico. Assim, temos avaliação como uma forma de verificar a elucidação do critério ou dos critérios que sustentam e justificam a implementação de uma política de formação de professores na e para a Amazônia.

Para Figueiredo e Figueiredo (1986, p 109) o ato de avaliar possui dois aspectos:

A noção de sucesso ou fracasso de uma política depende obviamente dos propósitos dessa política e das razões que levaram o analista a avaliar tal política. Do lado dos propósitos das políticas, devemos considerar que as políticas públicas - as decisões governamentais - têm geralmente dois aspectos: a) gerar um produto físico, tangível e mensurável; e b) gerar um impacto, que, tanto pode ser físico, tangível e mensurável, quanto subjetivo, alterando atitudes, comportamentos e/ou opiniões.

Dentro do contexto nacional encontra-se inúmeros estudos voltados para a Região Amazônica caracterizada por sua complexidade, como mostra Costa (2014, p.175), “a Região Norte integra a Amazônia Brasileira, mas ambas estão diretamente imbricadas e apresentam um alto nível de complexidade e diversidade”. Cabe ressaltar que para fins desta pesquisa ao se falar de formação do perfil docente na Amazônia, não se está generalizando, tornando este um estudo global, ou seja, do contexto de totalidade que a Amazônia apresenta. Nesta pesquisa tem-se como base a Região Oeste do Pará, mais especificamente pedagogos formados pelo PARFOR que desenvolvem suas atividades laborais na Região Metropolitana de Santarém e/ou municípios circunvizinhos, dentro da área de abrangência dos egressos de Pedagogia/PARFOR 2012 da UFOPA.

Geograficamente a Região Amazônica encontra-se distante dos grandes centros de desenvolvimento. Entretanto, a busca pelo seu desenvolvimento torna-se um ato incansável ao povo que nela habita. Sabe-se que por meio da educação é possível melhorar o desenvolvimento humano, com o intuito de minimizar as diferenças encontradas no âmbito da formação de professores.

Para Gaia et al (2013, p. 47),

A formação de professores tem sido entendida como chave de acesso para resultados desejáveis no ensino básico e, por isso, precisa ser direcionada para uma prática competente, eficiente e de boa qualidade, sendo tratada com responsabilidade e respeito institucional.

É nesse contexto que se encontra desenvolvida a política de formação de professores, gerando oportunidades para que os profissionais da rede de ensino, identificados como “professores leigos” ou em “formação adversa da sua área de atuação”, pudessem adquirir conhecimentos além do prático, a fim de poderem exercer, com profissionalismo, competência, eficiência e qualidade, sua função através do conhecimento educativo. Esta formação seria possível através de curso de graduação específica para a formação de professores em exercício.

3.2 Do Perfil Profissional Docente

As mudanças sociais, ocorridas nas últimas décadas do século XX, transformaram o trabalho do professor, sua imagem social e o valor que a sociedade atribui à própria educação.

A formação do perfil profissional docente, sobretudo os que se encontram em exercício, como é o caso dos egressos da turma de Pedagogia/PARFOR 2012 UFOPA, não envolve apenas “questões teóricas sobre a natureza dos saberes (conhecimentos, ‘saber-fazer’, competências, habilidades, etc.) que são efetivamente mobilizados e utilizados pelos professores em seu trabalho diário, tanto na sala de aula quanto na escola” (TARDIF, 2010, p. 10), também envolve a questão social do saber.

Para fundamentar a profissionalização docente na formação do perfil do professor da educação básica em exercício, toma-se por base, primeiramente, o pensamento de Tardif (2010, p. 12-14), o qual define o conceito de saber dos professores como “um saber social”. Segundo este autor são cinco os motivos porque o saber é social:

Em primeiro lugar, esse saber é social porque é partilhado por todo um grupo de agentes - os professores - que possuem uma formação comum (embora mais ou menos variável conforme os níveis, ciclos e graus de ensino), trabalham numa mesma organização e estão sujeitos por causa a estrutura coletiva de seu trabalho cotidiano a condicionamentos e recursos comparáveis, entre os quais programas matérias a serem ensinadas, regras do estabelecimento, etc. [...] Segundo [...] porque sua posse e utilização repousam sobre todo um sistema que vem a garantir a sua legitimidade e orientar sua definição e utilização: administração escolar, sindicato, associações profissionais, grupos científicos, instância de atestação e de aprovação das competências, Ministério da Educação, etc. [...] Terceiro [...] porque seus próprios objetos são objetos sociais, isto é, práticas sociais. Contrariamente ao operário de uma indústria, o professor não trabalha apenas um “objeto”, ele trabalha com sujeitos e em função de um projeto: transformar os alunos, educa-los e instruí-los. [...] Quarto [...] tais como mostram a história das disciplinas escolares, a história dos programas escolares e a história das ideias e das práticas pedagógicas, o que os professores ensinam (os “saberes a serem ensinados”) e sua maneira de ensinar (o “saber-ensinar”) evoluem com o tempo e as mudanças sociais. [...] E quinto [...] por ser adquirido no contexto de uma socialização profissional, onde é incorporado, modificado, adaptado

em função dos momentos e das fases de uma carreira, ao longo de uma história profissional onde o professor aprende a ensinar fazendo o seu trabalho.

Explicando de outro modo, este saber social ou o que define o perfil profissional do professor é um saber plural e também temporal, uma vez que é adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional.

O saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo de construção definido por todos ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua "consciência prática". (TARDIF, 2010, p. 14).

Para uma adequada formação do perfil profissional do professor dentro do saber social, Tardif (2010, p. 11-14) também propõe que se fuja de duas armadilhas ideológicas que caminham contrárias ao saber social: “o mentalismo e o sociologismo”.

O *mentalismo* consiste em reduzir o saber, exclusiva ou principalmente, a processos mentais (representações, crenças, imagens, processamento de informações, esquemas, etc.) cujo suporte é a atividade cognitiva dos indivíduos. Em termos filosóficos, o mentalismo é uma forma de subjetivismo, pois tende a reduzir o conhecimento, e até a própria realidade, em algumas de suas formas radicais, a representações mentais cuja sede é a atividade do pensamento individual. [...]. O *sociologismo* tende a eliminar totalmente a contribuição dos atores na construção concreta do saber, tratando-o como uma produção social em si mesmo e por si mesmo, produção essa independente dos contextos de trabalho dos professores e subordinada, antes de mais nada, a mecanismos sociais, a forças sociais quase sempre exteriores à escola, tais como as ideologias pedagógicas, as lutas profissionais, a imposição e a inculcação da cultura dominante, a reprodução da ordem simbólica, etc.

No entendimento de Tardif (2010, p. 16), contrário ao pensamento mentalista e sociologista que sugerem respectivamente o saber do professor como fruto do seu individualismo cognitivo e também como produto do conhecimento gerado nas pesquisas em ciências sociais, os estudos e exames sobre sugerem que:

O saber dos professores está “assentado em *transações* constantes entre o que eles são (incluindo as emoções, a cognição, as expectativas, a história pessoal deles, etc.) e o que fazem”. O ser e o agir, ou melhor, o que *eu sou* e o que *eu faço* ao ensinar, devem ser vistos aqui não como dois polos separados, mas como resultados dinâmicos das próprias transações inseridas no processo de trabalho escolar. (TARDIF, 2010, p. 16).

A formação do perfil profissional docente, portanto, do ponto de vista social, só pode ser entendida a partir da síntese de cinco “fios condutores” que levam ao saber social:

Saber e trabalho, diversidade do saber, temporalidade do saber, experiência do trabalho enquanto fundamento do saber, e saberes e formação de professores.

Para Tardif (2010, p. 33-34) a relação entre saber e trabalho está centrada na íntima relação do professor com seu trabalho na escola e na sala de aula. Por este fio condutor, o professor ocupa um lugar estratégico na formação do saber social - ele é o elo que une as relações complexas das sociedades contemporâneas na tarefa de produzir e socializar conhecimentos:

No âmbito da modernidade ocidental, o extraordinário desenvolvimento quantitativo e qualitativo dos saberes teria sido e seria ainda inconcebível sem um desenvolvimento correspondente dos recursos educativos e, notadamente, de corpos docentes e de formadores capazes de assumir, dentro dos sistemas de educação, os processos de aprendizagem individuais e coletivos que constituem a base da cultura intelectual e científica moderna.

O professor, ao reconhecer-se como parte integrante de uma grande rede de interações que convergem para a socialização do saber também se reconhece como elo fundamental dotado de uma importante função social que envolve o seu papel na e para a escola.

Quanto à diversidade do saber, este fio condutor deriva do pluralismo do saber docente. É fato, portanto, que a formação do perfil profissional docente não decorre somente do reconhecimento de sua competência profissional (ou técnica) mas do trabalho docente (social) proveniente de um saber plural, originados da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais do professor. Segundo Tardif, (2010, p. 38), dependendo da situação e da necessidade, o professor ora usa saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores ou “saberes pedagógicos”, ora usa saberes da formação inicial e contínua dos professores nas diversas disciplinas oferecidas pela universidade ou “saberes disciplinares”, ora usa os saberes provenientes dos programas escolares: objetivos, conteúdos e métodos ou “saberes curriculares”; e ora usa os saberes baseados na experiência individual e coletiva, hábitos e habilidades de *saber-fazer* e *saber-ser* ou “saberes experienciais”.

O saber também é temporal pois é adquirido no decorrer de toda uma história de vida e de uma carreira profissional do professor. Através desse fio condutor destacam-se dois pontos fundamentais: os conhecimentos provenientes da trajetória pré-profissional do professor e os conhecimentos advindos da trajetória profissional ou da sua carreira.

No caso do primeiro, segundo Tardif (2010, p. 68-69):

Os professores são trabalhadores que ficaram imersos em seu lugar de trabalho durante aproximadamente 16 anos (em torno de 15.000 horas), antes mesmo de começarem a trabalhar. Essa imersão se expressa em toda uma bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e de certezas sobre a prática docente [...]. Em suma tudo leva a crer que os saberes adquiridos durante a trajetória pré-profissional, isto é, quando da socialização primária e sobretudo quando da socialização escolar, têm um peso importante na compreensão da natureza dos saberes, do *saber-fazer* e do *saber-ser* que serão mobilizados e utilizados em seguida quando da socialização profissional e no próprio exercício do magistério.

No caso do segundo, Tardif (2010, p. 70) também sustenta que tão importante quanto a bagagem teórica trazida pelo professor antes mesmo do exercício do magistério, também é a experiência trazida pela vivência nos locais de trabalho:

Do ponto de vista profissional e do ponto de vista da carreira, saber como viver numa escola é tão importante quanto saber ensinar na sala de aula. Nesse sentido, a inserção numa carreira e o seu desenrolar exigem que os professores assimilem também saberes práticos específicos aos lugares de trabalho, com suas rotinas, valores, regras, etc.

Há ainda a experiência do trabalho enquanto fundamento do saber. Nesse fio condutor, os saberes resultantes da experiência de trabalho cotidiano constituem o alicerce da prática e da competência profissional, pois essa experiência é, para o professor, a condição para aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais.

Trata-se de saberes ligados ao labor, de saberes sobre o trabalho, ligados às funções dos professores. E é através do cumprimento dessas funções que eles são mobilizados, modelados, adquiridos, como tão bem o demonstram as rotinas e a importância que os professores dão à experiência. Trata-se, portanto, de saberes práticos ou operativos e normativos, o que significa dizer que a sua utilização depende de sua adequação às funções, aos problemas e às situações do trabalho, assim como aos objetivos educacionais que possuem um valor social. (TARDIF, 2010, p. 105).

Finalmente os saberes e a formação de professores sugerem a necessidade de se repensar a própria formação considerando os saberes dos professores e as realidades específicas de seu trabalho cotidiano.

Neste ponto há duas conclusões a serem consideradas. A primeira conclusão corresponde à valorização da subjetividade do professor em exercício. Tardif (2010, p. 230) pondera que o professor não é “um boneco de ventríloquo: ou aplica saberes produzidos por peritos que detêm a verdade a respeito de seu trabalho ou é o brinquedo inconsciente no jogo das forças sociais que determinam o seu agir [...]”. É necessário considerar a subjetividade dos professores em atividade:

Ora, um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta. Nessa perspectiva, toda pesquisa sobre o ensino tem, por conseguinte, o dever de registrar o ponto de vista dos professores, ou seja, sua subjetividade de atores em ação, assim como os conhecimentos e o saber-fazer por eles mobilizados na ação cotidiana. (TARDIF, 2010, p. 230).

A segunda conclusão diz que é importante considerar o valor da relação entre e a teoria e a prática do professor em exercício:

O trabalho dos professores de profissão deve ser considerado como um espaço prático específico de produção, de transformação e de mobilização de saberes e, portanto, de teorias, de conhecimentos e de saber-fazer específicos ao ofício de professor. Essa perspectiva equivale a fazer do professor- tal como o professor universitário ou o pesquisador da educação- um sujeito do conhecimento, um ator que desenvolve e possui sempre teorias, conhecimentos e saberes de sua própria ação. (TARDIF, 2010, p. 234-235).

Sabendo agora que a formação do perfil profissional docente depende da relação do professor com seu ambiente de trabalho, da relação existente entre o que o professor é e o que faz demonstra a importância de sua relação com o trabalho. Por isso que não se pode atribuir mérito da formação do perfil profissional do professor ao mentalismo e ao sociologismo, uma vez que a formação do perfil profissional do professor em exercício está diretamente relacionada às conexões realizadas entre os conhecimentos de sua experiência e o ambiente de trabalho no qual atua em interação com todos os sujeitos sociais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Com o entendimento da fundamentação do perfil profissional docente a partir do saber social do professor é necessário agora refletir sobre a importância que a sociedade atribui ao processo de profissionalização do professor em exercício. Para isso, toma-se por base o pensamento de Esteve (1999, p. 95):

A sociedade parece que deixou de acreditar na educação como promessa de futuro melhor; os professores enfrentam a sua profissão com uma atitude de desilusão e de renúncia, que se foi desenvolvendo em paralelo com a degradação da sua imagem social.

Este autor esclarece que, se por um lado, a passagem de um sistema de ensino de elite para um sistema de ensino de massa implica em um aumento quantitativo de professores

e alunos, traz consigo o surgimento de novos problemas. Em outras palavras, enquadrar cem por cento das crianças de um país ao processo educacional implica enquadrar cem por cento dos problemas sociais que essas crianças levam a escola, tornando mais complexa a realidade escolar e o trabalho do professor.

Para Esteve (1999, p. 97) a situação dos professores perante a mudança social é comparada a um grupo de atores que “vestido com traje de determinada época, (...) sem prévio aviso se muda o cenário, em metade do palco, desenrolando um novo plano de fundo, no cenário anterior. Uma nova encenação pós-moderna, colorida e fluorescente, oculta a anterior, clássica e severa”.

A condição acima põe a escola e os professores diante da mudança social e das exigências impostas ao processo educacional sem uma prévia reestruturação da escola e sem a redefinição do papel do professor. Mostra o desajustamento docente diante das circunstâncias imprevistas e, muitas vezes, desconhecidas pelos professores que os levam a fazer mal o seu trabalho. Em outras palavras, a passagem de um sistema de educação das elites para uma educação das massas populacionais não foi devidamente acompanhada de uma reestruturação do sistema de ensino. Desta maneira, tem-se uma estrutura homogênea da escola de elite para atender as heterogeneidades das massas.

Esteve (1999, p. 98) utiliza a expressão “mal-estar docente (...) para descrever os efeitos permanentes, de caráter negativo, que afetam a personalização do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que exerce a docência”. Pode-se inferir que o sistema educacional e os professores devem se preparar para atender a uma clientela cada vez mais heterogênea, bem como para acompanhar as transformações que ocorrem no interior da sociedade e atender as novas necessidades dos sujeitos que procuram a escola.

Colocam-se em tensão os saberes necessários à prática docente e ao desenvolvimento profissional do professor, visto que a formação inicial não é mais a garantia de preparação do indivíduo para atuar durante toda a carreira profissional. Isso não significa desconsiderar a necessidade de uma formação inicial sólida, mas que a partir destas desenvolva-se um processo contínuo de formação, atrelada a uma prática reflexiva.

Para Diéguez (1980) apud Garcia (1999, p. 22), “a formação de professores nada mais é do que ‘o ensino profissionalizante para o ensino’”. Nesse sentido a formação docente é entendida como uma área de conhecimento e investigação centrada no estudo dos processos através dos quais os professores aprendem e desenvolvem a sua competência profissional. Considera que a formação de professores é um conceito que se refere tanto aos sujeitos que

estudam para ser professor, como aqueles que já exercem a profissão. Salienta ainda que a formação de professores apresenta dupla perspectiva: individual e em equipe.

De acordo com Garcia (1999, p. 27):

A formação de professores deve capacitar os professores para um trabalho profissional que não é exclusivamente – ainda que principalmente o seja – de aula. (...), a formação de professores não é um processo que acaba nos professores. (...), a qualidade de ensino que os alunos recebem é o critério último – frequentemente inescrutável – para avaliar a qualidade da formação na qual os professores se implicaram.

Vê-se que o professor necessita estar preparado não apenas para ensinar, mas também para realizar atividades extraclases, como por exemplo, participar na elaboração de projetos curriculares de escola e outras atividades que cada vez se exige do professor. Evidencia-se também a necessidade de uma aprendizagem sólida e de um constante aperfeiçoamento profissional, pois sua competência é avaliada, em última instância, pelo resultado de seu trabalho.

Ao analisar princípios que levam ao desenvolvimento profissional dos professores, Fullan (1987) apud. Garcia (1999, p. 27) compartilha o conceito de desenvolvimento profissional como um projeto contínuo. Segundo esta premissa:

O desenvolvimento profissional é um projeto ao longo da carreira desde a formação inicial, a iniciação, ao desenvolvimento profissional contínuo através da própria carreira [...] O desenvolvimento profissional é uma aprendizagem contínua, interativa, que combina uma variedade de formatos de aprendizagem. (GARCIA, 1999, p. 27).

Com base nesse princípio, a formação inicial é a primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional, não podendo entender que nesta seja oferecida competências para atuar por toda a vida profissional ou por um período de tempo relativamente distante.

Um segundo princípio elencado pelo autor consiste na necessidade de integrar a formação de professores em processo de mudança, inovação e desenvolvimento curricular. De acordo com essa premissa, “a formação de professores deve ser analisada em relação com o desenvolvimento curricular e deve ser concebida como uma estratégia para facilitar a melhoria do ensino” (GARCIA, 1999, p.27).

Há necessidade de conexão entre os processos de formação de professores e o desenvolvimento organizacional da escola. Neste caso, a formação com maior possibilidade de

transformação é aquela que tem como referência os problemas e o contexto próximo dos professores.

Um quarto princípio defendido pelo autor é o da integração entre a formação de professores em relação aos conteúdos propriamente acadêmicos e disciplinares, e a formação pedagógica dos professores. Outro princípio, diz respeito à necessidade de integrar teoria e prática. Segundo essa premissa, a formação de professores, inicial e continuada, deve ter em conta a reflexão epistemológica da prática.

O sexto princípio, elencado por Garcia (1999, p. 29) diz respeito à “necessidade de procurar o *isomorfismo*² entre a formação recebida pelo professor e o tipo de educação que posteriormente lhe será pedido que seja desenvolvido”. Há também outro princípio a ser considerado na formação de professores que é a premissa da individualização. De acordo com esse princípio a formação de professores deve basear-se nas necessidades e interesses dos participantes, deve estar adaptada ao contexto em que estes trabalham, e fomentar a participação e reflexão. Por último, a formação de professores deve oferecer aos profissionais da educação a possibilidade de questionarem as suas próprias crenças e práticas institucionais.

Em diferentes momentos do exercício profissional os professores enfrentam problemas; têm necessidades e perspectivas diversas. O ciclo de vida profissional, analisado parcialmente neste texto, com base no trabalho de Huberman (2000, p. 38), “constitui-se em importante elemento de reflexão sobre a formação e desenvolvimento profissional do professor”.

De acordo com este autor, o desenvolvimento da carreira docente não acontece de maneira homogênea, nem tão pouco de forma linear. Para alguns professores pode acontecer de modo tranquilo, enquanto para outros pode estar permeado de dúvidas, angústias e regressões.

O ciclo de vida profissional do professor apresenta-se como um processo complexo. Segundo Huberman (2000, p.38), “o desenvolvimento de uma carreira é (...) um processo e não uma série de acontecimentos. Para alguns, este processo pode parecer linear, mas para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades”.

Ao tratar de tendências gerais do ciclo de vida dos professores, Huberman (Idem, 2000, p. 38) analisa esse processo a partir de algumas etapas da carreira profissional, entre estas

² O termo isomorfismo é utilizado neste contexto no sentido figurado para caracterizar a relação de semelhança entre uma coisa e outra.

se encontram: a fase de entrada na carreira, a fase de estabilização e a fase de diversificação, sobre as quais nos deteremos para atender a finalidade deste trabalho.

De acordo com o autor, a entrada na carreira docente é marcada por dois aspectos fundamentais, o da “sobrevivência” e da “descoberta”. O aspecto da sobrevivência é o que se chama vulgarmente de “choque do real”, momento em que o professor iniciante se depara com a complexa realidade profissional:

O tactear constante, a preocupação consigo próprio (Estou-me a aguentar?), a distância entre os ideais e a realidade cotidiana da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer, face simultaneamente, a relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distante, dificuldade com alunos que criam problemas, com o material didático inadequado, etc. (HUBERMAN, 2000, p. 39).

Na medida em que o professor iniciante começa a se encontrar no ambiente escolar, a descoberta se expressa em entusiasmo inicial, pois agora o novo professor está em situação de responsabilidade - tem sua sala de aula, seus alunos, um programa – pertence e se sente colega num determinado corpo docente. De acordo com o autor, o aspecto da descoberta é vivido paralelamente ao da sobrevivência e é este que permite ao professor suportar a fase inicial da carreira profissional.

A fase de estabilização é o momento em que o professor se compromete, definitivamente, com a docência, recebe a nomeação, é legitimado e passa a pertencer a um corpo profissional. Trata-se de uma fase de libertação ou de emancipação. De acordo com Huberman (2000, p. 40), “na quase totalidade dos estudos empíricos, a estabilização precede ligeiramente ou acompanha um sentimento de competência pedagógica crescente”. O autor enfatiza que ao dominar a situação pedagógica o professor sente a sensação de libertação.

Na fase de diversificação:

As pessoas lançam-se, então, numa pequena série de experiências pessoais, diversificando o material didático, os modos de avaliação, a forma de agrupar os alunos, as sequências do programa, etc. Antes da estabilização, as incertezas, as inconseqüências e o insucesso geral tendia de preferência a restringir qualquer tentativa de diversificar a gestão das aulas e a instaurar uma certa rigidez (HUBERMAN, 2000, p. 40).

A prática pedagógica exerce, nesse sentido, um papel fundamental no processo de mudança e desenvolvimento profissional do professor, pois a partir da prática docente o professor desenvolve referências, habilidades e competências para realizar bem o seu trabalho. Ou seja, diversifica suas práticas, torna-se mais independente, criativo e motivado. Por fim,

mostra que, nesta fase da carreira, os professores seriam mais motivados, dinâmicos e empenhados em equipes pedagógicas. Buscam novos desafios para não cair na rotina (HUBERMAN, 2000, p.41).

Muito se tem discutido a respeito do desenvolvimento profissional do professor. No entanto, cabe esclarecer nesta análise ao menos duas questões que têm alimentado o debate acerca da profissionalização do docente no Brasil.

A primeira delas é quanto à origem conceitual do termo desenvolvimento profissional docente. A palavra “desenvolvimento” presente no termo, procede da evolução do conceito de formação de professores. Para Garcia (1999, p. 26):

A formação de professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da didática e da organização escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

Percebe-se que a palavra “desenvolvimento” indica formação de professores em movimento. Ou seja, é preciso haver um movimento, uma transformação do profissional docente através das experiências vividas ao longo da carreira. Fiorentini e Crecci (2013, p.13) falam que:

O desenvolvimento profissional docente (DPD) remete também ao processo ou movimento de transformação dos sujeitos dentro de um campo profissional específico. Nesse sentido, o termo desenvolvimento profissional (DP) tende a ser associado ao processo de constituição do sujeito, dentro de um campo específico. Um processo, portanto, de vir a ser, de transformar-se ao longo do tempo ou a partir de uma ação formativa.

Isso remete à segunda questão, a de que o desenvolvimento profissional docente advém de um processo continuado de formação e de transformação ocorrido no tempo e, portanto, a profissionalização docente não termina com a conclusão da formação inicial, nem com a qualificação em cursos de curta duração, aperfeiçoamentos ou mesmo pós-graduação *latu sensu*. Garcia (1999, p. 27), esclarece que “os conhecimentos necessários à prática docente não são um fator estanque. É um processo contínuo de aprendizagem, interativa e acumulativa, que combina uma variedade de formas de aprendizagem”.

Durante muito tempo, a formação inicial foi considerada suficiente para que o professor atuasse por toda a vida profissional. Entretanto, com o avanço do conhecimento nas

últimas décadas, e o seu inter-relacionamento com o desempenho profissional, veio à tona a necessidade de atualização e aperfeiçoamento constante para os que trabalham na educação.

Segundo Diniz-Pereira (2014), “a ideia de que o processo não termina com a conclusão dessa etapa começou a ganhar força, no Brasil, na segunda metade dos anos 1980”. Desde então, a preparação de professores passou a ser dividida em duas etapas: a inicial ou pré-serviço e a continuada ou em serviço. Feiman (1983) apud Garcia (1999, p. 25) fala, inclusive que o processo de aprender a ensinar começa bem antes da formação inicial e pode ser descrita em quatro fases:

a) Fase de pré-treino: inclui as experiências prévias de ensino que os candidatos a professores viveram, geralmente como alunos, as quais podem ser assumidas de forma acrítica e influenciar de um modo inconsciente o professor; b) Fase de formação inicial: é a etapa de preparação formal numa instituição específica de formação de professores, na qual o futuro professor adquire conhecimentos pedagógicos e de disciplinas acadêmicas, assim como realiza as práticas de ensino; c) Fase de iniciação: é a etapa correspondente aos primeiros anos de exercício profissional do professor, durante os quais os docentes aprendem na prática, em geral através de estratégias de sobrevivência; d) Fase de formação permanente: é a última fase referida por Feiman, e inclui todas as atividades planejadas pelas instituições ou até pelos próprios professores de modo a permitir o desenvolvimento profissional e aperfeiçoamento do seu ensino.

De acordo com Garcia (1999, p. 47), “a palavra mudança tem sido cada vez mais recorrente nos discursos pedagógicos”, levando muitos professores a se questionarem do que estamos falando, ou seja: mudar do que para quê? No contexto educacional o processo de mudança envolve múltipla dimensão, no qual se inclui, além da formação do professor, suas crenças e convicções, seus sentimentos e atitudes, suas motivações, bem como as suas compreensões sobre as novas realidades.

O professor exerce um papel fundamental no processo de mudança no sistema de ensino e no currículo escolar. Para ele “qualquer tipo de mudança no ensino, no currículo, depende em grande parte dos professores”. Destaca que os processos de mudanças devem atender, essencialmente, o que chama de “dimensão pessoal da mudança”. Trata-se do impacto que as propostas de inovação têm, ou podem ter, sobre as crenças e os valores dos professores (Idem, 1999, p. 47).

A dimensão pessoal do professor envolve processos reflexivos sobre si mesmo, no contexto profissional, com implicações no seu autoconhecimento como pessoa e como profissional. Nesse caso, a mudança no campo profissional não pode estar dissociada das transformações que ocorrem no campo pessoal. Isso implica em uma nova maneira de planejar, ensinar, organizar o conhecimento, de avaliar e de relacionar-se com o aluno.

Significa ainda que a mudança só se desenvolve dentro da escola se for conduzida no professor, sendo necessário dar atenção especial à dimensão pessoal, à maneira de pensar e agir dos professores, uma vez que:

(...) os professores não são técnicos que executam instruções e propostas elaboradas por especialistas. Cada vez mais se assume que o professor é um construtivista, que processa informações, toma decisões, gera conhecimento prático, possui crenças, rotinas, que influenciam sua actividade profissional (GARCIA, 1999, p. 47).

Assumir que o processo de mudança educacional se faz com a participação dos professores traz a necessidade de uma preparação e um aperfeiçoamento contínuo como um dos seus elementos imediatos e não como uma condição prévia da mudança, ou como forma de garantir sua implementação.

De acordo com Garcia (Ibidem, 1999, p. 47), “as crenças e atitudes dos professores se modificam a partir da obtenção do resultado, percebido em mudanças positivas e rendimento de aprendizagem dos alunos”. A partir desse entendimento, propõe-se um modelo de mudança no perfil profissional do professor, que caminha na seguinte direção:

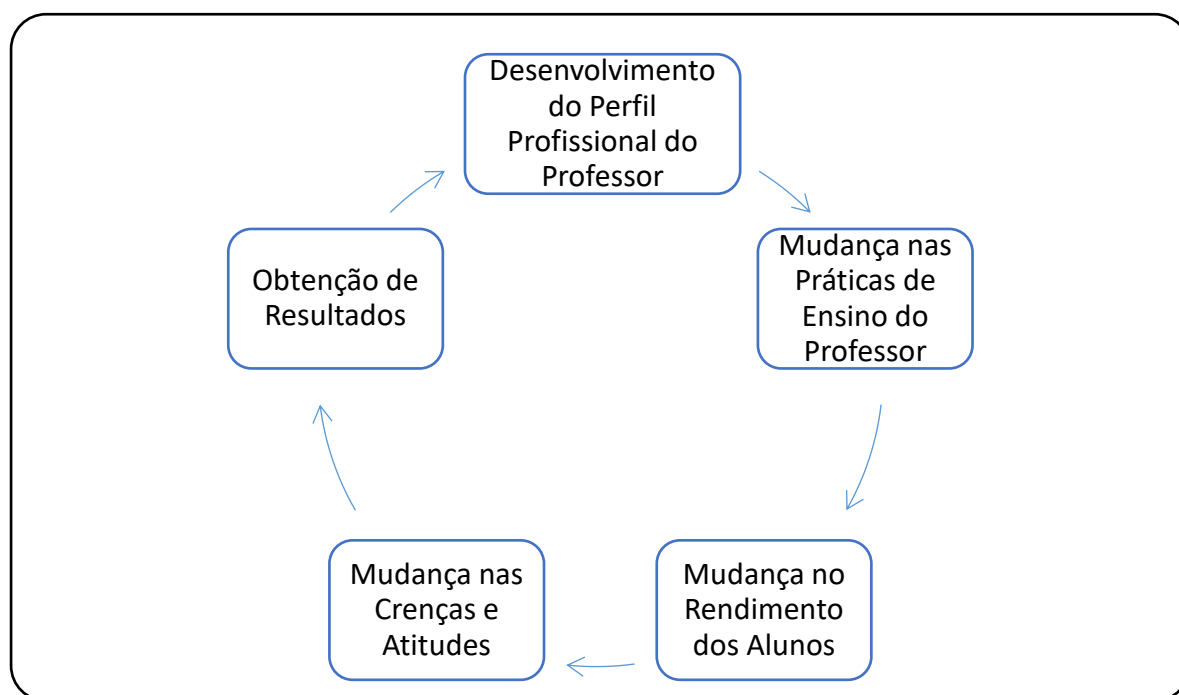


Figura 7 - Ciclo de Desenvolvimento do Perfil Profissional do Professor (GARCIA,1999)

Fonte: Elaboração própria do autor Silva Jr (2017), com base em Garcia (1999, p 47).

Nesta representação é possível observar que, na medida em que o professor se desenvolve profissionalmente melhora sua prática de ensino. A melhoria na prática de ensino reflete positivamente em mudanças na aprendizagem dos alunos. Os resultados acarretam mudanças nas crenças e atitudes do professor.

Sobre essa formação de professores envolvendo o desenvolvimento profissional e organizacional, Nóvoa (2009, p. 21) enfatiza que a formação deve ocorrer através da reflexão sobre a própria prática e sobre a reconstrução da identidade pessoal do professor.

Através dos movimentos pedagógicos ou das comunidades de prática, reforça-se um sentimento de pertença e de identidade profissional que é essencial para que os professores se apropriem dos processos de mudança e os transformem em práticas concretas de intervenção. É esta reflexão coletiva que dá sentido ao seu desenvolvimento profissional.

Neste caso há uma transformação a ocorrer na formação do perfil profissional do professor a qual reflete a sua identidade profissional e se manifesta no decorrer de seu desenvolvimento profissional. Essa transformação não ocorre de forma individual, mas coletiva pois se dá no meio profissional em que o professor atua juntamente com seus pares. Neste processo, a escola representa a necessidade de comunhão entre a formação docente e os projetos escolares. A formação do perfil profissional docente que acontece no dia-a-dia do professor é um processo contínuo e fundamental em sua carreira e para a vida da escola.

Segundo Nóvoa (2009, p. 21),

Mas nada será conseguido se não se alterarem as condições existentes nas escolas e as políticas públicas em relação aos professores. É inútil apelar à reflexão se não houver uma organização das escolas que a facilite. É inútil reivindicar uma formação mútua, inter-pares, colaborativa, se a definição das carreiras docentes não for coerente com este propósito. É inútil propor uma qualificação baseada na investigação e parcerias entre escolas e instituições universitárias se os normativos legais persistirem em dificultar esta aproximação.

Portanto, na perspectiva da profissionalização docente, segundo os autores analisados nesta categoria, a formação do perfil profissional dos egressos de Pedagogia/PARFOR 2012 UFOPA sugere considerar a questão social do saber em consonância às questões teóricas sobre a natureza dos saberes (conhecimentos, “saber-fazer”, competências, habilidades, etc.). Deve considerar, também a importância que a sociedade atribui ao processo de profissionalização do professor em exercício. Deve, por fim, considerar a existência de uma relação íntima entre a profissionalização e o desenvolvimento profissional como um reflexo de sua busca contínua pela construção de um significativo perfil profissional docente.

3.3 Do Estágio Curricular Supervisionado

O estudo se propõe investigar como o Estágio Curricular Supervisionado no PARFOR contribui para a formação do perfil do egresso de Pedagogia/PARFOR 2012 da UFOPA?

Uma primeira análise pode erroneamente inferir a pouca ou nenhuma relação entre o estágio curricular supervisionado e a formação do perfil profissional de professores que já se encontram em efetivo exercício da profissão, em razão de sua dada experiência na carreira do ensino público, como é o caso dos egressos do Curso de Pedagogia/PARFOR 2012 UFOPA. No entanto, o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia/PARFOR da UFOPA determina justamente que este componente curricular “assegure a inserção dos acadêmicos do curso no campo profissional desde o quinto semestre do curso, tomando como ponto de partida de sua formação a reflexão sobre a prática, a problemática escolar e as experiências vivenciadas nos diversos espaços educativos”. (PPC/UFOPA 2015, p. 99).

Desse modo, faz-se necessária a análise da importância do Estágio Curricular Supervisionado como perspectiva de conhecimento e como espaço de desenvolvimento desse profissional da educação uma vez que a aprendizagem deve ser contínua e não se esgota com a consecução de anos de experiência.

Godoy e Soares (2014, p. 11) refletindo acerca da importância do estágio para a vida do estudante de pedagogia:

Dentre as atividades curriculares desenvolvidas no curso de Pedagogia, sem dúvidas, o estágio supervisionado tem o privilégio de articular teoria e prática de forma real, pois possibilita o desenvolvimento de competências e habilidades que só a prática pode de fato oportunizar. E esta prática, tem a vantagem de ser supervisionada por um profissional experiente e iluminada por uma teoria específica.

Por esse entendimento, pode-se dizer que o estágio curricular supervisionado abre ao estudante de pedagogia a possibilidade de ter acesso a um espaço ou ambiente dinâmico de atuação, em que ele, revendo toda a sua prática docente anterior ao curso de formação, desenvolverá, por um tempo determinado, atividades laborativas planejadas previamente, de forma experimental. Nesse momento da preparação das atividades práticas, o estudante de pedagogia associará a análise dos conteúdos a serem desenvolvidos na sala de aula com as teorias pedagógicas explicativas do fenômeno estudado e os métodos e técnicas pedagógicas adequadas à realização dessa atividade, de modo a executar de forma mais eficiente a sua própria ação educativa.

Como perspectiva de conhecimento o ambiente de estágio pode ser comparado também a um laboratório. Etimologicamente, a palavra laboratório tem sua origem no Latim *laboratorium*, e significa “lugar de trabalho”, de *laborare*, “trabalhar”. Para a ciência, laboratório é uma sala ou espaço físico devidamente equipado com instrumentos de medida próprios para a realização de experimentos e pesquisas científicas diversas, dependendo do ramo da ciência para o qual foi planejado. O uso didático do laboratório ganha destaque no ensino da ciência e revela ao estudante de pedagogia um momento importante para a formação de suas próprias reflexões e conclusões.

Seguindo este entendimento, mas sem a pretensão de esgotar nesta análise a possibilidade de evolução do conceito, concebe-se o estágio curricular supervisionado como um laboratório de saberes teóricos e práticos em virtude de que, no momento de sua ação em sala de aula, os saberes teóricos e práticos que o estudante de pedagogia carrega serão os instrumentos de medida próprios para a realização de seus experimentos como docente, tornando, assim, possível a formação de suas próprias reflexões e conclusões.

A vivência eficiente e produtiva do momento do estágio curricular supervisionado para o estudante de pedagogia dependerá de uma série de fatores que envolvem não somente as relações com os saberes teóricos e práticos necessários para a realização da reflexão do trabalho pedagógico, como também envolverá relações com o ambiente, o tempo e o espaço de atuação, as experiências prévias do estudante de pedagogia sobre o que ele entende como “aula”, e a organização do trabalho pedagógico, mediada por um orientador especializado.

O estudo e a pesquisa sobre o estágio curricular supervisionado são, portanto, essenciais para o entendimento de todos os fundamentos que permeiam a formação do perfil profissional do egresso de Pedagogia/PARFOR. Para efeito de análise destes fundamentos dentro da política nacional de formação de professores do magistério da educação básica – PARFOR, concebe-se o egresso no momento de sua experiência prática no estágio curricular supervisionado, como o “educando” em transformação.

A Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, que dispõe sobre o estágio de estudantes, traz como fundamento o conceito básico de estágio para a educação.

Art. 1º Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos. § 1º O estágio faz parte do projeto pedagógico do curso, além de integrar o itinerário

formativo do educando. § 2º O estágio visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho. (BRASIL, 2008, p. 1).

Percebe-se no enunciado legal que o estágio é o ato educativo escolar desenvolvido no ambiente de trabalho, de modo supervisionado. Ou seja, para ocorrer de maneira legal, exige uma relação entre o educando em formação, nesse caso, o estudante de pedagogia realizador do ato educativo, o ambiente de trabalho no qual a ação ocorre, e o orientador especializado, que a tudo analisa para posterior reflexão junto ao educando sobre os resultados da ação. Percebe-se também que o estágio é parte do projeto pedagógico do curso, sendo componente curricular obrigatório para a formação do estudante de pedagogia e, ainda, tem como objetivo o aprendizado de competências próprias da atividade profissional, sugerindo obrigatoriamente a interação do estudante de pedagogia com o ambiente de estágio para o aprendizado de novas competências profissionais.

No Parecer do Conselho Nacional de Educação, em reunião do Conselho Pleno (CNE/CP 9/2001), o estágio curricular supervisionado é o momento de efetivar, sob a supervisão de um profissional experiente, um processo de ensino-aprendizagem que tornar-se-á concreto e autônomo quando da profissionalização deste estagiário.

O estágio obrigatório deve ser vivenciado ao longo de todo o curso de formação e com tempo suficiente para abordar as diferentes dimensões da atuação profissional. Deve acontecer desde o primeiro ano, reservando um período final para a docência compartilhada, sob a supervisão da escola de formação, preferencialmente na condição de assistente de professores experientes. (BRASIL, 2001, p. 57-58).

Na mesma linha do princípio legal o Parecer CNE/CP 28/2001, que dispõe sobre a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, também define o conceito de estágio curricular supervisionado:

O estágio curricular supervisionado é, pois, um modo especial de atividade de capacitação em serviço e que só pode ocorrer em unidades escolares onde o estagiário assuma efetivamente o papel de professor, de outras exigências do projeto pedagógico e das necessidades próprias do ambiente institucional escolar, testando suas competências por um determinado período. (BRASIL, 2001, p. 10).

Este Parecer apresenta, ainda, os objetivos do estágio curricular supervisionado:

Entre outros objetivos, pode-se dizer que o estágio curricular supervisionado pretende oferecer ao futuro licenciado um conhecimento do real em situação de trabalho, isto é diretamente em unidades escolares dos sistemas de ensino. É também um momento para se verificar e provar (em si e no outro) a realização das competências exigidas na prática profissional e exigíveis dos formandos, especialmente quanto à regência. Mas é também um momento para se acompanhar alguns aspectos da vida escolar que não acontecem de forma igualmente distribuída pelo semestre, concentrando-se mais em alguns aspectos que importa vivenciar. É o caso, por exemplo, da elaboração do projeto pedagógico, da matrícula, da organização das turmas e do tempo e espaço escolares. (Idem, 2001, p. 10).

O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Pedagogia da UFOPA traz as competências e habilidades necessárias ao egresso de Pedagogia/PARFOR da UFOPA para lidar com o universo do estágio curricular supervisionado:

O professor deve adquirir competência técnica (na área de sua especialidade), de competência prática (no campo de trabalho ao qual a sua disciplina está ligada), de competência científica (voltada para a construção do novo conhecimento) e de competência pedagógica (voltada para o fazer pedagógico, construído no seu cotidiano, em sala de aula, mas de modo não ocasional e sim metodologicamente desenhado) e desenvolver habilidades para lidar com o ser humano levando em consideração todos os aspectos de sua constituição singular, da sua história de vida, da sociedade na qual o aluno e a escola estão inseridos, bem como para realização das ações pedagógicas necessárias ao trabalho pedagógico do professor da educação básica. (PPC/UFOPA, 2015, p. 28).

Como se observa no enunciado, ainda que considerando a experiência formativa desse grupo específico de profissionais, ainda sim são exigidos do egresso competências técnica, científica, prática e pedagógica, sendo que as duas últimas estão diretamente envolvidas com a vivência no estágio. Segundo o PPC/Pedagogia UFOPA, tais competências são necessárias para credenciar os egressos em suas áreas específicas de atuação. De modo que essas competências, associadas à relação intrínseca com a teoria e a prática, possam romper com a divisão existente entre a transmissão de conhecimento e técnicas desenvolvidos na sala de aula com função meramente aplicativa e o isolamento dos estágios relegados ao final dos cursos, regidos mais por questões de obrigatoriedade do que por questões de ação pedagógica dos estagiários, o que teoricamente descon sideraria os saberes nascidos na prática.

Sobre a importância desses saberes nascidos na prática, os quais muitas vezes são anteriores à formação inicial do estudante de pedagogia, Lortie (1975) apud Diniz Pereira (2007, p. 86), faz a seguinte observação:

O termo “formação inicial”, como se sabe, é criticado [...] pelo fato dessa formação iniciar-se muito antes da entrada em um curso ou programa que se desenvolve em uma instituição de ensino superior. Como se sabe, a profissão docente é *suis generis*, pois, mesmo antes da sua escolha ou de seu exercício, o futuro profissional já conviveu

aproximadamente 12.000 horas com “o professor” durante o seu percurso escolar. Toda essa experiência anterior tem um impacto na construção de modelos e concepções do que seja “o professor”, “a aula”, ou do que seja “ensinar”.

No enunciado acima Lortie considera a profissão docente como *suis generis*, ou seja, única em seu estilo e da natureza da própria profissão docente destinar, ao estágio curricular supervisionado, educandos que geralmente carregam um arcabouço teórico e prático expressivo de experiências e vivências anteriores na educação, que não pode ser comparável a nenhuma outra profissão.

Sobre a formação profissional, Alves, Sanches e Magalhães (2013, p. 100) indagam o seguinte:

A formação profissional não ocorre pelo acúmulo de recursos, palestras e técnicas, mas por meio de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e (re) construção contínua de uma identidade pessoal. Assim, o estágio se torna um momento de atividade teórico-prática que se apresenta num constante processo de ação-reflexão levando a uma ação transformadora.

A formação profissional do estudante de pedagogia remete, portanto, a uma ação transformadora do professor. Borsoi (2008, p. 4) explica que essa ação transformadora decorre também da troca dialética entre o refletir e o dialogar com as práticas, dentro do estágio:

Acredita-se que o estágio precisa caminhar nesse rumo, ou seja, numa visão dialética, onde professores/orientadores e alunos/acadêmicos possam argumentar, discutir, refletir e dialogar com as práticas vivenciadas na escola. Pensar na formação docente é pensar na reflexão da prática e numa formação continuada, onde se realizam saberes diversificados, seja saberes teóricos ou práticos, que se transformam e confrontam-se com as experiências dos profissionais.

Pimenta e Lima (2006, p. 12) alertam que é necessário, também, “investir nos processos de reflexão na e das ações pedagógicas realizadas nos contextos escolares”. Sobretudo, as que envolvem o papel das teorias na prática docente:

Nesse processo, o papel das teorias é o de iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação, que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, se colocar elas próprias em questionamento, uma vez que as teorias são explicações sempre provisórias da realidade. (Idem, 2006, p. 12).

A formação profissional do pedagogo dentro e fora do laboratório de saberes, ou seja, tanto durante a formação quanto após, sempre será de refletir continuamente sobre sua prática.

Pimenta e Lima (Ibidem, 2006, p. 12-13) alertam, ainda, sobre a função das disciplinas do curso para o estágio e para a prática educativa (institucional):

A prática educativa (institucional) é um traço cultural compartilhado e que tem relações com o que acontece em outros âmbitos da sociedade e de suas instituições. Portanto, no estágio dos cursos de formação de professores, compete possibilitar que os futuros professores se apropriem da compreensão dessa complexidade das práticas institucionais e das ações aí praticadas por seus profissionais, como possibilidade de se prepararem para sua inserção profissional. É, pois, uma atividade de conhecimento das práticas institucionais e das ações nelas praticadas. O que pode ser conseguido se o estágio for uma preocupação, um eixo de todas as disciplinas do curso, e não apenas daquelas erroneamente denominadas ‘práticas’? Todas as disciplinas, conforme nosso entendimento, são ao mesmo tempo ‘teóricas’ e ‘práticas’. Num curso de formação de professores, todas as disciplinas, as de fundamentos e as didáticas, devem contribuir para a sua finalidade que é a de formar professores, a partir da análise, da crítica e da proposição de novas maneiras de fazer educação. Nesse sentido, todas as disciplinas necessitam oferecer conhecimentos e métodos para esse processo.

Implica perceber que no processo formativo do professor em seu laboratório de saberes, todas as disciplinas são importantes, assim como as demais fontes do saber teóricas e práticas, nas quais, segundo Dalla Corte (2010, p. 187), “os futuros professores precisam, em sua formação inicial, construir um bom repertório considerando que não se pode utilizar no exercício da profissão o que não se tem”.

Para Tardif, Lessard e Lahaye (1991, p. 220):

Os saberes das disciplinas (entendidos como os selecionados pela Universidade), os saberes curriculares (advindos dos currículos das instituições escolares), bem como os saberes da formação profissional ou pedagógicos (correlacionados às ciências da educação) são saberes que já possuem interveniência externa, ou seja, são pré-determinados. Porém, os saberes da experiência (aqueles desenvolvidos no exercício da profissão docente) são próprios do professor e, portanto, contribuem para que o docente [re]signifique e atribua juízo de valor aos saberes das disciplinas, curriculares e da formação profissional ou pedagógicos.

Desse modo, considera-se que o estudo do estágio curricular supervisionado, como perspectiva de conhecimento e como laboratório de saberes teóricos e práticos, tem, de fato, relevância para a formação do perfil profissional do egresso de Pedagogia/PARFOR. Equiparado a um laboratório de estudos, de ações e de experimentações o estágio possibilita ao estudante de pedagogia a revisão de teorias, de debate de experiências, vivências e culturas educativas e de reflexões acerca de suas práticas, mediante a orientação de especialistas em educação.

É sobre essa perspectiva formativa que serão analisados, na seção seguinte, os resultados da formação do Perfil Profissional de Egressos de Pedagogia/PARFOR 2012 da UFOPA em Santarém.

4 A FORMAÇÃO DO PERFIL PROFISSIONAL DE EGRESSOS DE PEDAGOGIA/PARFOR 2012 NA UFOPA

Nesta seção serão apresentados os resultados da análise dos dados coletados segundo as três dimensões previamente estabelecidas na metodologia da pesquisa: Dimensão I (Documentos Legais); Dimensão II (Docentes: Coordenador do PARFOR/Docente do Estágio); Dimensão III (Discentes egressos de Pedagogia/PARFOR 2012).

Por meio da triangulação interativa de dados serão debatidas as contribuições de cada dimensão do estudo com as respectivas categorias de análise: Perfil Profissional Docente, Aprendizagens Necessárias à Formação do Egresso e Contribuições do Estágio Curricular Supervisionado no PARFOR, a fim de elucidar os objetivos específicos definidos anteriormente, a saber: 1) Traçar o perfil profissional do egresso de Pedagogia/PARFOR 2012 da UFOPA, independentemente de ser profissional de 1ª ou 2ª licenciatura; 2) Identificar, a partir da percepção dos egressos de Pedagogia/PARFOR 2012 da UFOPA, aprendizagens observadas a partir da formação desses professores; 3) Analisar, a partir da percepção dos egressos de Pedagogia/PARFOR 2012 UFOPA, a contribuição do Estágio Curricular Supervisionado para o seu processo de formação do perfil docente;

A partir dessas discussões, a análise tentará responder ao objetivo geral do estudo: Analisar o impacto do PARFOR na formação do perfil do egresso da turma de Licenciatura em Pedagogia/PARFOR 2012 da UFOPA.

Por fim, serão apresentadas as considerações finais ao estudo a fim de confirmar ou refutar a resolução da questão norteadora do estudo.

4.1 Dimensão I: Documentos Legais

A dimensão documentos legais traz a análise da pesquisa bibliográfica e da pesquisa documental quanto aos documentos que permeiam a política de formação de professores no Brasil. Essa dimensão teve o propósito de levantar os pontos relevantes aos objetivos do estudo presentes nos seguintes documentos legais: Constituição Federal de 1988, LDB (Lei 9394/1996), Lei do Estágio (Lei 11788/2008), PNE (Lei 13005/2014), PARFOR (Decreto 6755/2009), DCN para Formação de Professores da Educação Básica (Resolução CNE/CP 01/2002) e sua respectiva atualização disposta na DCN Gerais para a Educação Básica (Resolução CNE/CEB 04/2010); DCN do Curso de Nível Superior, Graduação Plena e

Licenciatura em Pedagogia (Resolução CNE/CP 01/2006); e Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (PPC Pedagogia 2015). Desse modo, ao se questionar à dimensão documentos legais: Qual o perfil profissional do egresso de Pedagogia formado pelo PARFOR da UFOPA, a análise verificou, dentre os documentos legais, quais expressavam melhor relação com a categoria de análise Perfil Profissional Docente.

A constituição do perfil profissional do egresso de Pedagogia/PARFOR formado na Universidade Federal do Oeste do Pará foi definido a partir do disposto nos documentos legais seguintes: DCN para Formação de Professores da Educação Básica (Resolução CNE/CP 01/2002); DCN do Curso de Nível Superior, Graduação Plena e Licenciatura em Pedagogia (Resolução CNE/CP 01/2006); e Projeto Pedagógico do Curso (PPC Pedagogia 2015 UFOPA³).

Quadro 4 - Perfil Profissional do Egresso na Descrição Legal

| DCN Formação de Professores da Educação Básica Resolução CNE/CP 01/2002. | DCN Curso de Pedagogia Resolução CNE/CP 01/2006. | PPC Pedagogia 2015 UFOPA. |
|---|---|---|
| <p>Art. 3º A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem:</p> <p>I - A competência como concepção nuclear na orientação do curso;</p> <p>II - A coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor [...];</p> <p>III - A pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento.</p> | <p>Art. 3º O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética. Parágrafo único. Para a formação do licenciado em Pedagogia é central:</p> <p>I - O conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania;</p> <p>II - A pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional;</p> <p>III - A participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino.</p> | <p>O professor deve adquirir:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Competência técnica (na área de sua especialidade); - Competência prática (no campo de trabalho ao qual a sua disciplina está ligada); - Competência científica (voltada para a construção do novo conhecimento); - Competência pedagógica (voltada para o fazer pedagógico, construído no seu cotidiano, em sala de aula, mas de modo não ocasional e sim metodologicamente desenhado) e; - Desenvolver habilidades para lidar com o ser humano levando em consideração todos os aspectos de sua constituição singular, da sua história de vida, da sociedade na qual o aluno e a escola estão inseridos, bem como para realização das ações pedagógicas necessárias ao trabalho pedagógico do professor da educação básica. |

Fonte: Elaborado pelo autor Silva Jr (2017), com base em Brasil (2002); Brasil (2006); e UFOPA (2015).

³ Por falta de regulamentação anterior, todo o processo de formação da turma de Pedagogia/PARFOR 2012 UFOPA foi regido pelo PPC de Pedagogia das turmas regulares até a vigência do PPC Pedagogia UFOPA de 2015.

A partir desse quadro verifica-se mais precisamente no artigo 3º da Resolução CNE/CP 01/2002, a instituição dos termos competência, coerência e pesquisa como princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico do processo de formação de professores da educação básica. Esse apontamento de termos faz alusão à formação do perfil profissional docente que se pretende formar nos cursos de licenciatura e graduação plena.

Esses mesmos princípios norteadores podem ser observados de forma ampliada no artigo 3º da Resolução CNE/CP 01/2006. Esse artigo traz como fundamento das competências para a formação do pedagogo os “princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética”. O artigo 3º parágrafo único destaca ainda os seguintes termos:

Parágrafo único. Para a formação do licenciado em Pedagogia é central: I - o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania; II - a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional; III - a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino. (BRASIL, 2006, p. 1).

No Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia 2015, documento que regulamentou a vida acadêmica dos egressos de Pedagogia/PARFOR 2012 UFOPA a partir de sua vigência em 2015, são as competências técnica, prática, científica e pedagógica, bem como, as habilidades para lidar com o ser humano que constituem as bases para a formação do perfil profissional docente. Este mesmo documento ainda, sobre as competências e habilidades para a formação do egresso, preconiza:

A sociedade exige a formação de um profissional preparado para atuar em um mundo globalizado e informatizado. O curso de Pedagogia oferece uma formação integrada com competências e habilidades, em que o pedagogo deve ter o perfil de um profissional com consciência política e crítica, com orientações éticas e que busque permanentemente a compreensão da totalidade do processo do trabalho docente, da organização, acompanhamento, monitoramento e avaliação do trabalho pedagógico e seja engajado na luta por uma sociedade mais justa, equânime e igualitária. (UFOPA, 2015, p. 26).

Libâneo et al (2012, p. 431) ao lidar com as competências e habilidades necessárias à formação do professor, destaca:

Como profissional de que produz conhecimento sobre o seu trabalho, precisa desenvolver competências de elaboração e de desenvolvimento de projetos de investigação. Essas características profissionais formam um perfil que, todavia, não se pode tornar uma camisa de força, porque as pessoas são diferentes, as situações são

diversas e as ações dos professores na sala de aula são imprevisíveis. Por outro lado, o perfil é útil para que se possa planejar a formação profissional inicial e continuada e, também, para que as escolas tenham um mínimo de expectativa quanto a critérios para acompanhar e avaliar o trabalho docente.

De fato, se forem verificados nos documentos legais que regem a educação nacional, cada um deles traz em seu arcabouço princípios e diretrizes que se traduzem em competências e habilidades influenciadoras do perfil profissional docente.

A Constituição Federativa do Brasil de 1988, traz, por exemplo, em seu artigo 205, a educação como base para o pleno desenvolvimento da pessoa, sua cidadania e qualificação profissional, bem como, no artigo 206, também garante a liberdade para aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o saber por meio do pluralismo de idéias e concepções pedagógicas, ou seja, com o apoio coletivo e de forma interdisciplinar.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; (BRASIL, 1988, p. 87).

Note-se que a Lei 9394/1996, que dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, também utiliza em seus artigos 2º e 3º incisos I, II e III exatamente os mesmos princípios da Constituição Federal quanto às bases para o pleno desenvolvimento da pessoa, da cidadania, qualificação profissional e para o ensino:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas; (BRASIL, 1996, p. 1).

O Decreto 6755/2009, que dispõe sobre a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica – PARFOR e que esteve em vigor e regeu toda a formação acadêmica dos egressos de Pedagogia/PARFOR 2012, também traz em seu artigo 2º, sobretudo nos incisos II, V e XII os princípios basais para a formação do perfil profissional docente:

Art. 2º São princípios da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica: [...] II a formação dos profissionais do magistério como compromisso com um projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais; [...] V a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio de conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; [...] XII a compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a informações, vivência e atualização culturais. (BRASIL, 2009, p. 1).

Mesmo a Resolução CNE/CEB 04/2010, que dispõe sobre as novas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, preconiza em seu artigo 57, parágrafo 2º, as diretrizes básicas que incluem competências e habilidades essenciais para a formação do perfil profissional docente:

Art. 57. Entre os princípios definidos para a educação nacional está a valorização do profissional da educação, com a compreensão de que valorizá-lo é valorizar a escola, com qualidade gestorial, educativa, social, cultural, ética, estética, ambiental. [...] § 2º Os programas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação, vinculados às orientações destas Diretrizes, devem prepará-los para o desempenho de suas atribuições, considerando necessário: a) além de um conjunto de habilidades cognitivas, saber pesquisar, orientar, avaliar e elaborar propostas, isto é, interpretar e reconstruir o conhecimento coletivamente; b) trabalhar cooperativamente em equipe; c) compreender, interpretar e aplicar a linguagem e os instrumentos produzidos ao longo da evolução tecnológica, econômica e organizativa; d) desenvolver competências para integração com a comunidade e para relacionamento com as famílias. (BRASIL, 2010, p. 78).

Na Lei 13005/2014, que dispões sobre o Plano Nacional de Educação, encontra-se em seu artigo 2º incisos II, V e VII, dentre outros, os princípios de universalização do saber, formação para o trabalho e para a cidadania e o ensino humanístico, científico, cultural e tecnológico:

Art. 2º São diretrizes do PNE: I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; IV - melhoria da qualidade da educação; V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País; (BRASIL, 2014, p. 1).

Dessa ótica, segundo os documentos legais, é possível assinalar que o egresso de Pedagogia/PARFOR 2012 UFOPA tem como perfil profissional desempenhar a função de professor da educação básica, e a formação adquirida através da política de educação nacional

presente nos documentos legais e regida por diretrizes e princípios, competências e habilidades próprias da docência, deverá qualificá-lo para o exercício profissional nesse nível de ensino.

A dimensão documentos legais também pôs em questão as aprendizagens necessárias à formação do perfil do egresso de Pedagogia. Para análise dessa categoria considerou-se mesmos documentos legais confrontados na análise de perfil: DCN para Formação de Professores da Educação Básica (Resolução CNE/CP 01/2002); DCN do Curso de Nível Superior, Graduação Plena e Licenciatura em Pedagogia (Resolução CNE/CP 01/2006); e Projeto Pedagógico do Curso (PPC Pedagogia 2015 UFOPA).

Segundo as DCN para Formação de Professores da Educação Básica, as aprendizagens necessárias à formação do perfil do egresso podem ser identificadas em seu artigo 6º, parágrafo 3º:

§ 3º A definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando: I - cultura geral e profissional; II - conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas; III - conhecimento sobre dimensão cultural, social, política e econômica da educação; IV - conteúdo das áreas de conhecimento que serão objeto de ensino; V - conhecimento pedagógico; VI - conhecimento advindo da experiência. (BRASIL, 2002, p. 3).

Gatti (1994, p. 13) corrobora com essas aprendizagens necessárias à formação do perfil do egresso ao definir o significado de “cultura de sucesso” na aprendizagem de crianças na educação básica:

Pessoas não são robôs com características estereotipadas. Ao contrário, são altamente diferenciadas em seus interesses, em suas habilidades, em seu ritmo, naquilo que gostam ou não. A escola lida, portanto, com esta heterogeneidade e precisa corresponder com flexibilidade a essas diferenciações.

Para as DCN do Curso de Nível Superior, Graduação Plena e Licenciatura em Pedagogia as aprendizagens necessárias à formação do perfil do egresso devem contemplar os conhecimentos necessários para a compreensão da docência dispostos no seu artigo 2º, parágrafo 1º:

§ 1º Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na

articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo. (BRASIL, 2006, p. 1).

Quanto ao PPC Pedagogia 2015 UFOPA, as aprendizagens essenciais à formação do perfil do egresso estão contempladas no perfil do pedagogo:

O pedagogo deve ter o perfil de um profissional com consciência política e crítica, com orientações éticas e que busque permanentemente a compreensão da totalidade do processo do trabalho docente, da organização, acompanhamento, monitoramento e avaliação do trabalho pedagógico e seja engajado na luta por uma sociedade mais justa, equânime e igualitária. (UFOPA, 2015, p. 26).

Sobre a consciência política e crítica do profissional da educação, Freitas (1992, p. 6) pondera que:

Esta dialética implica ter consciência da luta político-ideológica imbricada neste processo. O recente interesse na temática da formação de professores passa por esta conjuntura — bem como o descaso em que foi mantido em décadas anteriores. Daí a necessidade de um exame crítico permanente das propostas para a área, de forma a desvelar os projetos políticos que estão nelas embutidos, já que estes são elementos importantes na escolha das idéias que chegam ou não até a escola. Tal escolha não ocorre alheia aos interesses do capital, ainda que não necessariamente se limite a estes.

Nessa perspectiva, as aprendizagens identificadas no âmbito dos documentos legais que regem a educação nacional envolvem conhecimentos sobre cultura geral e profissional, conhecimento humano, pedagógico, experiência, métodos, valores, consciência política e crítica, organização e avaliação do trabalho pedagógico.

Quanto à categoria Contribuições do Estágio Curricular Supervisionado na formação do perfil do egresso no PARFOR a análise encontrou referência na descrição dos seguintes documentos legais: Lei do Estágio (Lei 11788/2008), LDB (Lei 9394/1996) e o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (PPC Pedagogia 2015).

A lei 11788/2008, estabelece em seu artigo 1º e parágrafo 2º as finalidades e aprendizagens esperadas a partir da realização do estágio curricular supervisionado:

Art. 1º Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos. [...] § 2º O estágio visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho. (BRASIL, 2008, p. 1).

Além de preparar o egresso para o trabalho produtivo educativo e cidadão, o estágio também visa o acompanhamento profissional de um professor orientador experiente e um supervisor da instituição concedente de modo a garantir que o professor em formação, durante a oportunidade do estágio, tenha sucesso na consecução das competências próprias dessa atividade profissional, conforme descreve o artigo 3º, parágrafo 1º da mesma lei:

§ 1º O estágio, como ato educativo escolar supervisionado, deverá ter acompanhamento efetivo pelo professor orientador da instituição de ensino e por supervisor da parte concedente, comprovado por vistos nos relatórios referidos no inciso IV do caput do art. 7º desta Lei e por menção de aprovação final. (BRASIL, 2008, p. 1).

Segundo a Lei 9394/1996, o artigo 61, parágrafo único atesta o seguinte:

Art. 61. Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (BRASIL, 1996, p. 24).

Para o PPC Pedagogia 2015 UFOPA as contribuições do estágio curricular supervisionado vão além de possibilitar ao professor/aluno uma formação profissional pois visa também levá-lo à reflexão de sua prática e ao uso de suas competências, habilidades e experiências anteriores como base para a resolução de problemas enfrentados nos espaços educativos:

O Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da UFOPA pretende estreitar a relação Universidade-Escola, por reconhecer a escola como o lugar próprio da formação do pedagogo. Pretende, para isso, construir outra forma de Estágio Supervisionado Curricular que assegure a inserção dos acadêmicos do curso no campo profissional desde o quinto semestre do curso, tomando como ponto de partida de sua formação a reflexão sobre a prática, a problemática escolar e as experiências vivenciadas nos diversos espaços educativos. (UFOPA, 2015, p. 99).

Como se pode observar, segundo os documento legais analisados, as contribuições do estágio curricular supervisionado para o processo de formação do egresso de Pedagogia/PARFOR 2012 UFOPA enfatizam pontos, como: preparação para o trabalho produtivo de educandos, aprendizado de competências profissionais, desenvolvimento para a

vida cidadã, aquisição de conhecimentos científicos e sociais, valorização da relação teoria-prática, formação reflexiva sobre a prática e valorização de experiências anteriores na resolução de questões relacionadas à problemática escolar nos cursos de formação.

4.2 Dimensão II: Coordenador do PARFOR/Docente do Estágio Curricular Supervisionado

A dimensão Coordenador do PARFOR/ Docente do Estágio Curricular Supervisionado teve o propósito de revelar ao estudo a visão institucional acerca da formação do perfil profissional do egresso de Pedagogia/PARFOR 2012 UFOPA.

Os dados foram coletados por meio de entrevista e confrontados com as mesmas categorias de análise estabelecidas anteriormente, de modo a elucidar objetivo geral e específicos da pesquisa, através da opinião dos profissionais que vivenciaram a execução da política de formação do PARFOR junto aos citados egressos de Pedagogia.

Nesta dimensão a pesquisa entrevistou o Coordenador Geral Institucional do PARFOR UFOPA e o Docente das disciplinas do estágio curricular supervisionado, ambos em exercício durante o período empírico do estudo, conforme critério de seleção previamente estabelecidos na metodologia da pesquisa.

Para a análise dos dados coletados através de entrevistas com os docentes do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará serão apresentadas as vozes dos participantes da pesquisa por meio da codificação em siglas, com vistas à garantia do anonimato, sigilo da identificação profissional e do trato quanto à publicação das informações coletadas, conforme previsto no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO A).

Os sujeitos da pesquisa foram: O Coordenador Institucional Geral do PARFOR/UFOPA, identificado pela sigla (CP); e o Docente ministrante das quatro disciplinas que compõem o Estágio Curricular Supervisionado (I, II, III e IV), identificado pela sigla (DE).

O Quadro 5 apresenta as principais características dos sujeitos entrevistados na Dimensão II – Coordenador do PARFOR / Docente do Estágio Curricular Supervisionado:

Quadro 5 - Características Profissionais dos Sujeitos Pesquisados na Dimensão II

| CARACTERÍSTICAS | IDENTIFICAÇÃO | |
|---------------------------------------|-----------------------|-------------------------|
| | Coord. do PARFOR (CP) | Docente do Estágio (DE) |
| Idade | 64 anos | 30 anos |
| Gênero | Feminino | Feminino |
| Naturalidade | Santarém | Santarém |
| Graduação | Pedagogia | Pedagogia |
| Pós-Graduação | Doutorado em Educação | Mestrado em Educação |
| Tempo de Atuação na Educação | 42 anos | 6 anos |
| Tempo de Atuação na Educação Superior | 24 anos | 3 anos |
| Tempo de Atuação no Parfor | 2,2 anos (chefia) | 3 anos (docência) |

Fonte: Roteiro de Entrevista da Pesquisa (2017).

Desse modo, as respostas para a categoria formação do perfil profissional docente foram as seguintes:

Em relação aos entrevistados, questionou-se sobre quem é o egresso formado pela Pedagogia/PARFOR na UFOPA:

CP – Um profissional crítico, consciente politicamente, ético profissionalmente, que busque permanentemente a compreensão da totalidade do processo do trabalho docente, da organização, acompanhamento, monitoramento e avaliação do trabalho pedagógico e seja engajado na luta por uma sociedade justa, equânime e igualitária. (CP, 2017).

DE – Um profissional docente que já está em sala de aula, mas, a partir do momento que ele se torna um egresso, passa a estar com um arcabouço teórico-metodológico, uma bagagem teórico-metodológica propriamente diferente daquela atuação que possuía anteriormente...o profissional egresso do curso de pedagogia é um professor, geralmente de um município, e ele retorna pro seu município, para sua sala de aula já com um arcabouço teórico-metodológico, mas muitas vezes com as mesmas condições de trabalho e salariais também de quando ele não tinha essa formação superior. (DE, 2017).

Este questionamento teve o propósito de identificar a primeira impressão dos entrevistados acerca do perfil profissional do egresso de Pedagogia formado pelo PARFOR da UFOPA. Na visão do Coordenador do PARFOR a formação do perfil profissional deste egresso está relacionada à “compreensão da totalidade do processo do trabalho docente”, ao passo que, para o Docente do Estágio, tem relação com a “bagagem teórico-metodológica” adquirida pelo egresso após a formação. No entanto, a pesquisa quis aprofundar ainda mais o entendimento dos caminhos que levavam à formação do perfil profissional do egresso de Pedagogia/PARFOR

2012 UFOPA, por isso, solicitou aos entrevistados a conceituação de formação docente a partir dos objetivos e estudos desenvolvidos no PARFOR:

PC – Para o PPC do Curso – Objetiva formar professores/profissionais em nível superior para a docência no campo da gestão e nos diferentes níveis e modalidades de ensino, atuando na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, Ensino Médio Modalidade Normal, na Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam exigidos conhecimentos pedagógicos para organizar, gerir e avaliar as diferentes dimensões do trabalho pedagógico em âmbito escolar e não escolar, bem como na produção e difusão do conhecimento do campo educacional. A Formação Docente prima por princípios sociais, políticos e éticos orientadores da formação e atuação de profissionais comprometidos, com os excluídos da sociedade brasileira. Para o PARFOR - a formação dos professores é entendida como um processo permanente que incorpora as dimensões: inicial e continuada. Formação inicial e continuada estruturada por concepções, princípios, estilos e práticas que passaram a representar e compor um continuum, entendidas como componentes essenciais à profissionalização do professor, integradas ao cotidiano das instituições educativas considerando diferentes saberes e experiências profissionais. É uma formação em serviço. (CP, 2017).

DE – Vamos partir dos objetivos na realidade para a gente entender a questão da formação docente. Um dos objetivos do PARFOR é promover essa formação em nível superior de primeira graduação ou segunda graduação, para pessoas da educação básica, então o conceito geral do PARFOR é esse e, a partir daí, como conceituar essa formação docente? Como perceber essa formação docente? E a gente percebe essa formação docente a partir de dois aspectos: ou ela é uma formação docente inicial, no caso a primeira graduação, ou ela é uma formação docente continuada, se é uma segunda graduação...a formação docente eu percebo a partir dessas duas percepções, desses dois ângulos, na realidade...daquele que tem a graduação e daquele que não tem a graduação...é importante também considerar esses dois cenários dentro do PARFOR. (DE, 2017).

Neste caso, a visão do conceito de formação docente como base para a formação do perfil profissional do egresso, para o Coordenador do PARFOR, está alinhada com os objetivos do PPC do curso e com o PARFOR, cujo destaque encontra-se na primazia dos “princípios sociais, políticos e éticos orientadores da formação” e também na “formação inicial e continuada” estruturada para compor um “continuum”, como base para “uma formação em serviço”. Para o Docente do Estágio concentra-se na promoção da “formação em nível superior na primeira ou segunda graduação”.

Outro questionamento formulado buscou definir o que significava ser profissional docente para os entrevistados:

CP – O profissional docente é o professor, o profissional que ensina/aprende com base no conhecimento das ciências, respeitando a diversidade e a biodiversidade. O PARFOR segue as orientações da LDB, neste caso, artigos 61 e 62. (CP, 2017).

DE – Ser profissional docente é aquela pessoa que se qualificou...que fez uma formação e que se qualificou. Tem caído muito por terra, já a alguns anos, o fato do

profissional docente ser aquele profissional que tem aptidão, que é um resquício familiar, é uma questão de vocação...então eu penso que quando a gente fala no 'ser profissional docente' a gente ultrapassa essas concepções e percebe o profissional a partir do eixo formativo: 'eu sou professor, não porque minha mãe foi professora, minha avó foi professora, meu pai foi professor, mas porque eu me preparei para ser profissional docente, eu fiz uma formação, eu fiz uma escolha profissional'. Então, o ser profissional docente é a partir de uma escolha de formação e não a partir de aptidão e não a partir de vocação, mas de eu me profissionalizar...assim como o médico, para ele ser médico ele estuda, e o ser professor é a mesma coisa. As pessoas concebem a atuação do professor por aptidão, por vocação...eu percebo que o professor é uma pessoa como outra qualquer, ele se profissionaliza, ele faz uma formação, para que ele seja um profissional docente. (DE, 2017).

Destaca-se dessa questão de análise que, para o Coordenador do Estágio, o profissional docente é “o professor, profissional que ensina/aprende”. Para o Docente do Estágio “é aquela pessoa que fez uma formação e se qualificou”. As respostas a este questionamento se coadunam com o resultado de outro questionamento feito aos entrevistados quanto ao seu entendimento sobre as características do perfil profissional do egresso de pedagogia/PARFOR da Ufopa. Dentre um rol de três opções possíveis, houve unanimidade de ambos os entrevistados na escolha da resposta: “Um profissional apto para atuar na educação básica, em qualquer ambiente escolar ou não escolar”.

É importante ressaltar que os egressos do Curso de Licenciatura em Pedagogia/PARFOR 2012 UFOPA são alunos professores, ou seja, são profissionais que já atuam na educação básica da rede pública de ensino e que, portanto, estão buscando no curso de formação de professores melhorias, seja para o seu próprio processo formativo, seja para ampliar as possibilidades em seu rol de profissionalização, como bem observam os entrevistados:

CP – O aluno do PARFOR já é um profissional atuante na educação básica, um professor/aluno que, em tese, ao se formar estará apto para melhorar sua atuação na educação básica, em qualquer ambiente escolar ou não escolar. (CP, 2017).

DE – O curso de pedagogia é um curso bem ampliado, ele é um curso que te dá muitas possibilidades...Se eu não me encaixo na educação infantil eu posso me encaixar na educação de jovens e adultos ou no espaço em que a pedagogia esteja presente ainda que não seja um ambiente escolar. (DE, 2017).

Questionou-se, ainda, aos entrevistados se eles acreditavam que o PARFOR teria atingido seu objetivo de formar o egresso para se tornar um profissional pedagogo. Para os entrevistados, as respostas foram:

CP – Penso que enquanto profissional docente sim. Enquanto pedagogo eu tenho dúvidas, porque o pedagogo não é apenas docente e mesmo o foco principal da

formação sendo a docência, o pedagogo continua sendo o especialista em educação, aquele que além do exercício da docência é também quem coordena o trabalho pedagógico e assume a gestão/administração da escola e seu sistema, outros profissionais estão entrando destes espaços, mas é do pedagogo que se espera o melhor desempenho nestas áreas. Esta formação tem sido deixada para a formação continuada (especialização), mas, em regiões como a nossa, este tipo de formação continua deficitária. (CP, 2017).

DE – Eu acredito que sim. Até mesmo pelo campo de trabalho que a gente tem, como eu falei inicialmente. Muitos professores voltaram para o seu *lócus* de trabalho e, ainda que, talvez, naquele momento do retorno, a condição de trabalho e o próprio reconhecimento financeiro não tenha ocorrido, mas ele atingiu sim o objetivo de formar esses egressos...a gente tinha muitos professores leigos em sala de aula, e agora a gente tem uma realidade que vai mudando, que vai modificando por conta da perspectiva em relação ao PARFOR. (DE, 2017).

A análise do conteúdo destes diálogos permite inferir na visão dos entrevistados que o atingimento do objetivo de formar o perfil do egresso de Pedagogia/PARFOR está ocorrendo com certas limitações. Por exemplo, para o Coordenador do PARFOR, a ênfase dada pelo curso na formação do ensino da docência pode estar tornando deficitário o desenvolvimento de outras especialidades dentro da formação do egresso, como a gestão/administração escolar em regiões como a nossa. Para o Docente do Estágio essas limitações têm relação com a falta melhorias nas condições de trabalho e de reconhecimento financeiro do egresso, os quais podem ser considerados de cunho mais social e econômico. Mesmo assim tem relevância para o processo formativo do egresso na medida em que faz parte da política educacional presente nos objetivos do PARFOR.

A pesquisa também questionou aos entrevistados docentes sobre a categoria: Aprendizagens Necessárias à Formação do Perfil do Egresso de Pedagogia/PARFOR. Nessa categoria a pesquisa procurou ouvir os entrevistados sobre como a Instituição vê a atuação profissional do professor leigo antes da formação em pedagogia e como vê sua atuação após a formação. Nesse sentido, as respostas foram as seguintes:

Com relação ao Coordenador do PARFOR não houve manifestação neste questionamento, por isso, considerou-se na análise apenas a resposta do Docente do Estágio, o qual respondeu:

DE – Eu percebo que a instituição está muito naquela linha de rever a prática pedagógica: Como essa formação vai influenciar no processo de ensino aprendizagem dos alunos. Eu percebo que nós estamos muito nesse eixo...de rever esse professor que antes era leigo e agora ele tem todo um aporte teórico metodológico, de teoria e prática e esse suporte vai influenciar e repercutir, principalmente, na aprendizagem dos alunos. (DE, 2017).

Como se pode observar na visão do Docente do Estágio, o primeiro passo na busca por aprendizagens necessárias que sejam significativas à formação do perfil profissional do egresso parece estar na “linha de rever a prática pedagógica”, ou seja, na autorreflexão do docente sobre sua própria prática, de modo que, de posse de “todo um aporte teórico metodológico”, seja possível identificar resultados que repercutirão, principalmente, “na aprendizagem dos alunos”.

Para Tardif (2010, p. 234) é necessário repensar as relações entre a teoria e a prática como um espaço de produção de saberes:

Se assumirmos o postulado de que os professores são atores competentes, sujeitos ativos, deveremos admitir que a prática deles não é somente um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas também um espaço de produção de saberes específicos oriundos dessa mesma prática. Noutras palavras, o trabalho dos professores de profissão deve ser considerado como um espaço prático específico de produção, de transformação e de mobilização de saberes e, portanto, de teorias, de conhecimentos e de saber-fazer específicos ao ofício de professor.

Outro questionamento dessa categoria de análise aos entrevistados quis saber se, a partir do ponto de inserção do aluno no curso de Pedagogia/PARFOR até a sua formação, são observáveis mudanças (aprendizagens) significativas na profissionalização do docente. Mais uma vez, pelo mesmo motivo anterior, foi considerada somente a resposta do Docente do Estágio, o qual se manifestou da seguinte maneira:

DE – São duas questões. Eu percebo que a prática pedagógica é modificada...ainda que, como professor do estágio, a gente não consiga acompanhar o nível de modificação dessa prática, mas eu acredito que há sim uma mudança na prática pedagógica. Agora, o que me inquieta muito também é que eu não consiga visualizar modificações nas condições de trabalho dessa pessoa...não se modificam as condições de trabalho ou muito raramente se modificam...e a questão salarial desse professor, também não consigo visualizar muitas modificações... não há como a gente mensurar de maneira quantitativa, mas eu acredito que nessas observações, como é colocado na pergunta, a partir de observações, são verificadas mudanças na prática. A gente só não conseguiu observar, a partir da escuta, as mudanças nas questões de trabalho e questões salariais. (DE, 2017).

Com relação à categoria: Contribuições do Estágio Curricular Supervisionado no PARFOR, o estudo buscou entender sua relevância para a formação do perfil profissional de egressos de Pedagogia/PARFOR 2012 na UFOPA, uma vez que, mesmo considerando a natureza especial da formação de profissionais que já atuam na educação básica, este componente curricular está garantido legalmente na grade curricular do curso. Os entrevistados

foram questionados sobre como o Estágio Curricular Supervisionado contribui para a formação profissional do egresso de Pedagogia no PARFOR. As respostas foram:

CP – É um campo que precisa melhorar muito, principalmente por se tratar de professores/alunos, de profissionais em exercício da profissão. Entendo que o Estágio precisa objetivar a melhoria da prática do docente em exercício, a pesquisa sobre a própria prática tem um papel importante nesta forma de entender o estágio supervisionado. (CP, 2017).

De – A questão do estágio supervisionado é um pouco complexa dentro do PARFOR, uma vez que eles já são professores. Foi repassado para mim uma tabela em que a cada ano que esse profissional tinha de sala de aula correspondia a um abatimento dentro do estágio curricular. Mas todos fizeram...não deixaram de fazer...e é complicado porque este profissional precisa se colocar numa outra condição: ele já é docente, mas precisa se colocar na condição de docente e estagiário. Muitas vezes esse profissional já recebeu mesmo em sala de aula essa informação...esse profissional já recebeu estagiários, e aí ele se coloca numa situação de ser o estagiário, e às vezes esse estágio é dentro da própria escola, da própria turma, então ele precisa se colocar numa outra condição, muitas vezes ele vai precisar assistir a aula do colega dele e aí ele passa a perceber: "poxa mas o meu colega tem tal prática"..."agora com a formação eu percebo que o meu colega tem práticas diferentes"...então eu consigo visualizar, assim, que essa formação do profissional do estágio contribui sim com o egresso...e a justificativa é nesse sentido, dele sempre se colocar numa outra condição de perceber a sala de aula, ver a questão docente numa outra condição, não como professor regente mas como professor que está ali buscando uma forma de aprender, buscando observar práticas e também através dessas práticas reformulando práticas, fazendo críticas relacionadas às práticas... é um processo que não é fácil pra ele,...eu percebo que vai até ao ponto de ele se reinventar. Na realidade, para que ele não possa ser absorvido por aquele cotidiano também, ele precisa ter a maturidade para entrar numa outra condição, num outro momento...então, por isso que eu acredito que o estágio contribui com esse profissional. (DE, 2017).

É possível observar nos diálogos dos entrevistados a importância do estágio curricular supervisionado na formação do perfil profissional do egresso de Pedagogia, ainda que em níveis diferentes. Para o Coordenador do PARFOR, as contribuições do estágio curricular supervisionado residem na necessidade de “melhoria da prática do docente em exercício” e, também, na importância da “pesquisa sobre a própria prática” do docente “por se tratar de professores/alunos, de profissionais em exercício da profissão”. Para o Docente do Estágio, a análise sugere que as contribuições do estágio curricular supervisionado vão além do cumprimento da carga horária obrigatória deste componente curricular. Tem relação com a possibilidade de o professor /aluno reviver sua própria experiência profissional “como professor que está ali buscando uma forma de aprender, buscando observar práticas e também através dessas práticas reformulando práticas, fazendo críticas relacionadas às práticas”.

Um último questionamento apresentou o objetivo geral do estudo na visão dos entrevistados sobre como cada um avalia o impacto da política de formação de professores da

educação básica (PARFOR) na profissionalização do egresso de Pedagogia na UFOPA. As respostas a este questionamento foram:

CP – Apesar das inúmeras dificuldades, o PARFOR impacta positivamente a reduziu as demandas por formação em nível de graduação e possibilitou que professores formados pelo PARFOR já chegam ao mestrado e ao doutorado, ainda não é o ideal, mas já faz a diferença no universo da formação. É o Programa que representa a política que decorre da meta 15 do PNE, e encaminha para atender a meta 16. (CP, 2017).

DE – Eu trabalho no PARFOR com as disciplinas pedagógicas, mas eu já trabalhei também em comunidades em que essas pessoas das comunidades estudaram aqui no PARFOR. Então esse impacto é temporal, envolve a questão do tempo. A gente tinha muitos professores que não tinham a graduação e hoje têm essa graduação. A gente tinha professores que trabalhavam com matemática e era formado em pedagogia, e hoje a gente tem professor que tem a graduação na área de matemática; e a gente percebe que isso chega nos lugares mais longínquos, muito longe,...O PARFOR é um programa que atende todo o Oeste do Pará, e não é só na sede no município não...ele abrange os lugares mais longínquos, como o interior, a colônia, o assentamento...então eu percebo esse impacto de maneira muito progressiva e muito ampliada também para a formação de professores. (DE, 2017).

Os diálogos dos entrevistados revelam, de maneira testemunhal, que o PARFOR enquanto política de formação de profissionais do magistério da educação básica tem cumprido o seu objetivo dentro do Curso de Pedagogia/PARFOR 2012 UFOPA, de formar profissionais para atuar na educação básica, além de reduzir o número de docentes leigos e/ou docentes com formação adversa da disciplina em que atuam e, também, de elevar a qualidade da formação dos professores da educação básica.

4.3 Dimensão III: Discentes

Nesta análise considerou-se como instrumento de pesquisa a aplicação do questionário semiestruturado, com questões abertas e fechadas, no intuito de coletar dados e informações quantitativas e qualitativas suficientes para esclarecer a problemática em estudo. Procurou-se investigar e compreender, também, o objetivo geral e específicos do estudo, a partir da compreensão dos discentes acerca das mesmas categorias de análise estabelecidas: Perfil Profissional Docente, Aprendizagens Necessárias à Formação do Egresso e Contribuições do Estágio Curricular Supervisionado no PARFOR.

Conforme metodologia apresentada para a escolha dos sujeitos da pesquisa, para os discentes o critério foi que tivessem realizado o estágio em ambiente escolar e concluído o curso de Licenciatura em Pedagogia, pelo PARFOR/UFOPA, ingressantes na turma de 2012. Foi considerada ainda a amostra produtora de dados, constituída por docentes e discentes

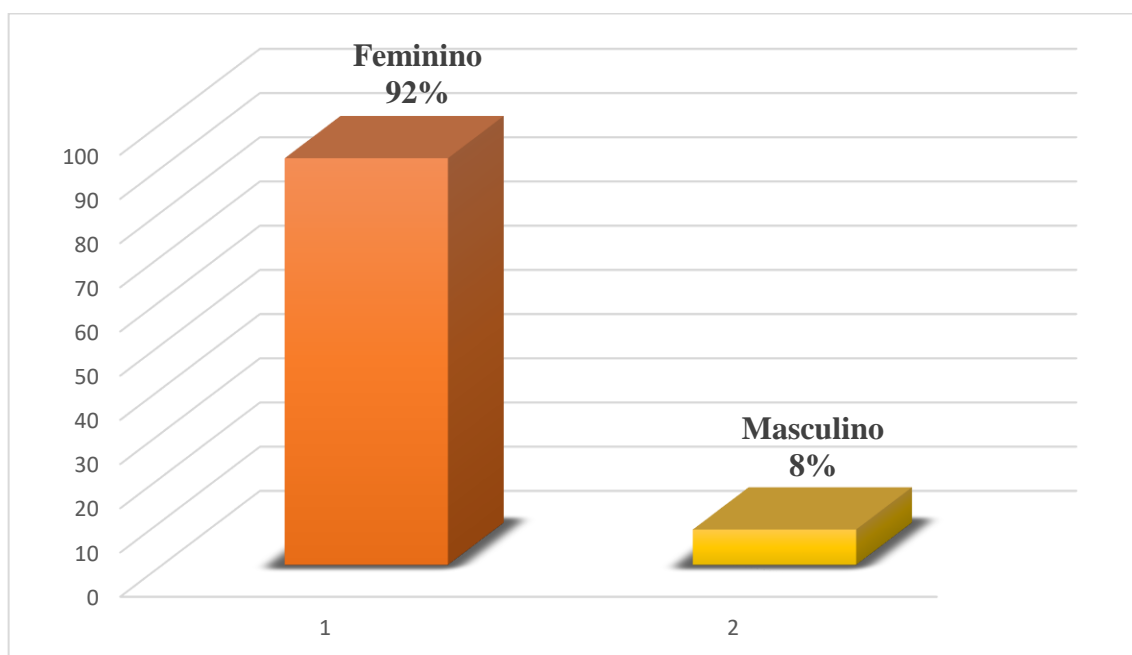
convidados que aceitaram participar da pesquisa e realmente produziram dados para a mesma. O resultado preliminar da análise amostral considerou os questionamentos de 12 alunos egressos, os quais, tendo sua integridade preservada, serão identificados por meio dos seguintes códigos: A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A10, A11 e A12.

Na categoria perfil profissional docente, a análise considerou como base o seguinte questionamento a todos os discentes egressos do Curso de Pedagogia/PARFOR 2012 UFOPA: Qual o perfil profissional do egresso de Pedagogia formado pelo PARFOR da UFOPA?

O propósito central dessa categoria foi identificar primeiramente quem é o egresso de Pedagogia formado pelo PARFOR da UFOPA em relação ao gênero, origem, faixa etária, renda e, também, posição socioeconômica anterior e posterior à conclusão do curso de pedagogia, com vistas a analisar o impacto do PARFOR na formação do egresso de Pedagogia em estudo. Para isso, propôs-se o seguinte objetivo específico: Traçar o perfil profissional do egresso de Pedagogia/PARFOR 2012 da UFOPA, independentemente de ser profissional de 1ª ou 2ª licenciatura.

Neste estudo preliminar do perfil profissional do egresso de Pedagogia PARFOR/2012 UFOPA sob a ótica dos discentes, identificou-se os seguintes resultados, a partir do Gráfico 7: 92% dos egressos de Pedagogia/ PARFOR são mulheres, 8% são homens.

Gráfico 7 - Perfil de Gênero dos Egressos de Pedagogia PARFOR/ UFOPA 2012



Fonte: Questionário de Pesquisa de Campo, 2017.

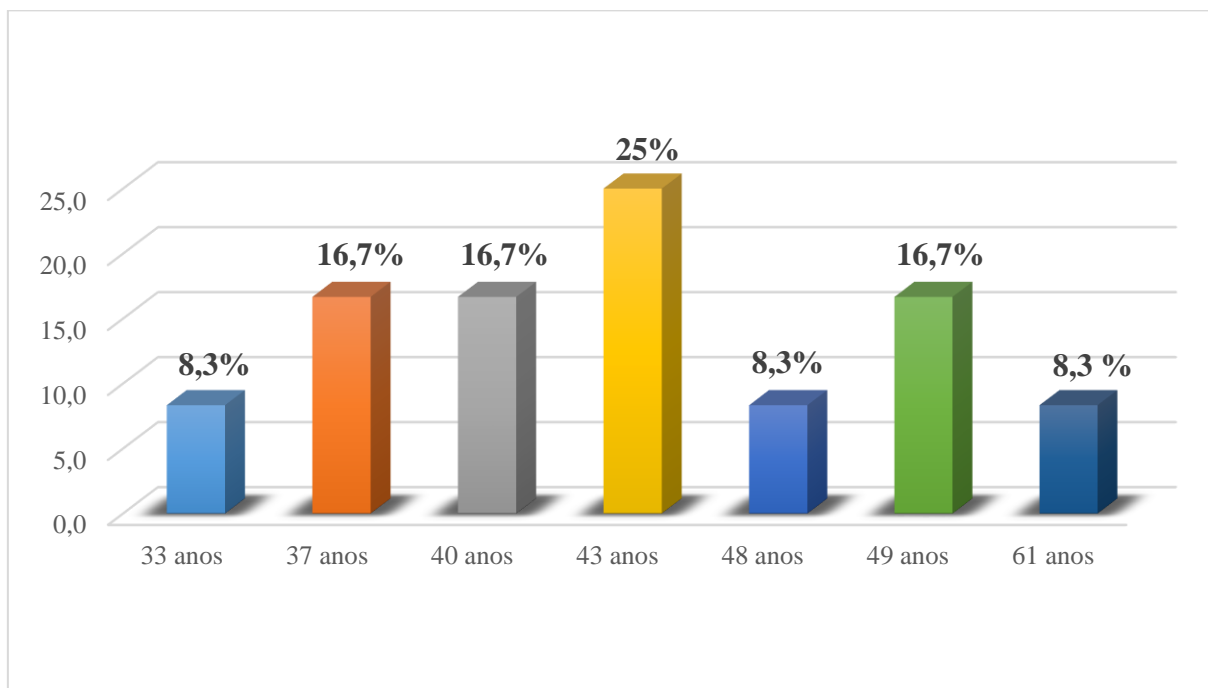
Esse resultado reflete uma tendência já observada nas pesquisas sobre o gênero na educação básica no Brasil - a de que o perfil docente brasileiro na educação básica continua sendo iminentemente feminino. Segundo dados de uma pesquisa realizada pela UNESCO em 2004, dentre os professores brasileiros, 81,3% são mulheres e 18,6% são homens. Esses resultados se aproximam bastante dos valores obtidos no último Censo do Professor da Educação Básica de 2007, publicada pelo Ministério da Educação em 2009, em que a média brasileira de mulheres na educação básica foi de 81,6% (INEP, 2009, p. 21).

Para André (2002, p. 194-198) o fenômeno que leva à feminização do magistério tem implicações histórico-sociais. Em seu estudo sobre identidade e profissionalização do professor são destacados vários autores que explicam a feminização do magistério em seus aspectos históricos e sociais. Yannoulas (1993), por exemplo, esclarece que a carência de escolas no século XIX e no início do século XX no Brasil explica a falta de resistência ao ingresso das mulheres na profissão docente no momento em que a rede escolar foi ampliada. Outra explicação para essa feminização do magistério na educação, dada por Louro (1997), mostra que o professor sempre foi associado à autoridade e ao conhecimento, enquanto a professora sempre foi – e ainda é – vinculada ao apoio e a cuidados dirigidos aos alunos. Para este autor, isso explica porque há predominância feminina nos níveis das séries iniciais da educação básica enquanto que, para os profissionais masculinos, a predominância está no ensino médio. Vinculada às séries iniciais está a necessidade de realização de diversas tarefas relacionadas ao cuidado com as crianças, características notadamente femininas. No caso do ensino médio, prevalece a realização de atividades voltadas para a orientação dos jovens em relação ao conhecimento e à escolha de sua profissão, características mais voltadas aos profissionais masculinos.

O estudo preliminar também revelou que a idade média aproximada dos egressos de Pedagogia/PARFOR 2012 é equivalente a 44 anos, com valores variando no intervalo entre o mínimo de 33 anos e máximo de 61 anos.

O Gráfico 8 demonstra essa distribuição percentual da idade média dos egressos de Pedagogia/PARFOR 2012.

Gráfico 8 - - Idade Média dos Egressos de Pedagogia/PARFOR 2012 UFOPA



Fonte: Questionário de Pesquisa de Campo, 2017.

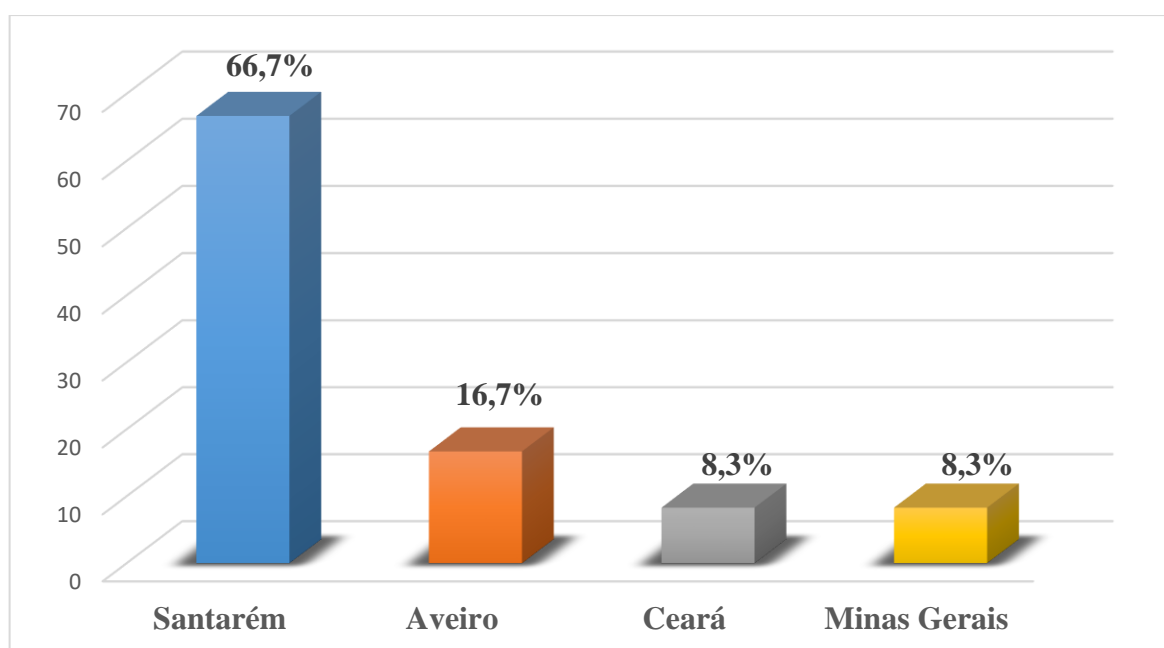
Este resultado, embora tendo ficado abaixo da média nacional da idade dos professores da educação básica, que é de 38 anos segundo o Censo do Professor da Educação Básica 2007, sugere teoricamente a princípio que os egressos de Pedagogia formados no PARFOR da UFOPA têm um elevado nível de experiência e vivência na educação básica, portanto, têm boa atuação no cenário educacional. Por outro lado, o resultado dessa análise também revela que os profissionais da educação que se formaram através da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica – PARFOR, demoraram um tempo muito longo para ingressarem no ensino superior.

Esse dado sugere que durante o percurso acadêmico desses profissionais pode ter ocorrido uma série de problemas de caráter impeditivo à sua continuidade nos estudos, como, por exemplo, a necessidade de se dedicarem à família, aos filhos e ao trabalho, relegando sua formação para um segundo plano; também, a falta de apoio das políticas públicas educacionais anteriores no sentido de propiciar as oportunidades para a continuidade de sua formação; ou ainda, questões de ordem regionais como, por exemplo, os elevados distanciamentos entre suas residências e os centros educacionais para a continuidade dos estudos, sobretudo para os que moravam em outras localidades fora da zona urbana do município; ou mesmo de ordem econômica, como a falta de condições financeiras para permitir

o deslocamento destes profissionais aos locais de estudo, o que neste caso, também sugere que esses professores não recebiam nenhum tipo de apoio das políticas públicas de educação de suas redes escolares para o desenvolvimento de sua qualificação profissional em nível de graduação, dentre outros motivos possíveis pertencentes ao complexo e diversificado contexto amazônico.

Quanto a sua abrangência, o estudo preliminar também revelou a origem dos egressos de Pedagogia/PARFOR 2012, conforme Gráfico 9:

Gráfico 9 - Origem dos Egressos de Pedagogia/PARFOR 2012 Participantes da Pesquisa



Fonte: Questionário de Pesquisa de Campo, 2017.

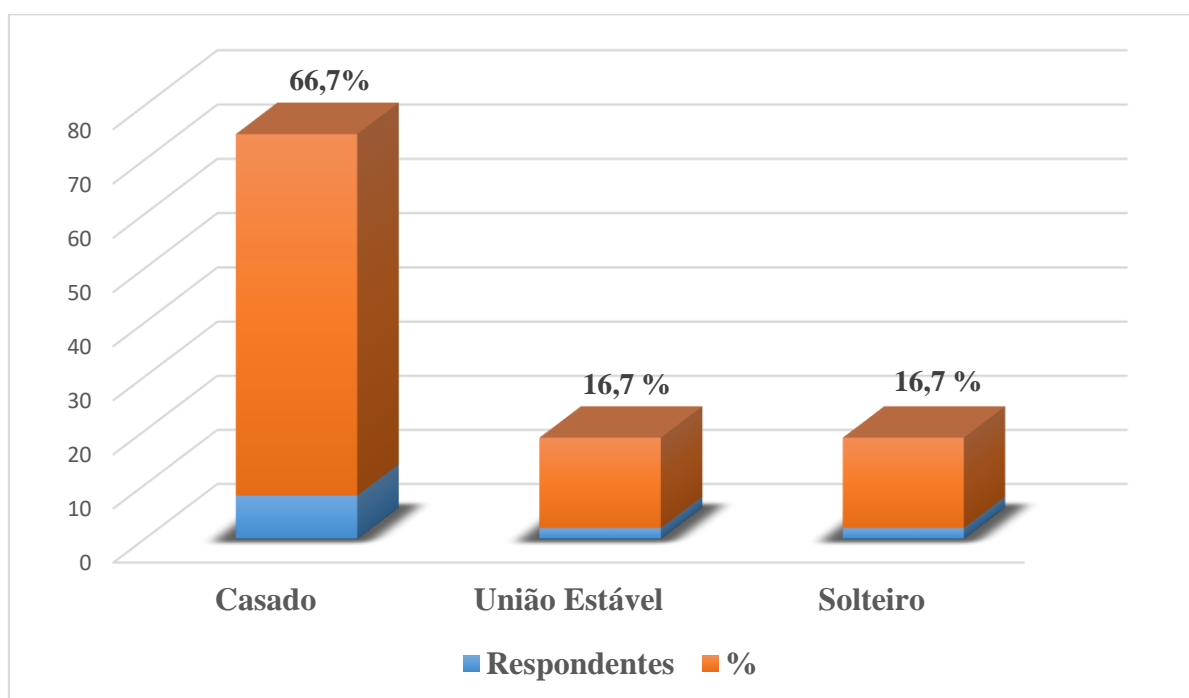
Percebe-se que a maioria dos egressos de Pedagogia/PARFOR 2012 que participaram da pesquisa (84%) são paraenses. No entanto, a presença de membros de outras Regiões também sugere que Santarém tem atraído profissionais de fora do Estado, tanto para a busca de qualificação quanto para a busca de oportunidades de trabalho, o que por sua vez reflete a importância de Santarém como Região Metropolitana e Polo Educacional do Estado do Pará.

No caso da origem, a análise preliminar considerou apenas os egressos de Pedagogia/PARFOR 2012 que efetivamente participaram e produziram dados para a pesquisa. Sabe-se, no entanto, que a abrangência quanto a origem é bem maior se forem considerados os egressos que não contribuíram na pesquisa, mas se encontram formados em Pedagogia pelo

PARFOR da UFOPA, o que também incluiria a abrangência de outros municípios do Pará, como: Alenquer, Almeirim, Itaituba, Monte Alegre e Porto de Moz; e municípios de outros estados, como: Malacacheta (MG) e Teresina (PI).

Quanto à situação familiar, de acordo com o Gráfico 10, o estudo preliminar revelou que a maioria (83,4%) dos sujeitos respondentes da pesquisa tem estabilidade em relação à vida conjugal e familiar, considerando a soma entre o total de casados (66,7%) e em união estável (16,7%).

Gráfico 10 - Estabilidade Conjugal dos Egressos de Pedagogia/PARFOR 2012 UFOPA



Fonte: Questionário de Pesquisa de Campo, 2017.

Observa-se, com isso que a maioria dos egressos de Pedagogia/PARFOR 2012 UFOPA tem como base a segurança familiar na constituição de seu perfil profissional. No entanto, é importante destacar a presença de 16,7% de profissionais que se declararam solteiros. Segundo uma pesquisa da UNESCO sobre o perfil dos professores brasileiros (2004, p. 48), a presença de profissionais solteiros na docência brasileira tanto pode estar relacionada com um perfil de professores mais jovens no Brasil (42,4% têm menos de 35 anos de idade), como pode significar a presença de novas formas de composição familiar. Castells (1999 apud UNESCO, 2004) afirma que isso é reflexo das transformações na ordem global que afetam, ao mesmo tempo, a privacidade e a sociabilidade e dão origem a novos movimentos diversos.

O estudo também apresenta a relação entre o Estado Civil dos egressos de Pedagogia/PARFOR 2012 UFOPA e o número de filhos:

Quadro 6 - N° de Filhos por Estado Civil dos Egressos de Pedagogia/PARFOR UFOPA

| Estado Civil | N° de filhos | | | | | | | | | | | | Média |
|---------------|--------------|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|-----|-----|-------------|
| | A1 | A2 | A3 | A4 | A5 | A6 | A7 | A8 | A9 | A10 | A11 | A12 | |
| Casado | 3 | 2 | 4 | | 0 | 4 | 3 | | 1 | | | 1 | 2,25 |
| União Estável | | | | | | | | 3 | | 2 | | | 2,5 |
| Solteiro | | | | 0 | | | | | | | 0 | | 0 |

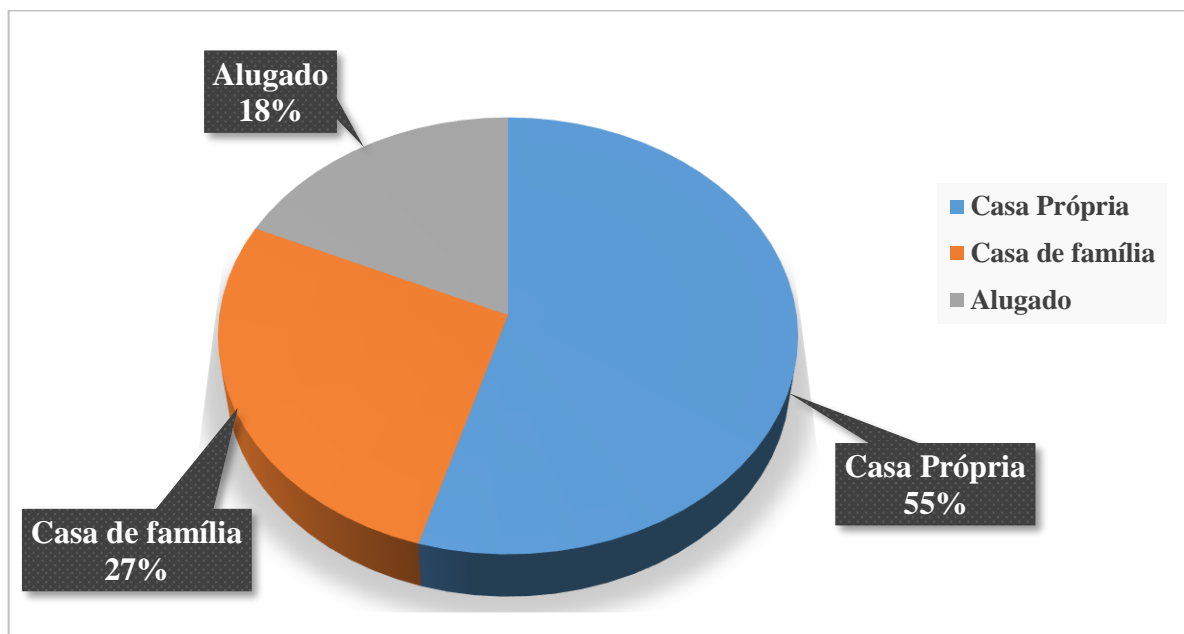
Fonte: Questionário de Pesquisa de Campo, 2017.

A análise desses dados sobre o perfil do egresso de Pedagogia/PARFOR 2012 da UFOPA revelou que o número de filhos entre os egressos casados ou em união estável varia entre 0 e 4 filhos, com média de 2 filhos por núcleo familiar.

De acordo com estes resultados a partir do Gráfico 10 e do Quadro 6, pode-se inferir que a busca pela estabilidade e pela segurança familiar na relação conjugal é um fator importante na construção do perfil do egresso de Pedagogia/PARFOR 2012 da UFOPA. Para Francis (1994) a estabilidade está relacionada à segurança, que, por sua vez, é um motivador profissional para o desenvolvimento da carreira. Mendes (2010) esclarece que motivadores são forças internas que determinam o grau de interesse em relação ao que você quer e precisa para a sua vida pessoal e profissional.

Quanto à moradia dos egressos de Pedagogia/PARFOR 2012 UFOPA, os estudos revelaram que a maioria (55%) possui casa própria. Este dado sugere que, dentre os respondentes da pesquisa, há certa estabilidade e equilíbrio socioeconômico na formação de seu perfil profissional, como informa o Gráfico 11:

Gráfico 11 - Situação de Moradia dos Egressos de Pedagogia/PARFOR 2012 UFOPA

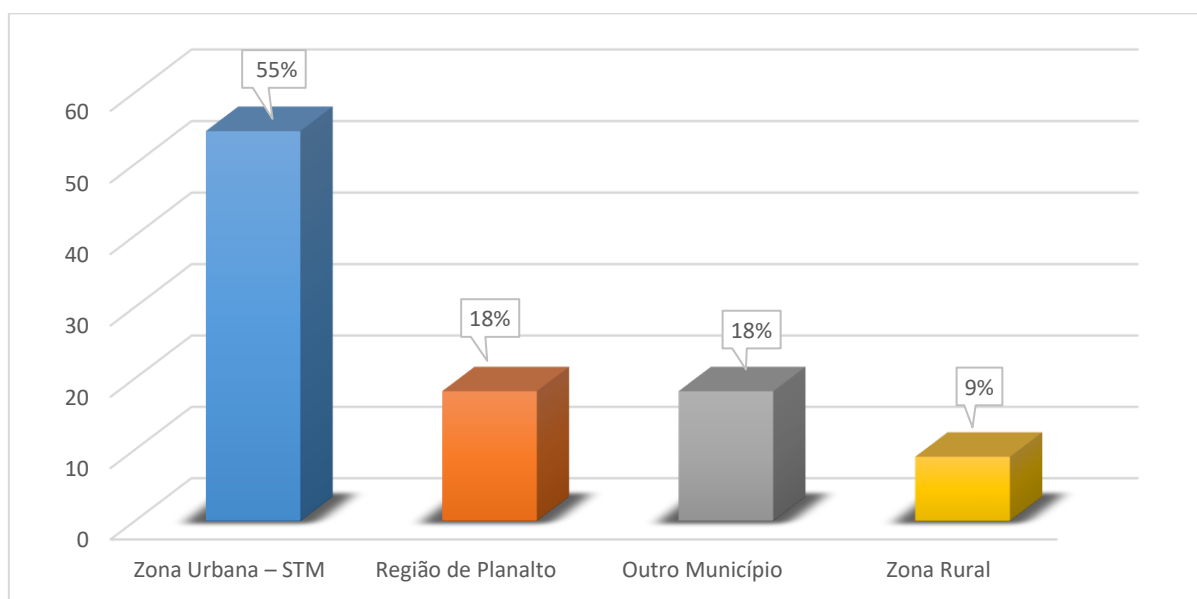


Fonte: Questionário de Pesquisa de Campo, 2017.

Por outro lado, a presença de 18% dos profissionais egressos morando em casa alugada e outros 27% morando em casas de família também sugere que uma parcela considerável dos formados nessa turma não atingiu a mesma estabilidade e equilíbrio financeiro dos demais, o que, por sua vez, pode significar maiores preocupações financeiras na vida desses profissionais.

Quanto à atuação profissional (Gráfico 12) identificou-se que a maioria (55%) dos profissionais egressos atuam na zona urbana do município de Santarém, 27% atuam na zona rural (somando-se os 18% da região de planalto e os 9% das demais regiões rurais), e 18% atuam em outros municípios.

Gráfico 12 - Local de Atuação dos Egressos de Pedagogia/PARFOR 2012 UFOPA.



Fonte: Questionário de Pesquisa de Campo, 2017.

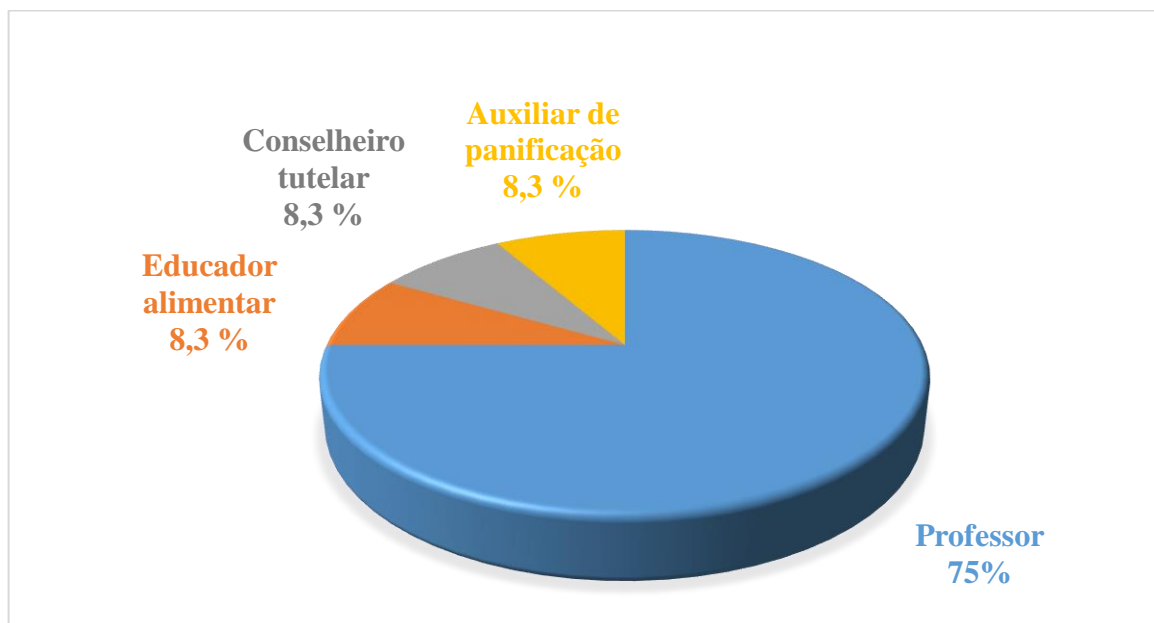
Esse dado revela os destinos e área de abrangência da atuação desses profissionais após a formação, destacando que a maioria permaneceu no seu local de origem após a formação. Os números mostram também que não houve registro de retornos às origens para os egressos provenientes de outros Estados, o que a princípio sugere, nesse caso, que a força de trabalho dos egressos de Pedagogia/ PARFOR 2012 da UFOPA, no total, foi absorvida pela Região Amazônica na qual estão registrados os locais de atuação desses profissionais em estudo.

A pesquisa também analisou qual a profissão atual dos egressos após a formação a fim de confirmar se a política nacional de formação de profissionais do magistério da educação básica (PARFOR) cumpriu com seu objetivo político, conforme descrito no Artigo 3º do Decreto 6755, especialmente no que se referem os incisos I - Promover a melhoria da qualidade da educação básica pública; e V - Promover a valorização do docente, mediante ações de formação inicial e continuada que estimulem o ingresso, a permanência e a progressão na carreira.

A análise preliminar dos dados sócio econômicos obteve os seguintes resultados: 75% dos egressos respondentes são professores atualmente e preservaram sua carreira profissional após a formação. No entanto, 8,3% dos profissionais se tornaram conselheiros tutelares; 8,3% se tornaram educadores alimentares; e 8,3% se tornaram auxiliares de panificação, o que corresponde a um total de 25% de profissionais formados que modificaram

sua carreira deixando a profissão docente para atuarem em outras áreas profissionais. Desse modo, ao considerar que o educador alimentar continua atuando na área de educação, pode-se dizer que 83% dos egressos continuaram atuando na educação após a formação (Gráfico 13):

Gráfico 13 - Profissão Atual dos Egressos de Pedagogia/PARFOR 2012 UFOPA



Fonte: Questionário de Pesquisa de Campo, 2017.

Quanto à faixa salarial atual dos egressos de Pedagogia/PARFOR UFOPA 2012, o Quadro 7 apresenta a remuneração dos respondentes formados, por faixa salarial, com base no salário mínimo brasileiro vigente à época da aplicação do questionário de pesquisa, fixado em R\$ 937,00.

Quadro 7 - Remuneração dos Egressos de Pedagogia/PARFOR UFOPA 2012 Pós-Formação

| Profissão Atual | Faixa Salarial (Salário Mínimo) | | | | Total |
|-------------------------|---------------------------------|-------|-------|-------|-------|
| | Até 1 | Até 2 | Até 3 | Até 4 | |
| Professor | 25% | 33% | 8,3% | 8,3% | 75% |
| Educador alimentar | 8,3% | - | - | - | 8,3% |
| Conselheiro tutelar | - | - | 8,3% | - | 8,3% |
| Auxiliar de panificação | 8,3% | - | - | - | 8,3% |
| Total | 42% | 33% | 16,6% | 8,3% | 100% |

Fonte: Questionário de Pesquisa de Campo, 2017.

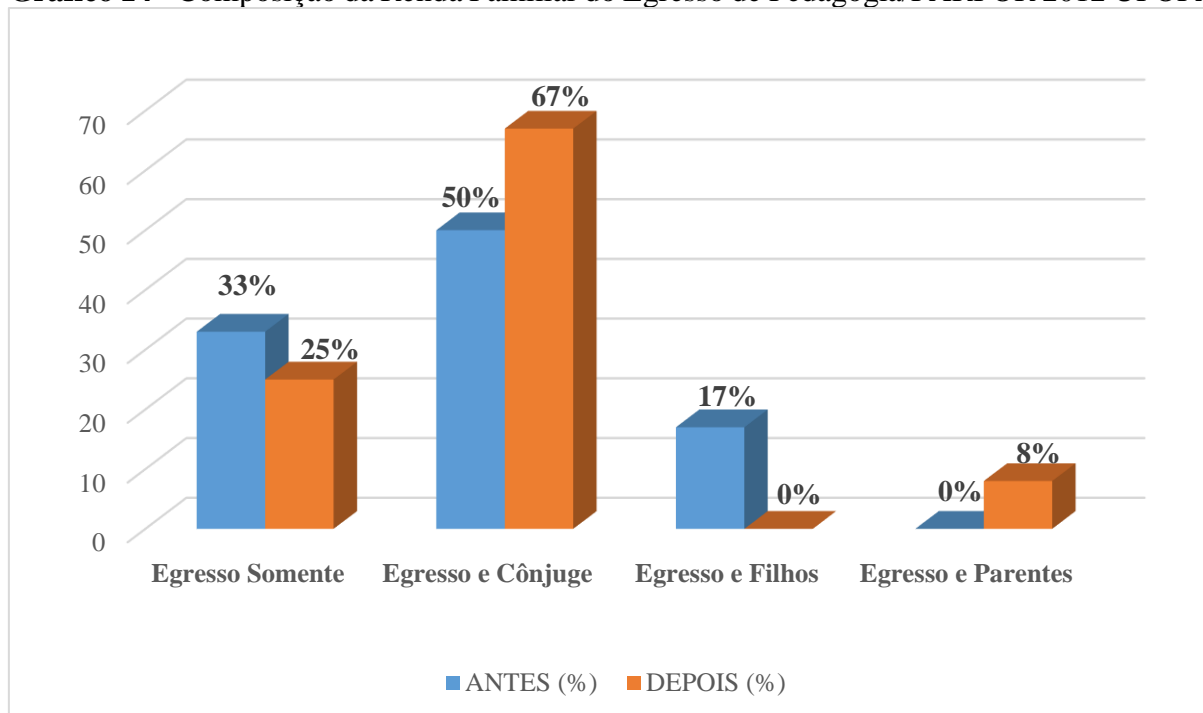
A partir desses dados verificou-se que a faixa salarial de todos os respondentes variou de 1 até 4 salários mínimos. Observou-se também que a classe dos profissionais que informaram continuar atuando como professores recebe remuneração entre 1 até 2 salários mínimos, correspondente a 58% do total investigado. Somente 16,6% recebe entre 3 até 4 salários mínimos. De acordo com a Lei nº 11.738, que regulamenta o piso nacional do magistério, atualmente fixado em R\$ 2.298,80 (Dois mil, duzentos e noventa e oito reais e oitenta centavos), isto significa que o percentual de professores dentre os egressos respondentes da pesquisa recebendo o piso salarial nacional é de apenas 16,6%. Nesse sentido, somando-se os professores atuantes com os demais profissionais que não estão atuando na docência após a formação, a remuneração total dos egressos respondentes ficou assim definida: dos egressos, 42% recebe até 01 salários mínimos, 33% até 02 salários mínimos, 16,6% até 03 salários mínimos e apenas 8,3% dos egressos respondentes recebe até 04 salários mínimos.

A análise desses resultados revela que, para 83,4% dos egressos de Pedagogia/PARFOR 2012 UFOPA, a remuneração recebida após a formação não atinge sequer o valor do piso nacional do magistério, sendo que, do total de formados, 58% são professores em plena atividade. Revela também que a mudança de profissão após a formação não contribuiu para a melhoria salarial de 16,6% dos formados, considerando a somatória entre as profissões de educador alimentar e auxiliar de panificação. Do ponto de vista socioeconômico estes resultados podem ser considerados danosos para a sociedade uma vez que, ao reproduzir um quadro de desvalorização dos profissionais do magistério, também podem contribuir com a desmotivação desses profissionais além de reduzir a qualidade da educação básica do país. Do ponto de vista da política educacional estes resultados também podem ser extremamente negativos ao ferirem diretamente pelo menos três dos doze princípios da política educacional prevista no art. 2º do Decreto nº 6755/2009, especialmente os incisos II, VIII e IX que tratam da emancipação dos indivíduos, da remuneração e da redução das desigualdades sociais:

Art. 2º São princípios da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica: [...] II - a formação dos profissionais do magistério como compromisso com um projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais; [...] VIII – a importância do docente no processo educativo da escola e de sua valorização profissional, traduzida em políticas permanentes de estímulo à profissionalização, à jornada única, à progressão na carreira, à formação continuada, à dedicação exclusiva ao magistério, à melhoria das condições de remuneração e à garantia de condições dignas de trabalho; IX – a equidade no acesso à formação inicial e continuada, buscando a redução das desigualdades sociais e regionais; [...]. (BRASIL, 2009, p. 5).

A análise do perfil profissional docente também se preocupou em examinar a composição da renda familiar dos egressos respondentes antes e após a formação no intuito de verificar se a partir da política de formação de profissionais do magistério da educação básica houveram melhorias significativas também na vida desses profissionais. Assim, foram observados os seguintes resultados (Gráfico 14):

Gráfico 14 - Composição da Renda Familiar do Egresso de Pedagogia/PARFOR 2012 UFOPA



Fonte: Questionário de Pesquisa de Campo, 2017.

Importante ressaltar que o termo *cônjuge* foi usado na análise para designar qualquer tipo de relação conjugal existente com o egresso, o que neste caso incluiu o seu marido ou esposa, o companheiro ou companheira fruto de uma relação estável, conforme o caso.

Dessa forma, para os egressos que indicaram sustentar as despesas familiares sozinhos, a variação de 33% para 25% na primeira coluna demonstra que houve uma diminuição de 8% nos índices de antes para depois do PARFOR, indicando que, após formados, esses egressos correspondentes à diferença deixaram de contribuir exclusivamente com a renda familiar e passaram a receber ajuda de outros membros. Ao passo que, na variação de 50% para 67% da segunda coluna, dos egressos que compunham a renda com o cônjuge houve um aumento de 17% após a formação. Este dado indica que, com a elevação do nível profissional após a formatura também cresceram as responsabilidades financeiras desses egressos. Ainda assim, os resultados dessa análise não podem ser considerados satisfatórios para a manutenção

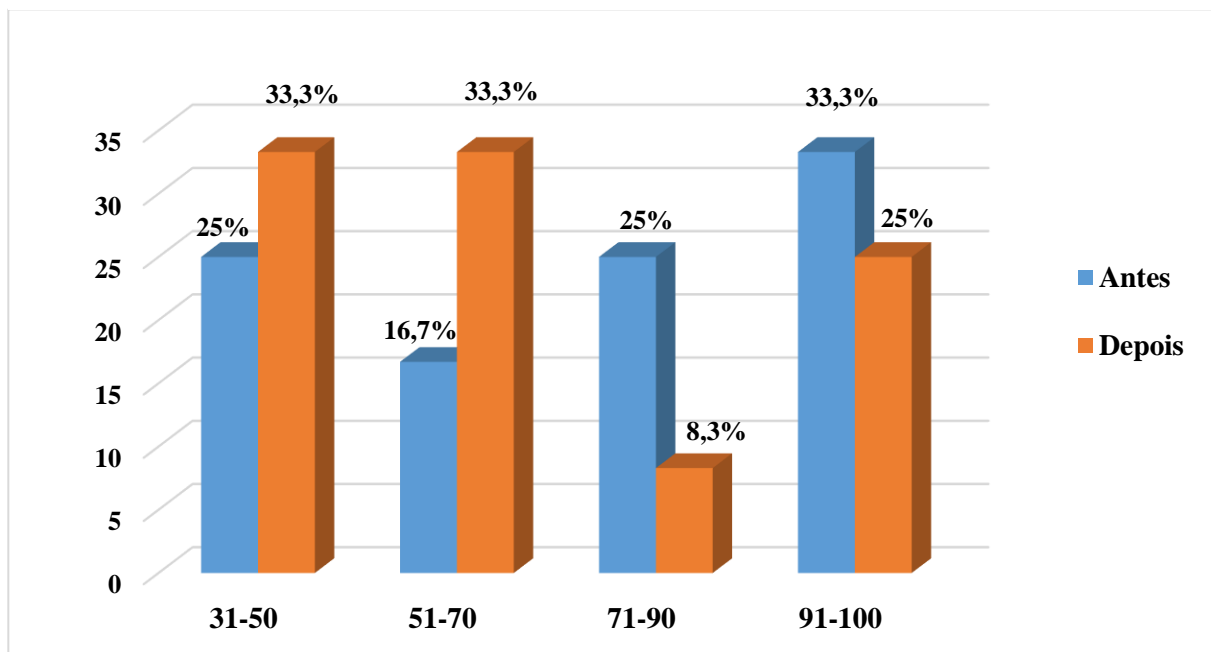
da vida profissional e familiar dos egressos, pois não representaram um fator de melhorias significativas na elevação do nível econômico dos profissionais formados em relação aos índices nacionais necessários para a manutenção de uma família de até quatro pessoas, mesmo considerando a somatória da renda familiar com seu cônjuge. Segundo o Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE), considerando a data da pesquisa (Julho/2017), o valor necessário para a manutenção de uma família de até quatro pessoas, no Brasil, deveria ser de R\$ 3.810,36 (Três mil, oitocentos e dez reais e trinta e seis centavos).

Para os egressos respondentes que informaram participar da renda com um ou mais filhos, de acordo com a terceira coluna com variação de 17% para 0%, observa-se que, após a formação, seus filhos deixaram de contribuir com a renda familiar. Esse indicativo pode ser um dado positivo na evolução socioeconômica do egresso, se for considerado, teoricamente, que antes e durante a formação a composição da renda familiar necessitava da colaboração dos filhos como apoio complementar. Por outro lado, a queda para 0% do índice de participação dos filhos na renda familiar do egresso após a formação também pode indicar que os filhos puderam deixar a necessidade de trabalhar em colaboração à composição da renda familiar para se dedicarem a outras áreas como o estudo, por exemplo.

Para os egressos respondentes que informaram compor a renda familiar com seus pais na quarta coluna percebe-se uma variação de 0% para 8% de antes para após a formação. Este dado sugere que, após a formação os pais passaram a colaborar na composição da renda familiar do egresso. É possível que esta atitude indique teoricamente que, após a formação, essa parcela de egressos tenha passado a morar com os pais ou vice-versa, passando, assim, a colaborar com a renda da família.

O Gráfico 15 mostra a participação do salário do egresso no orçamento familiar antes e depois da formação em Pedagogia/PARFOR.

Gráfico 15 - Participação do Salário do Egresso no Orçamento Familiar Antes e Depois do PARFOR



Fonte: Questionário de Pesquisa de Campo, 2017.

No instrumento de pesquisa foram consideradas faixas que variavam de 0 a 100% de contribuição dos egressos para o orçamento familiar. A análise dos dados demonstrou que a participação dos salários dos egressos ficou entre o mínimo de 31% e o máximo de 100% do orçamento familiar (Gráfico 15).

De acordo com este Gráfico, após a conclusão do curso de Pedagogia/PARFOR, houve um aumento da participação do salário dos egressos respondentes no orçamento familiar nas faixas de 31 a 50%, e de 51 a 70% da contribuição orçamentária. Esse dado confirma que após a formação houve, de fato, uma melhoria de 8% a 17% na condição socioeconômica dos egressos respondentes responsáveis pela colaboração nas faixas entre 31% e 70% do orçamento familiar, o que sugere, em outras palavras, uma diminuição da condição anterior de dependência familiar.

O estudo também observou que, nas faixas de colaboração entre 71 a 90% e 91 a 100%, ocorreu uma diminuição da participação do salário dos egressos respondentes na proporção inversa às faixas anteriores, de 17% e 8% respectivamente. Esse dado, a princípio, não indica que houve piora na condição socioeconômica dos egressos das faixas seguintes, mas sim, que os egressos que contribuía com seus salários nas faixas entre 71 e 100% do

orçamento familiar passaram a obter ajuda de seus cônjuges na proporção de 17% após a formação, conforme observado anteriormente na análise do Gráfico 14.

Quanto à categoria aprendizagens necessárias à formação do egresso, o estudo com os discentes buscou levantar dados relacionados à profissionalização dos egressos de Pedagogia/PARFOR 2012 UFOPA, no intuito de identificar modificações nos níveis de aprendizagem dos egressos respondentes da pesquisa antes e após a formação em Pedagogia pelo PARFOR.

Assim, questionado ao egresso sobre o tipo de escola onde realizou o ensino médio (antigo 2º grau), a resposta foi unânime, ou seja, 100% responderam que realizaram o ensino médio “todo em escola pública”. Esse dado ressalta a importância da escola pública na vida dos profissionais da educação, sobretudo dos egressos respondentes formados em Pedagogia pelo PARFOR, dentro do contexto amazônico. Segundo Freitas (2010, p. 4):

A função básica da escola é garantir a aprendizagem de conhecimentos, habilidades e valores necessários à socialização do indivíduo. Estas aprendizagens devem constituir-se em instrumentos para que o aluno compreenda melhor a realidade que o cerca, favorecendo sua participação em relações sociais cada vez mais amplas, possibilitando a leitura e interpretação das mensagens e informações que hoje são amplamente veiculadas, preparando-o para a inserção no mundo do trabalho e para a intervenção crítica e consciente na vida pública.

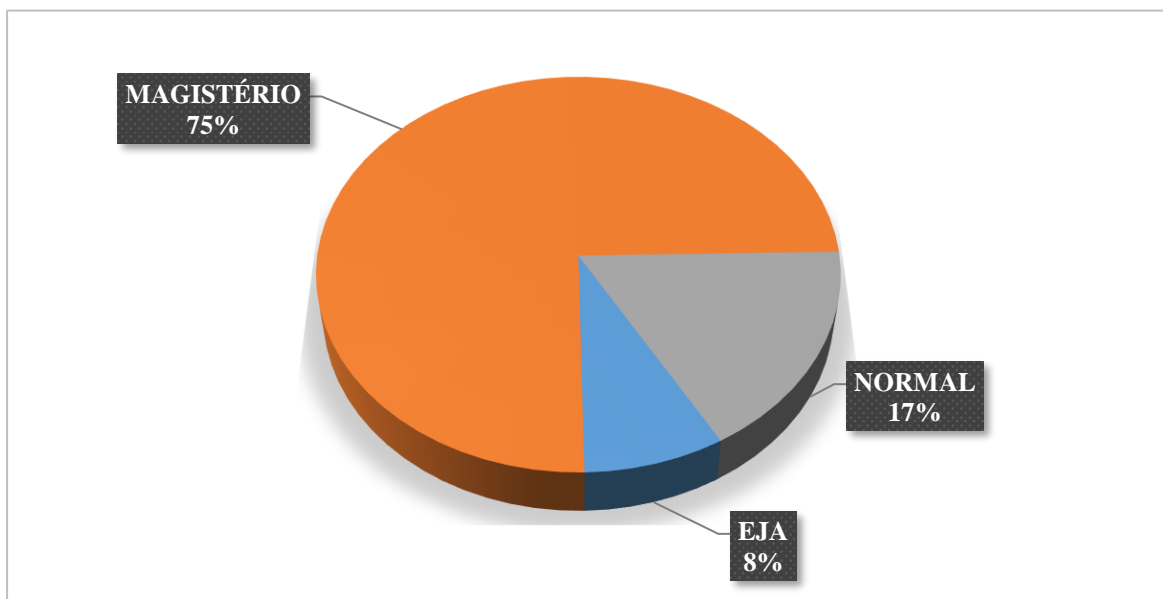
De acordo como Libâneo (2007, p. 199-201) são quatro os objetivos da escola:

(1) “A preparação para o mundo do trabalho”, em que a escola precisa atender as demandas econômicas e de emprego centrada da formação geral e na preparação tecnológica; (2) “A formação para a cidadania crítica”, na qual “o cidadão trabalhador deverá ser capaz de interferir criticamente na realidade para transformá-la e não apenas formar para integrar o mercado de trabalho”; (3) “A preparação para a participação social”, cujo objetivo é o “desenvolvimento de competências sociais como relações grupais e intergrupais, processos democráticos e eficazes de tomada de decisão, capacidades sociocomunicativas, de iniciativa, liderança, solução de problemas, etc.”; e, finalmente (4) “A formação ética”, na qual a escola deve “formar valores e atitudes ante o mundo da política e da economia, do consumismo, do sexo, da droga, da predação ambiental, da violência e diante, também das formas de exploração que se mantêm no capitalismo contemporâneo”.

O resultado do questionamento sobre o tipo de escola de origem demonstra que os egressos reconhecem publicamente sua origem formativa e a importância da escola como base para a emancipação dos indivíduos.

Do mesmo modo, questionado ao egresso sobre a modalidade de ensino médio que estudou, confirma-se que 75% dos respondentes vieram do magistério, 17% são provenientes do ensino normal, e 8% realizaram seu ensino médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos (Gráfico 16):

Gráfico 16 - Modalidade de Ensino Médio dos Egressos Respondentes (%)



Fonte: Questionário de Pesquisa de Campo, 2017.

A pesquisa levantou, ainda, quanto tempo se passou da conclusão do ensino médio até a entrada do egresso na Pedagogia/PARFOR 2012 UFOPA. Neste caso, o tempo médio para o seu ingresso no curso de formação de professores foi de 12,5 anos, com o mínimo de 1 e máximo de 26 anos. Este dado a priori, denuncia um ponto negativo na profissionalização desses egressos, uma vez que reflete um alto índice de atraso no tempo para o ingresso na carreira superior do magistério, se for considerado que o ideal para a equidade da política nacional de formação docente e para a profissionalização dos egressos seria não haver atrasos no ingresso desses profissionais no curso de formação em Pedagogia.

Considere-se, ainda, o prejuízo social e econômico deste atraso para educação e, num contexto amazônico, para a população incluída no campo de atuação desses egressos formados, se for avaliado que, para cada ano de atraso no ingresso desses profissionais na pedagogia, perdeu-se, também, o mesmo tempo em qualificação e profissionalização docente, em vivência e experiência formativa, em aprendizagem da população infantil, de jovens e adultos, em valorização do magistério, progressão de carreira, remuneração, dentre muitos

outros prejuízos sociais e econômicos sofridos em meio a área de abrangência do profissional formado em estudo.

Luchese (2017, p. 2), entende que os reflexos da falta de professores nas escolas do Brasil vão muito além dos dias de aula perdidos. Segundo esta autora “é impossível alcançar o tamanho do prejuízo na vida escolar do aluno”. No entanto, é possível se analisar o tamanho do prejuízo para a educação ao se comparar a posição do Brasil no mundo em relação aos investimentos públicos por estudante em educação. Segundo dados publicados pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) o Brasil tem o segundo pior índice de investimento em educação dentre vinte e nove países membros analisados numa pesquisa realizada pela OCDE em 2014, a qual mostra que enquanto o Brasil gasta US\$ 2.985 ou R\$ 6.745 por estudante a cada ano, os países da OCDE investem cerca de US\$ 8.952 ou R\$ 20.230, em média (LIRA, 2014, p. 2), ou seja, o Brasil investe menos de um terço do valor investido pelos demais países com a educação de seus alunos.

Outro dado pesquisado relacionou, dos egressos respondentes, a ocupação profissional na educação antes de ingressar no curso de Pedagogia/PARFOR 2012 UFOPA e, ainda, o tempo de atuação em cada ocupação. Os resultados foram os seguintes: 100% dos respondentes informaram que atuavam como professores da rede pública antes de ingressar no PARFOR, dentro do rol de profissões pesquisadas na área de educação. Este dado preliminar demonstrou que a política nacional de formação de profissionais do magistério da educação básica (PARFOR) cumpriu com seu objetivo, de acordo com o I inciso do Manual Operativo do PARFOR presencial, que previa ofertar:

Licenciatura – para docentes ou tradutor intérprete de Libras em exercício na rede pública da educação básica que não tenham formação superior ou que mesmo tendo essa formação se disponham a realizar curso de licenciatura na etapa/disciplina em que atua em sala de aula. (BRASIL, 2013, p. 1).

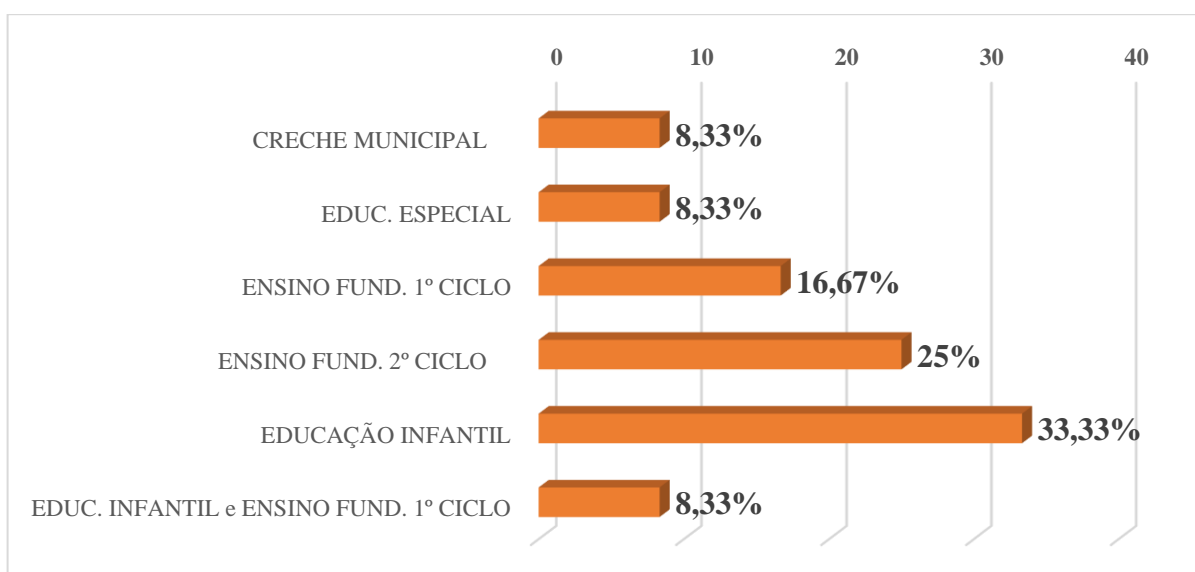
Quanto ao tempo de atuação no magistério desses profissionais antes de ingressar no PARFOR, a análise indicou que se trata de uma turma com vasta experiência na realização do trabalho pedagógico. O tempo médio de experiência observado nesta turma de egressos de Pedagogia/PARFOR 2012 UFOPA foi de 12 anos no magistério. Esse dado reflete bem uma situação típica vivenciada na Amazônia pelos egressos formados pelo PARFOR - a de que os professores da educação básica no Brasil iniciam sua carreira no magistério anos

antes da formação em nível superior, sendo que o conceito de “professor leigo⁴”, para estes profissionais, não significa, de modo algum, falta de experiência na docência dado seu elevado tempo de experiência no magistério, como é o caso dos egressos de Pedagogia/PARFOR 2012 UFOPA.

Souza (2013, p. 58) em sua pesquisa sobre o perfil docente no Brasil demonstra que de 2006 a 2012, cerca de 24 a 27% dos professores da educação básica possuíam entre 10 e 15 anos de experiência no magistério da educação básica. Cabe ressaltar que, outra pesquisa sobre o perfil dos professores brasileiros realizada pela UNESCO (2004, p. 83), apontava que 53% dos professores da educação básica no Brasil iniciavam sua carreira antes de concluir sua formação, portanto, eram considerados professores leigos.

A pesquisa perguntou, ainda, sobre o nível de atuação do egresso durante o curso de formação. Os resultados foram os seguintes (Gráfico 17):

Gráfico 17 - Nível de Atuação Profissional do Egresso Durante a Formação em Pedagogia



Fonte: Questionário de Pesquisa de Campo, 2017.

Os dados dessa análise revelaram que, durante a formação, todos os respondentes egressos da Pedagogia/PARFOR 2012 UFOPA encontravam-se na sala de aula atuando na educação pública do município. O maior destaque foi para os profissionais que atuavam na educação infantil, com 33,33% dos egressos. Entre os profissionais que atuavam no ensino

⁴ Segundo o Parecer CNE/CEB nº 019/98, o conceito de “Professor Leigo” significa aquele sem a devida habilitação para a função de magistério em exercício.

fundamental do 2º ciclo, resultaram 25% dos egressos. Para os profissionais que atuavam no ensino fundamental do 1º ciclo, o resultado foi 16, 67%. Os demais profissionais encontravam-se atuando em creches municipais, na educação especial do município ou atuavam em dois níveis simultaneamente, correspondendo a 8,33% dos egressos, cada um.

Em outro momento na pesquisa sobre o perfil profissional docente procurou-se identificar, também, se durante a formação até a conclusão do curso de pedagogia, houve mudança na ocupação profissional do egresso. Assim, do total de respondentes, houve apenas um caso de mudança durante a formação, observada no relato da aluna A6 ao informar que, no período da realização de seu curso, além do exercício do magistério como ocupação principal, enfrentou a seguinte mudança na sua ocupação profissional:

A6 - “Exerci o cargo de **educadora auxiliar** a convite de outras escolas da rede municipal de ensino, motivada pela necessidade de substituir as docentes titulares em casos de afastamento para tratamento de saúde, ficando eu em seu lugar como docente titular”. (QUESTIONÁRIO DE PESQUISA, 2017, grifo nosso).

Na fase de conclusão do curso, por sua vez, foram registrados três casos de mudanças na ocupação profissional do egresso. O primeiro, da aluna A2, ao informar que,

A2 - “Por ser uma profissional contratada pela rede pública municipal de ensino e, portanto, não ter estabilidade trabalhista, **fiquei desempregada** no período da conclusão do curso, não conseguindo mais retornar para o mercado de trabalho educacional como docente, mesmo recém-formada em nível superior. Por isso, passei a trabalhar como **auxiliar de panificação**”. (QUESTIONÁRIO DE PESQUISA, 2017, grifo nosso).

O segundo caso, ocorreu no final do curso, com a aluna A4, que assim nos descreveu:

A4 - “Trabalhei durante 4 anos **como professora** do município por meio de um contrato que encerrou no final do curso. Então, depois que **fiquei desempregada** e, sentindo a falta de oportunidade no mercado de trabalho para atuar na profissão, **decidi trabalhar como conselheira tutelar**”. (QUESTIONÁRIO DE PESQUISA, 2017, grifo nosso).

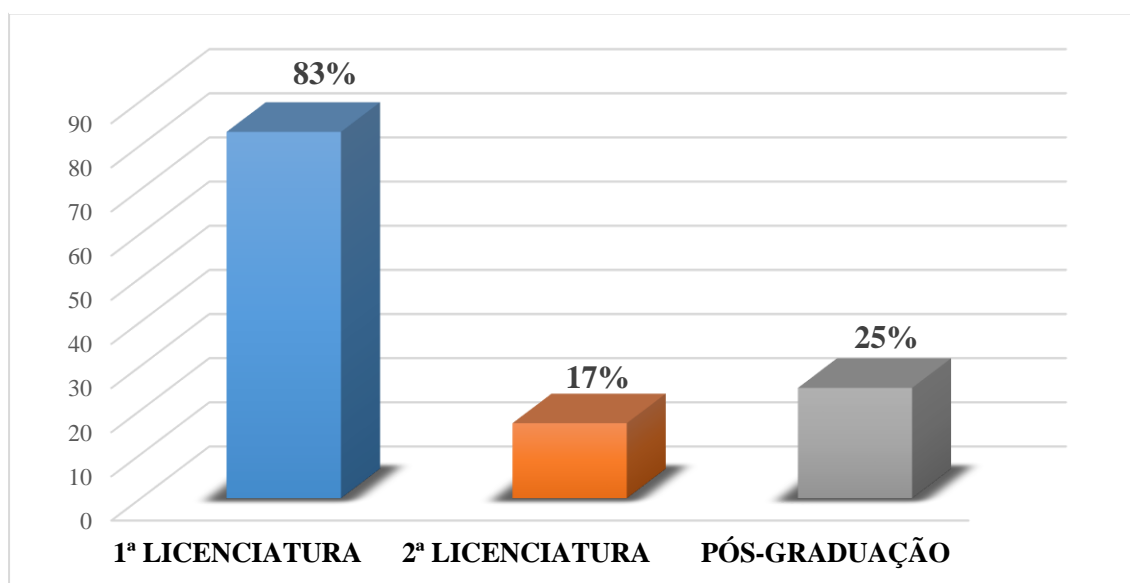
O terceiro caso também ocorreu com a aluna A6 ao informar que, no período de conclusão do curso de pedagogia, assim se expressou:

A6 - “Retornei ao serviço de **educadora alimentar**, do qual era concursada, mesmo depois de formada deixando de assumir o serviço da docência exercido por 9 anos

como professora titular, pois não queria perder o vínculo e a estabilidade do concurso”. (QUESTIONÁRIO DE PESQUISA, 2017, grifo nosso).

Ainda, visando a verificação do nível de aprendizagem dos egressos de Pedagogia/PARFOR 2012 UFOPA, questionou-se na pesquisa aos respondentes a respeito do atual nível de graduação e pós-graduação. Assim, obteve-se os seguintes resultados (Gráfico 18):

Gráfico 18 - Formação Profissional do Egresso em Nível de Graduação e Pós-Graduação



Fonte: Questionário de Pesquisa de Campo, 2017.

Dentre os respondentes, 83% dos egressos informaram que a pedagogia é sua primeira licenciatura. Para 17% dos egressos, a pedagogia corresponde à segunda licenciatura. Esses dois dados analisados quanto à graduação sugerem que a política de formação de professores, de fato, cumpriu seu objetivo de formar profissionais do magistério da educação básica em nível de primeira ou segunda licenciatura, para suprir as demandas de formação inicial, dentro das redes municipais do ensino, como preconiza o Art. 3º, II, III e IV da Lei 6755/2009:

Art. 3º São objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica: II apoiar a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada a profissionais do magistério pelas instituições públicas de educação superior; III promover a equalização nacional das oportunidades de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério em instituições públicas de educação superior; IV identificar e suprir a necessidade das redes e sistemas públicos de ensino por formação inicial e continuada de profissionais do magistério. (BRASIL, 2009, p. 2)

Observa-se que os resultados da graduação na turma de egressos de Pedagogia/PARFOR 2012 UFOPA estão de acordo com os incisos I e II do Manual Operativo do PARFOR Presencial, conforme se observa abaixo:

O acesso dos docentes à formação requerida na LDB é realizado por intermédio da oferta de turmas especiais, por Instituições de Educação Superior – IES, em cursos de: I. Licenciatura – para docentes ou tradutor intérprete de Libras em exercício na rede pública da educação básica que não tenham formação superior ou que mesmo tendo essa formação se disponham a realizar curso de licenciatura na etapa/disciplina em que atua em sala de aula; II. Segunda licenciatura – para professores que estejam em exercício há pelo menos três anos na rede pública de educação básica e que atuem em área distinta da sua formação inicial, ou para profissionais que atuam como tradutor intérprete de Libras. (BRASIL, 2010, p. 1).

É importante destacar, ainda, sobre os resultados da graduação, que não foram identificados na análise preliminar nenhum caso de oferta de formação pedagógica para graduados não licenciados nesta turma de Pedagogia/PARFOR 2012 UFOPA, como informa o inciso III do mesmo Manual:

O acesso dos docentes à formação requerida na LDB é realizado por intermédio da oferta de turmas especiais, por Instituições de Educação Superior – IES, em cursos de: III. Formação pedagógica – para docentes graduados não licenciados que se encontram no exercício da docência ou que atuem como tradutor intérprete de Libras na rede pública da educação básica. (Idem, 2010, p. 1).

Por outro lado, quanto aos estudos sobre a pós-graduação dos egressos, o gráfico 20 indica que apenas 25% deles atingiu o nível *Latu Sensu*. Uma análise mais aprofundada das respostas a este item revelou que o nível de pós-graduação atingido por 25% dos egressos, só foi possível de ser atingido em razão do seu esforço pessoal em atender às próprias necessidades e mediante o investimento de recursos próprios, portanto, independente e fora do rol de incentivos da política de formação de professores (PARFOR). A análise, portanto, sugere que a demanda de formação continuada para os egressos provenientes da política de formação não está sendo incentivada nos níveis mais elevados, ficando a política restrita a apenas a demanda de formação inicial, destarte diferente do que previa a política de formação de profissionais do magistério da educação básica (PARFOR).

O Art. 8º, e § I e II do Decreto 6755/2009, assim descreve sobre o atendimento às necessidades de formação continuada de professores:

Art. 8º O atendimento às necessidades de formação continuada de profissionais do magistério dar-se-á pela indução da oferta de cursos e atividades formativas por instituições públicas de educação, cultura e pesquisa, em consonância com os projetos das unidades escolares e das redes e sistemas de ensino. § 1º A formação continuada dos profissionais do magistério dar-se-á por meio de cursos presenciais ou cursos à distância. § 2º As necessidades de formação continuada de profissionais do magistério serão atendidas por atividades formativas e cursos de atualização, aperfeiçoamento, especialização, mestrado ou doutorado. (BRASIL, 2009, p. 4).

Outro questionamento realizado na pesquisa sobre aprendizagens observadas na formação do perfil profissional docente teve caráter mais qualitativo, e buscou identificar junto aos egressos sua percepção acerca do conceito de Formação docente. A análise de todas as respostas a este questionamento considerou que nenhum dos respondentes conseguiu definir um conceito básico de formação docente que considerasse, ao menos, de acordo com Ferry (1991) apud Garcia (1999), a relação entre “formação acadêmica (científica, literária, artística, etc.)”, e a “formação pedagógica” (domínio dos métodos e técnicas pedagógicas) ou, ainda, a relação entre a “formação profissional” e a “prática profissional”.

Uma ilustração mais elaborada acerca do conceito de formação docente pode ser verificada em Medina e Rodriguez (1989, p. 87):

Consideramos a formação de professores como a preparação e emancipação profissional do docente para realizar crítica, reflexiva e eficazmente um estilo de ensino que promova uma aprendizagem significativa nos alunos e consiga um pensamento-ação inovador.

Do mesmo modo, o estudo também questionou aos egressos sobre o significado de ser profissional docente. As respostas a este questionamento foram as seguintes:

A2 – “Ser um profissional docente é estar empenhado de verdade com a educação e fazer a diferença na vida dos educandos”.

A4 – “Significa contribuir com a mudança para a melhoria do meu País”.

A6 – “Ser profissional docente significa buscar conhecimento e colocar em prática a educação, de modo a melhor ajudar os discentes na sua aprendizagem e melhorar seu conhecimento”.

A8 – “Significa ser um pesquisador de suas habilidades a serem trabalhadas e consciente de seu papel executado em sala de aula”.

A9 – “Significa repensar sua atuação, além do exercício da sala de aula”.

A11 - “Significa ensinar e aprender todos os dias, como um *continuum*”.
(QUESTIONÁRIO DE PESQUISA, 2017).

A análise sobre o significado do perfil profissional docente para o egresso de Pedagogia/PARFOR 2012 UFOPA revelou para o estudo algumas novas pistas sobre aprendizagens observadas na formação destes professores, identificadas através de alguns termos-chave, como: “Estar empenhado”, “fazer a diferença” (A2); “mudança” (A4);

“conhecimento” (A6), “habilidade” (A8); “repensar sua atuação” (A9); e, “ensinar, aprender, continuum” (A11).

Segundo Portilho (2009, p. 13) “quando elaboramos os nossos próprios conceitos e, conseqüentemente, nossas opiniões, percebemos que transformamos as informações em conhecimentos. E isso acontece durante toda a nossa vida. Estamos constantemente aprendendo a fazer o uso de novos instrumentos [...]”.

De acordo com Nogaro, Ecco e Rigo (2014, p. 420) “a matéria-prima do trabalho do professor são os processos de aprendizagem, uma vez que trabalha com mudança de comportamento, atitudes e aquisição de saber”. Segundo esses autores, para que os professores se sintam motivados é necessário que eles tenham clareza sobre o que é e como ocorre a aprendizagem; e, ainda, quais fatores (internos e externos) auxiliam o professor para que a aprendizagem e a motivação sejam bem-sucedidas. Isso porque “a aprendizagem é o processo pelo qual as competências, as habilidades, os conhecimentos, os comportamentos ou os valores são adquiridos ou modificados, como resultado de estudo, experiência, formação, raciocínio e observação”. (Idem, 2014, p. 422).

O último questionamento realizado aos discentes nesta fase da análise foi aplicado no modo fechado, com três respostas possíveis, e pretendeu identificar como o egresso se via diante de sua profissionalização após formado em pedagogia pelo PARFOR. Assim, questionado ao egresso sobre as características do seu perfil ao concluir o curso de formação no PARFOR, obteve-se o seguinte: A resposta de 100% dos egressos respondentes a este questionamento, foi: “Um profissional apto para atuar na educação básica, em qualquer ambiente escolar ou não escolar”.

Desse modo, a análise realizada sobre essa resposta sugere que, apesar do estudo revelar algumas dificuldades enfrentadas pelos egressos de Pedagogia durante a formação, tais como: Instabilidade profissional e risco de desemprego; Elevado tempo de afastamento da vida acadêmica para o retorno aos estudos, com média de 12,5 anos fora da academia; Baixa remuneração e desvalorização profissional; Elevados distanciamentos e dificuldades de locomoção para o estudo presencial em virtude de que 45% da turma era proveniente da zona rural, região de várzea e de outros municípios; e a falta de apoio por parte da política de formação de professores (PARFOR) para a liberação de bolsas de estudo e apoio estudantil; dentre outras dificuldades, o caráter unânime da resposta a este item revela que os egressos se sentem aptos para atuar na educação básica, o que, por sua vez, sugere que os impactos negativos do PARFOR na formação do perfil profissional dos egressos de Pedagogia/PARFOR

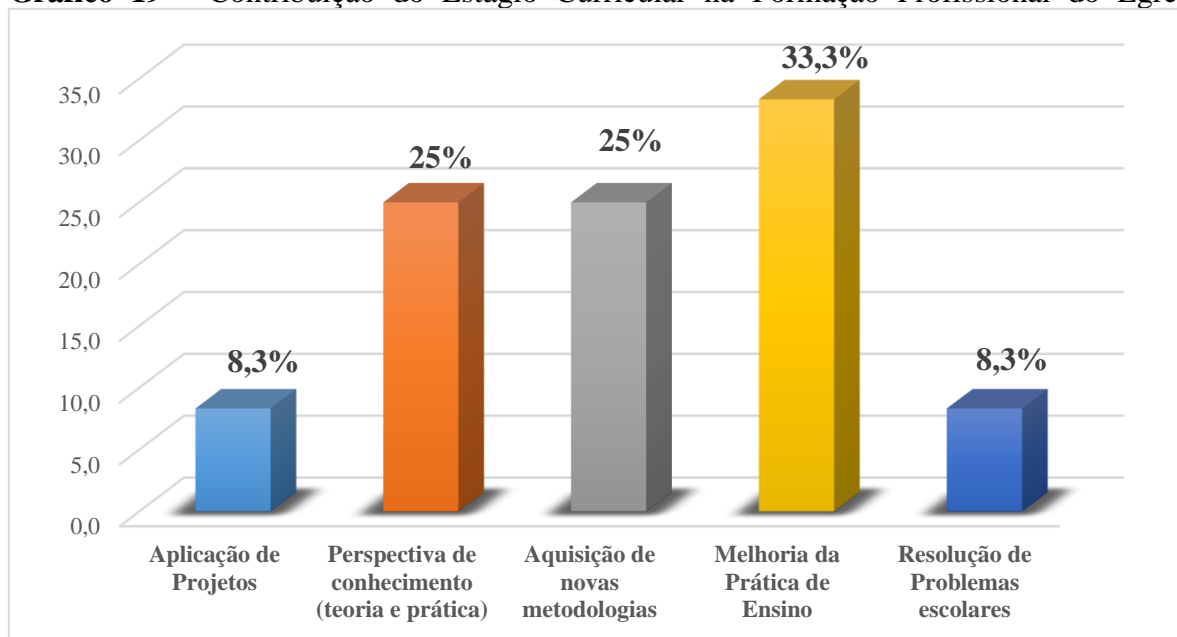
2012 UFOPA são perfeitamente superáveis quanto aos aspectos relacionados às dificuldades para a profissionalização e para a formação de professores na Amazônia.

Considerando a análise de resultados observados até este momento sobre o perfil profissional do egresso de Pedagogia/PARFOR 2012 UFOPA, sem a pretensão de esgotar todas as reflexões e outras possíveis e desejáveis respostas a esta análise preliminar, analisa-se que, dentro do período correspondente ao início do processo de formação até a conclusão, as diretrizes curriculares foram cumpridas. Analisa-se, também, que no início e durante o processo de formação desses egressos não foram identificados casos de irregularidade ou falhas na execução da política de formação de professores (PARFOR) em relação aos seus objetivos.

Com relação à categoria contribuições do estágio curricular supervisionado no PARFOR, o estudo pretendia como objetivo específico: Analisar, a partir da percepção dos egressos de Pedagogia/PARFOR 2012 UFOPA, a contribuição do Estágio Curricular Supervisionado para o seu processo de formação do perfil docente. Cabe destacar que o índice de participação dos egressos no estágio curricular supervisionado da turma de Pedagogia/PARFOR 2012 UFOPA foi de 100%, ou seja, todos os respondentes da pesquisa concluíram as atividades previstas neste componente curricular do curso.

Dessa maneira, o Gráfico 19 mostra como o estágio curricular supervisionado contribuiu para a formação profissional do egresso de Pedagogia a partir do PARFOR:

Gráfico 19 - Contribuição do Estágio Curricular na Formação Profissional do Egresso

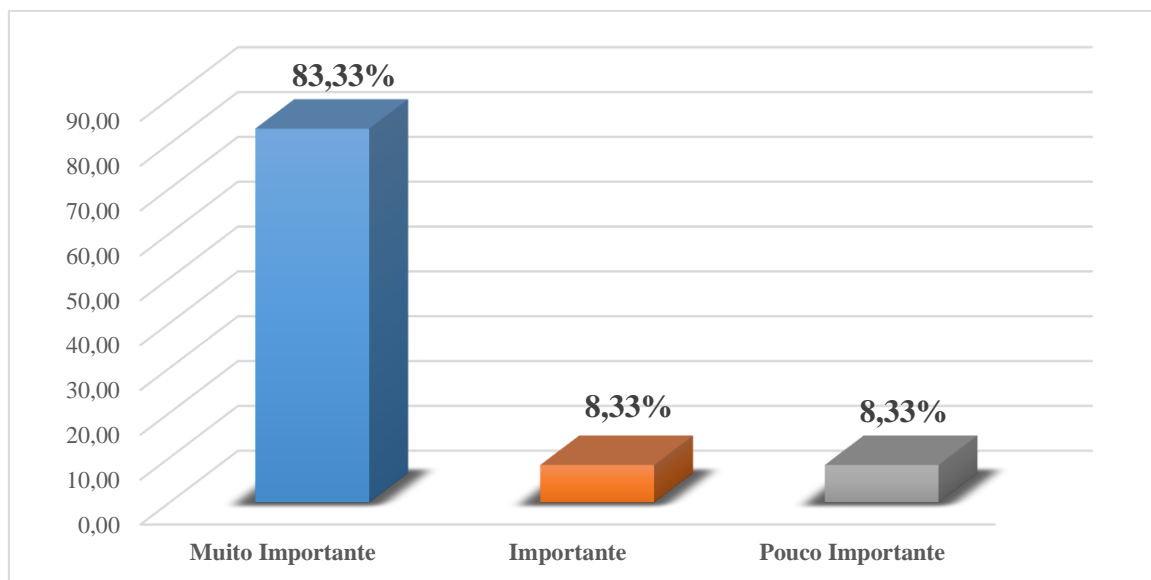


Fonte: Questionário de Pesquisa de Campo, 2017.

Esta análise revela que 33,3% dos respondentes informaram que o estágio curricular supervisionado contribuiu com a melhoria da prática de ensino. Esse dado demonstra a priori que o estágio curricular supervisionado tem, de fato, servido aos egressos como um espaço apropriado na sua busca por melhorias na prática de ensino, espaço este comparado na pesquisa a um “laboratório” de saberes (SILVA JR, 2017, p. 97). Nesse sentido, a contribuição do estágio curricular supervisionado no PARFOR, na percepção dos egressos de Pedagogia/PARFOR 2012 UFOPA, foi mais significativa como espaço de melhorias de suas práticas do que, propriamente, como a perspectiva de elevação do seu nível de conhecimento ou de aquisição de novas metodologias, dentre outras formas de contribuição citadas.

Outro questionamento dirigido ao egresso de Pedagogia/PARFOR 2012 UFOPA quanto à contribuição do estágio curricular supervisionado na formação do seu perfil profissional docente pretendeu levantar dados sobre a importância do estágio no processo de profissionalização do egresso. Por isso, perguntou-se ao egresso como ele avaliava a importância do Estágio Curricular Supervisionado para a sua profissionalização docente. O resultado está retratado no Gráfico 20:

Gráfico 20– Importância do Estágio para o Egresso de Pedagogia/PARFOR 2012 UFOPA



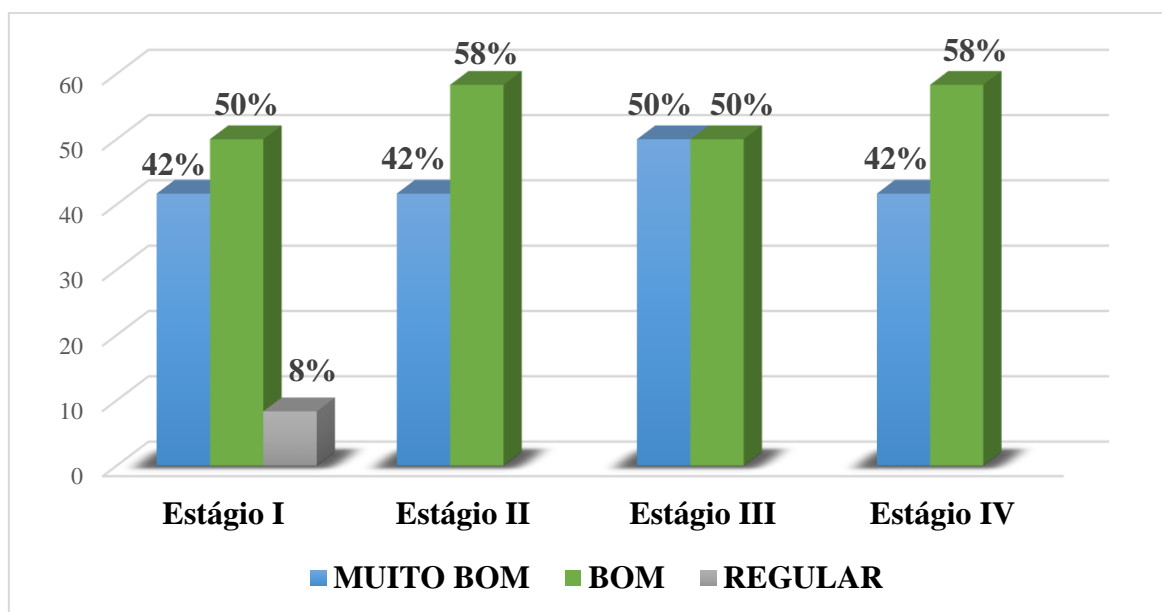
Fonte: Questionário de Pesquisa de Campo, 2017.

Este dado confirma que, para 83,33% dos respondentes, a contribuição do estágio curricular supervisionado teve grande importância na formação do perfil profissional do egresso. Também sugere que o estágio curricular supervisionado, para os egressos em

formação, não só foi considerado “muito importante”, como também resultou na significativa participação dos egressos nas atividades propostas por este componente curricular.

A pesquisa também se interessou pela contribuição do trabalho dos professores orientadores do estágio curricular supervisionado no processo formativo do egresso de Pedagogia/PARFOR 2012 UFOPA. Assim, questionou-se ao egresso como ele avaliava o trabalho dos professores orientadores do Estágio Curricular supervisionado. Os resultados foram representados no Gráfico 21:

Gráfico 21 - Importância do Trabalho do Professor Orientador no Estágio Curricular Supervisionado.



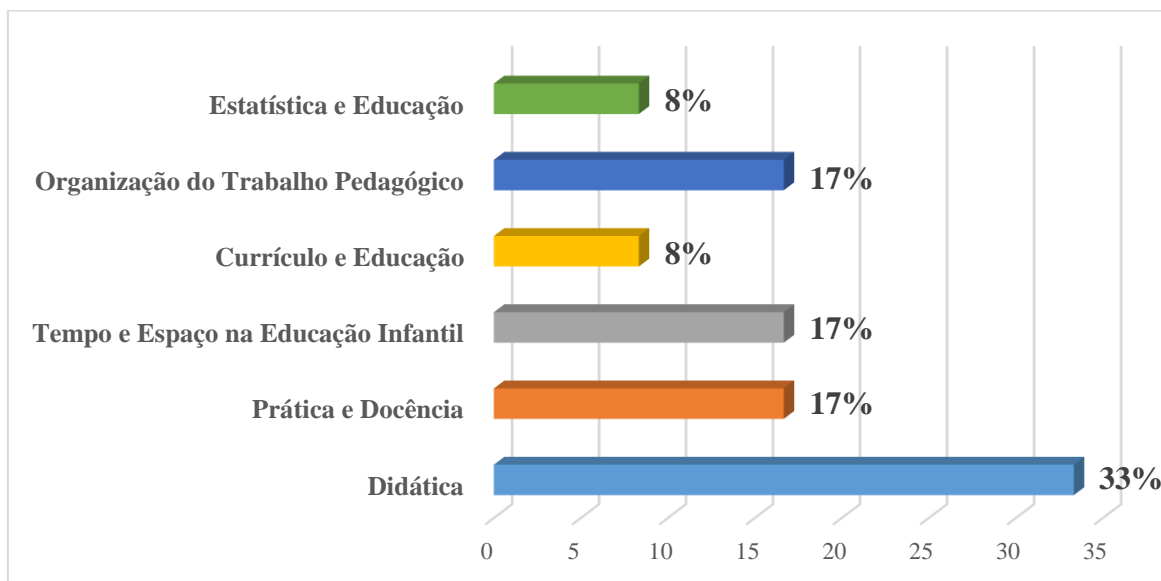
Fonte: Questionário de Pesquisa de Campo, 2017.

Esse Gráfico demonstra que os egressos de Pedagogia/PARFOR 2012 UFOPA percebem a importância da contribuição do trabalho do professor orientador no acompanhamento do professor/aluno durante o estágio curricular supervisionado. A classificação positiva dos percentuais avaliados pelos egressos em sua maioria nos critérios “bom” e “muito bom” demonstram não só a importância da contribuição do orientador do estágio no processo formativo do professor da educação básica, como também demonstra a importância desse componente curricular na formação do perfil profissional do egresso de Pedagogia/PARFOR 2012 UFOPA.

Esse dado também se reflete nos resultados observados no Gráfico 22, no qual levantou-se as contribuições dos componentes curriculares para a prática do trabalho docente

no estágio curricular supervisionado, ou seja, se dentre os componentes curriculares estudados durante a formação em pedagogia no PARFOR, era possível destacar um ou mais componentes contribuíram para o seu desempenho no Estágio Curricular Supervisionado. Como resultado, observou-se o seguinte:

Gráfico 22 - Disciplinas Referenciadas pelo Egresso na Prática do Estágio Curricular

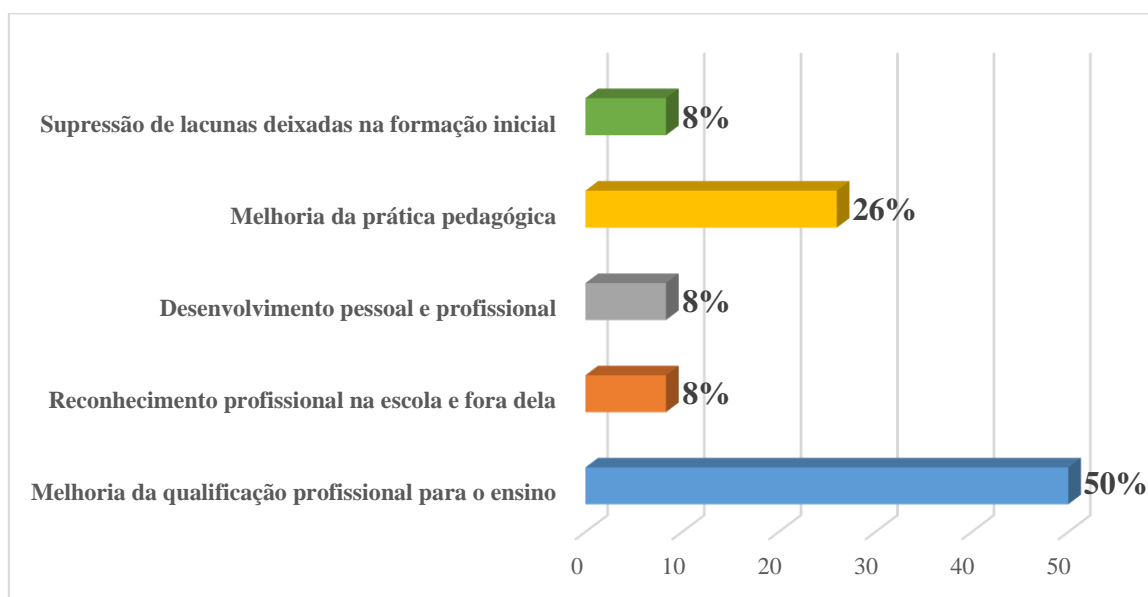


Fonte: Questionário de Pesquisa de Campo, 2017.

Na percepção dos egressos de Pedagogia/PARFOR 2012 UFOPA, observa-se que eles são capazes de destacar, dentre os componentes curriculares do curso, disciplinas que contribuem com o seu desempenho no estágio curricular supervisionado, sendo que a disciplina mais lembrada pelos respondentes foi didática (33%).

Um último questionamento feito aos egressos foi voltado ao objetivo geral do estudo: Analisar o impacto do PARFOR na formação do perfil do egresso da turma de Licenciatura em Pedagogia/PARFOR 2012 da UFOPA. Para isso questionou-se ao egresso como ele avaliava, no geral, o impacto da política de formação de professores da educação básica (PARFOR) na sua profissionalização em Pedagogia na UFOPA. As respostas foram as seguintes (Gráfico 23):

Gráfico 23 - Impacto do PARFOR na Formação do Perfil Profissional do Egresso



Fonte: Questionário de Pesquisa de Campo, 2017.

A análise do conteúdo das respostas dos egressos de Pedagogia/PARFOR 2012 UFOPA sobre o questionamento demonstraram que 50% do impacto está na melhoria da qualificação profissional para o ensino. Há 26% de impacto na melhoria da prática pedagógica. Há também 8% do impacto na supressão de lacunas deixadas na formação inicial, 8% no desenvolvimento pessoal e profissional e 8% restante tem impacto no reconhecimento profissional na escola e fora dela.

Destacou-se alguns depoimentos que revelam este resultado:

A1 – “É de fundamental importância para a formação de professores que atuam sem qualificação acadêmica e ainda mais para que, **com a política de formação de professores, o corpo docente pôde contar com melhores profissionais**, tanto na região urbana quanto no interior”. (A1, 2017, grifo nosso).

A4 – “Foi uma experiência única. Associando a teoria à prática, veio dar **maior destaque ao meu trabalho dentro e fora da educação**, porém o tempo foi muito curto para o tanto que podíamos ter aprendido”. (A4, 2017, grifo nosso).

A8 – “Foi um dos acontecimentos importantíssimos na minha visão. **Colaborou muito para minha prática pedagógica**”. (A8, 2017, grifo nosso).

A9 – “Avalio como uma contribuição de formação continuada que **possibilita ao professor preencher lacunas deixadas em sua formação inicial**”. (A9, 2017, grifo nosso).

A10 – “Como uma iniciativa de excelência, oportunizando aos profissionais que atuam na educação uma **melhoria direta na formação**”. (A10, 2017, grifo nosso).

4.4 Resultados da Triangulação de Dados do Estudo

Conforme delineamento da análise de dados proposta nesta pesquisa, elegeu-se a técnica proposta por Denzin (1970) chamada triangulação interativa de dados. Segundo Azevedo *et. al.* (2013, p. 4):

A triangulação de dados significa coletar dados em diferentes períodos e de fontes distintas de modo a obter uma descrição mais rica e detalhada dos fenômenos. Distinguindo subtipos de triangulação de dados, Denzin propôs que se estude o fenômeno em tempos (explorando as diferenças temporais), espaços (locais - como forma de investigação comparativa) e com indivíduos diferentes.

Segundo este preceito, o estudo do fenômeno pesquisou dados e informações sobre o tempo anterior e posterior à formação dos egressos do curso de Licenciatura em Pedagogia/PARFOR 2012 UFOPA. A pesquisa também considerou os diferentes espaços responsáveis pelo processo de formação do perfil profissional do egresso: Campus de Santarém, Coordenação do PARFOR, Secretaria do Curso, salas de aula do curso e escolas de atuação do egresso. Quanto aos diferentes indivíduos, o estudo selecionou os dados e informações dos sujeitos que vivenciaram ativamente o processo de formação do perfil profissional do egresso: O Coordenador Institucional Geral do PARFOR, o Docente do Estágio Curricular Supervisionado e os próprios discentes egressos do curso de Pedagogia/PARFOR 2012 UFOPA.

Azevedo *et. al.* (2013, p. 5) também destaca que:

A triangulação metodológica refere-se ao uso de múltiplos métodos para obter os dados mais completos e detalhados possíveis sobre o fenômeno [...]. Envolve a combinação de diversos métodos, geralmente observação e entrevista, de modo a compreender melhor os diferentes aspectos de uma realidade e a evitar os enviesamentos de uma metodologia única.

Desse modo, para a elucidação da problemática em estudo, a proposta de pesquisa combinou os diversos métodos disponíveis: análise documental, levantamento bibliográfico, entrevista, questionário e análise de conteúdo.

Como resultado da triangulação de dados observou-se que, para os discentes, o significado do perfil profissional docente, no caso dos egressos de Pedagogia/PARFOR 2012 UFOPA, vai além das aprendizagens observadas na formação destes professores, identificadas através de termos-chave, como: “Estar empenhado” e “fazer a diferença” (A2); “mudança” (A4); “conhecimento” (A6), “habilidade” (A8); “repensar sua atuação” (A9); e, “ensinar,

aprender, continuum” (A11). O perfil profissional do egresso traçado neste estudo reflete as melhorias nas condições sociais e econômicas identificadas na análise de impacto do PARFOR na vida profissional desses egressos, as quais podem ser percebidas no quadro de resultados, abaixo:

Quadro 8 - Resultado do Perfil Profissional do Egresso de Pedagogia/PARFOR 2012 UFOPA

| CARACTERÍSTICAS | RESULTADOS |
|--|---|
| Gênero | Maioria Feminino (92%) |
| Idade média | 44 anos |
| Naturalidade | Maioria de Santarém (67%) |
| Estado Civil | Conjugalmente estáveis (83%) |
| Nº Médio de Filhos | 2 filhos |
| Moradia | Maioria tem casa própria (55%) |
| Local de Trabalho | Maioria na Zona Urbana (55%) |
| Profissão Atual | Professores (75%) |
| Faixa Salarial | Até 2 SM (58%) |
| Composição da Renda | Egresso/Cônjuge (67%) |
| Contribuição sobre a Renda | Maioria contribui até 70% |
| Origem Educacional | Maioria veio do Magistério (75%) |
| Tipo de Ensino | 100% em escola pública |
| Tempo de Afastamento Médio da Vida Acadêmica | Média de 12,5 anos |
| Ocupação Profissional Anterior | 100% professores |
| Tempo Médio de Experiência | 12 anos |
| Situação Profissional Atual | Empregado na educação (83%) |
| Local de Atuação | Educ.Inf.do Munic. (33%) |
| Condição para o Acesso ao PARFOR (leigo) | Leigos fazendo a 1ª Licenciatura (83%) |
| Nível Profissional Atual (Pós-graduação) | 25% com pós-graduação |
| Significado do perfil na previsão legal | Profissional que busca competência, habilidade, coerência e pesquisa |
| Significado do perfil na visão docente | Profissional que ensina/aprende, que tem bagagem teórico-metodológica |
| Significado do perfil na visão discente | Profissional que está empenhado, faz a diferença, promove mudança, busca conhecimento, ensina, aprende. |
| Nível de Qualificação Docente Atual | Apto para a educação em ambientes escolares e não escolares |

Fonte: Elaborado pelo autor, SILVA Jr, 2017.

Observou-se, portanto, que o perfil profissional do egresso de Pedagogia/PARFOR 2012 UFOPA é formado em sua maioria por mulheres, com idade média de 44anos. A maioria é santareno, mas existem profissionais de outros municípios e de outros estados do Brasil. São conjugalmente estáveis, têm em média 2 filhos e a maioria reside em casa própria na zona urbana de Santarém. No entanto há também outros que provém da zona rural e da região de várzea. Atualmente, a maioria dos egressos, depois de formados, continua trabalhando como professor da rede municipal do ensino. Mas há alguns que mudaram de profissão motivados pela falta de apoio e oportunidade para retornarem ao cargo de professores.

Esses profissionais formados ganham em média até 2 salários mínimos, o que demonstra que não foram melhor valorizados após a formação. Sobretudo esta situação impacta consideravelmente nas vidas financeiras desses profissionais uma vez que a maioria é responsável por até 70% do orçamento familiar. Quanto à origem, a maioria é proveniente do magistério tendo estudado toda a vida acadêmica na escola pública, o que reflete ainda a importância do ensino público na consecução de melhorias significativas para a população educacional do país e, sobretudo, da Amazônia. É fato, também, que todos são alunos que enfrentaram certa dificuldade para continuarem seus estudos, uma vez que ficaram em média cerca de 12 anos e meio afastados do ensino superior. Por isso, atingir a graduação em pedagogia representou para muitos uma conquista pessoal e a realização de um sonho. Isso também tem reflexo na escolha profissional de 100% dos egressos já que todos eram professores com 12 anos de experiência na educação em média antes de ingressarem no PARFOR. Atualmente, eles são profissionais que trabalham em todos os níveis da educação básica até o 2º ciclo: em creches, educação infantil, ensino fundamental e na educação especial. A maior parte dos egressos está concluindo sua 1ª licenciatura, porém, há 25% dos profissionais já com pós-graduação. Quanto ao nível de qualificação docente 100% dos egressos respondentes da pesquisa se consideraram aptos para a educação em ambientes escolares e não escolares.

Com relação ao objetivo: Identificar, a partir da percepção dos egressos de Pedagogia/PARFOR 2012 da UFOPA, aprendizagens observadas a partir da formação desses professores, para os documentos legais, observou-se que as aprendizagens necessárias à formação do perfil profissional do egresso de Pedagogia/PARFOR 2012 UFOPA, conforme artigo 6º, parágrafo 3º da Resolução CNE/CP 01/2002, devem resultar em “cultura geral e profissional, conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos [...], conhecimento sobre dimensão cultural, social, política e econômica da educação, [...] conhecimento de ensino, pedagógico, e conhecimento advindo da experiência”. Para a resolução CNE/CP 01/2006, artigo 2º, parágrafo 1º, as aprendizagens vêm da “ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas”. Essas aprendizagens “influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia”. No PPC Pedagogia/2015, as aprendizagens devem refletir a “consciência política e crítica, com orientações éticas que busque permanentemente a compreensão da totalidade do processo do trabalho docente, da organização, acompanhamento, monitoramento e avaliação”.

Na visão do docente do Estágio Curricular Supervisionado, considerando que, nesta questão, não houve manifestação do coordenador do PARFOR, observou-se que as

aprendizagens necessárias à formação do perfil profissional docente consistem na habilidade de “rever a prática pedagógica”, ou seja, na autorreflexão do docente sobre sua própria prática, de modo que, de posse de “todo um aporte teórico metodológico”, seja possível identificar resultados que repercutirão, principalmente, “na aprendizagem dos alunos”. Essa visão corrobora com o pensamento de Tardif (2010, p. 53) ao explicar essas aprendizagens: “A experiência provoca, assim, um efeito de retomada crítica (retroalimentação) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional. Ela filtra e seleciona os outros saberes, permitindo assim aos professores reverem seus saberes, julgá-los e avaliá-los [...]”.

Na visão dos discentes, as aprendizagens necessárias à formação do perfil profissional docente consistiu, sobretudo, na superação de vários obstáculos impostos ao seu processo de formação durante o PARFOR, como por exemplo: aprender a rever a própria prática em sala de aula a partir da autocrítica apoiada no ensino das teorias educacionais adquiridas no curso de formação em pedagogia; aprender a superar as dificuldades resultantes do longo tempo de afastamento dos estudos acadêmicos; aprender a aceitar mudanças decorrentes da elevação do nível profissional atingido com o curso em relação ao nível que se encontravam antes do PARFOR; e, aprender a superar as barreiras econômicas que impunham aos egressos dificuldades ao cumprimento de seu processo formativo, tais como a falta de apoio e incentivo à bolsas de estudo.

Com relação ao objetivo: Analisar, a partir da percepção dos egressos de Pedagogia/PARFOR 2012 UFOPA, a contribuição do Estágio Curricular Supervisionado para o seu processo de formação do perfil docente, primeiramente é necessário lembrar o caráter especial que os documentos legais atribuem ao estágio curricular supervisionado no PARFOR. Embora a lei 11.788/2008, que dispõe sobre o estágio curricular supervisionado, atribua em seu artigo 2º parágrafo 1º a obrigatoriedade do estágio como “requisito para a aprovação e obtenção do diploma” nos cursos de formação de professores, a lei 9394/1996, também prevê em seu artigo 61, inciso 2, o “aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades”. Isso significa que, em casos especiais como a formação de professores em exercício caso específico do PARFOR, os projetos pedagógicos dos cursos de formação de professores, na observância da lei e de forma autônoma, poderão reduzir a carga horária do estágio como forma de aproveitamento das experiências formativas dos docentes, como é o caso do PPC Pedagogia 2015 UFOPA.

Resta para o estudo esclarecer como o estágio curricular supervisionado no PARFOR contribui para a formação do perfil do egresso de Pedagogia/PARFOR 2012 da

UFOPA. Na visão dos documentos legais destacam-se pelo menos duas formas de contribuição do estágio para o processo de formação do perfil do egresso. A primeira encontra-se no artigo 1º, parágrafo 2º da lei 11788/2008, o qual estabelece o estágio, na perspectiva do conhecimento, como um espaço de “aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular”. A segunda contribuição concebe o estágio como um laboratório de saberes e experimentações de práticas e experiências anteriores no qual, segundo o artigo 3º parágrafo 1º da mesma lei, o professor/aluno “deverá ter acompanhamento efetivo pelo professor orientador da instituição de ensino e por supervisor da parte concedente” para orientá-lo na profissionalização de seu ato educativo. Para o PPC Pedagogia/2015 UFOPA, a contribuição do estágio está na construção de um espaço propício à “reflexão sobre a própria prática” a partir da revisão das “experiências vivenciadas nos diversos espaços educativos”.

Na visão do Coordenador do PARFOR observou-se que a contribuição do estágio curricular supervisionado apresenta falhas no seu objetivo relacionado à “melhoria da prática do docente em exercício” visto que deveria incentivar a pesquisa sobre a própria prática” como forma de entender o estágio supervisionado. Para o Docente do Estágio essa contribuição foi entendida como a oportunidade do “professor que está ali buscando uma forma de aprender, buscando observar práticas e também através dessas práticas reformulando práticas, fazendo críticas relacionadas às práticas”.

Por fim, na visão discente, observou-se que os resultados da análise de dados e de conteúdo apontaram para a melhoria da prática de ensino como principal contribuição do estágio curricular supervisionado para a formação do perfil profissional do egresso. Esse resultado corrobora com os achados dos documentos legais e com a opinião dos profissionais docentes sobretudo na constituição do estágio como espaço de reflexões e revisões da prática escolar.

5-CONSIDERAÇÕES FINAIS

A final deste estudo, retoma-se os objetivos iniciais da pesquisa para tecerem-se algumas considerações sobre os seus resultados. Analisar o impacto do PARFOR na formação do perfil do egresso da turma de Licenciatura em Pedagogia/PARFOR 2012 da UFOPA demonstrou, na base teórica do estudo, que o processo formativo dos profissionais da educação básica tem implicações profundas da história política, econômica e social da formação de professores no Brasil.

Tais implicações advém primeiramente da relação exploratória e expansionista imposta ao Brasil desde sua colonização pelos europeus na era colonial até a consignação de uma concepção produtivista de escola e de educação nacional que, mais tarde, estabeleceria no âmbito nacional as bases para a introdução de uma política educacional voltada aos interesses das relações capitalistas e imperialistas internacionais.

Essas implicações também revelam uma forte influência de organismos internacionais, como: Banco Mundial, FMI, CEPAL, UNESCO, UNICEF e o PNUD, na designação dos direcionamentos das políticas educacionais brasileiras responsáveis pelas diretrizes que atualmente regem a formação do perfil profissional do egresso de Pedagogia que se pretendeu pesquisar. O aprofundamento teórico sobre essas implicações permitiu observar que a principal consequência dessa política de influências dos organismos internacionais sobre a educação brasileira foi a falta de autonomia nacional para ditar e gerir os rumos da política educacional que fizesse frente ao desenvolvimento sócio econômico e educacional do país. Como consequência, essas políticas deixaram margem para atrasos e, até mesmo, retrocessos nos índices de desenvolvimento nacionais, como, por exemplo: o aumento gradativo da dívida externa; o aumento dos índices de consumo da população sem aumentar os investimentos públicos em educação básica e superior, ciência e tecnologia, além dos baixos índices de desenvolvimento econômicos e sociais, representados pelas altas taxas de analfabetismo e baixas taxas de atendimento escolar, dentre outros índices que afetaram o desenvolvimento nacional nos últimos vinte anos.

O estudo da base teórica revelou também que o processo de formação do perfil profissional dos professores da educação básica nacional passou por um longo processo de reformulações políticas e educacionais para conseguir elevar o nível de formação e profissionalização dos docentes da educação básica, de modo que, em meio a inúmeras lutas e reivindicações de melhorias por parte dos profissionais da educação nacional e, sucessivamente, da própria sociedade, houve a necessidade de se formular um novo paradigma para a formação

docente do país. Esse novo paradigma da educação nacional identificado como paradigma inovador seria o espelho para a busca da identidade do perfil docente dentro do contexto amazônico.

O estudo da base teórica revelou, ainda, que a formação do perfil profissional docente, como é o caso dos egressos de Pedagogia/PARFOR 2012 UFOPA, não se dá apenas em função de seu caráter teórico ou profissionalizante, também envolve a questão social do saber, de modo que a formação do perfil profissional docente denota um processo de construção e de desenvolvimento do ser que vai amoldando a formação deste perfil profissional docente. A base teórica do estudo revelou, por fim, que o estágio curricular supervisionado tem um papel fundamental na formação do perfil profissional do egresso, uma vez que, dentro do processo de formação do perfil docente, propicia o espaço ou ambiente ideal para a ação e reflexão das teorias e prática educativas, das experiências anteriores de formação e da experimentação de métodos e técnicas de ensino, processo semelhante ao ocorrido nos laboratórios de ciências para a formulação de novos conhecimentos e novas aprendizagens.

Assim, as dimensões do estudo empírico tiveram o propósito de revelar na prática o impacto do PARFOR na formação do perfil do egresso da turma de Licenciatura em Pedagogia/PARFOR 2012 da UFOPA. As dimensões do estudo trouxeram: I - a visão dos documentos legais norteadores da formação do perfil profissional docente; II – a visão do Coordenador do PARFOR e do Docente do Estágio Curricular Supervisionado, profissionais docentes que vivenciaram institucionalmente a formação do perfil profissional do egresso; e III – a visão dos Discentes, egressos que vivenciaram na prática o seu processo formativo. Essas dimensões de análise relacionaram-se com as categorias de análise: 1 - Perfil Profissional Docente, 2 - Aprendizagens Necessárias à Formação do Egresso, e 3 - Contribuições do Estágio Curricular Supervisionado no PARFOR, de modo a facilitar o esclarecimento dos objetivos específicos que levavam à elucidação do objetivo geral do estudo. Os resultados foram os seguintes:

Com relação à categoria 1- Perfil Profissional Docente, observou-se que há certa correspondência entre o que diz a lei e o que pensam os docentes e discentes sobre o significado do perfil profissional docente para a formação do egresso, retratado em frases, como: “Profissional que busca competência, habilidade, coerência e pesquisa”; “Profissional que ensina/aprende, que tem bagagem teórico-metodológica”; e “Profissional que está empenhado, faz a diferença, promove mudança, busca conhecimento, ensina, aprende”.

Essa categoria revelou também que a formação do perfil profissional do egresso de Pedagogia/PARFOR 2012 UFOPA retratado nos quadros de resultados deste estudo é reflexo do impacto positivo do PARFOR na formação do seu perfil profissional, traduzido na luta pessoal por melhores condições sócio econômicas e de trabalho, do tempo investido na formação, da experiência acumulada e os obstáculos superados para formar o seu perfil profissional docente.

Quanto à categoria 2 - Aprendizagens Necessárias à Formação do Egresso, observou-se que o curso de Pedagogia/PARFOR da UFOPA atende aos ditames dos dispositivos legais no que se refere às aprendizagens necessárias à formação do perfil profissional docente, como por exemplo, a aquisição de “cultura geral e profissional, conhecimentos sobre como aprendem as crianças, adolescentes, jovens e adultos, conhecimento sobre dimensão cultural, social, política e econômica da educação, conhecimento de ensino, conhecimento pedagógico, e conhecimento advindo da experiência”.

Esse entendimento sobre aprendizagens é acrescido da habilidade de “rever própria prática pedagógica” através da autocrítica apoiada no ensino das teorias educacionais adquiridas no curso de formação em pedagogia, na visão do docente do estágio e dos discentes. O depoimento dos discentes também revelaram ao estudo que as aprendizagens necessárias à formação do perfil profissional do egresso vão além da aquisição de habilidades e conhecimentos relacionados ao trabalho docente e se refletem também na superação dos obstáculos e dificuldades impostos pela política de formação do PARFOR, tais como: habilidade para adaptar-se às dificuldades decorrentes do tempo de afastamento da vida acadêmica até a entrada no PARFOR, habilidade para superar os obstáculos sócio econômicos para concluir o curso de formação e habilidade para superar a falta de incentivo e apoio do PARFOR para garantir o acesso e permanência do discente na formação em pedagogia.

No caso da categoria 3 - Contribuições do Estágio Curricular Supervisionado no PARFOR, o estudo revelou a contribuição do estágio curricular supervisionado na formação do perfil profissional do egresso. Em termos legais houve o cumprimento da carga horária integral do estágio por parte dos egressos mesmo sendo possível sua diminuição em razão do tempo de experiência no magistério de cada um. O estágio também contribuiu no aspecto de se tornar ao egresso um espaço de “aprendizado de competências próprias da atividade profissional” e de “contextualização curricular”. Também é possível compreender que o estágio cumpriu o seu papel de se tornar ao professor/aluno um ambiente semelhante a um laboratório ao permitir ao egresso realizar experimentações, revisões, ações e reflexões sobre a própria prática

pedagógica. Embora, na visão do coordenador do PARFOR, o estágio curricular supervisionado seja um campo que precise melhorar no aspecto da prática do docente em exercício, para os discentes a atuação no estágio curricular supervisionado melhorou a prática de ensino, elevou o conhecimento sobre teoria e prática docente, propiciou a aquisição de novas metodologias além de ser um espaço propício à aplicação de projetos, à resolução de problemas escolares e à revisão de velhas práticas pedagógicas.

Desse modo, sem esgotar a possibilidade de realização de novos e desejáveis estudos sobre o tema apresentado nessa dissertação, entende-se ser possível tecer um ensaio sobre o impacto do PARFOR na formação do perfil do egresso da turma de Licenciatura em Pedagogia/PARFOR 2012 da UFOPA.

Do ponto de vista positivo, o PARFOR teve impacto na formação do perfil do egresso de Pedagogia/PARFOR 2012 da UFOPA, a partir da mudança na concepção política de educação do egresso, o qual, mesmo sofrendo divagações e conflito de interesses resultantes de influências internacionais, contribuiu com o atingimento de melhores índices educacionais nacionais, regionais e locais. Também teve impacto na melhoria da qualidade de vida dos egressos de Pedagogia/PARFOR 2012 UFOPA elevando seu nível de qualificação, distribuição de renda, condição sócio econômica e valorização social e profissional. Teve impacto, ainda, na elevação da qualidade da educação básica do município em razão da elevação do nível de qualificação dos docentes egressos de Pedagogia/PARFOR. Finalmente, o PARFOR teve impacto na mudança da maneira como o egresso se vê atualmente como profissional em relação a como se via antes da formação em Pedagogia pelo PARFOR característica revelada na adoção do paradigma inovador pelo egresso. Do ponto de vista negativo, o PARFOR também teve certo impacto na política educacional brasileira responsável pelo processo de formação do perfil do egresso, na medida em que permitiu o enfraquecimento da autonomia dos profissionais da educação básica restringindo a participação desses agentes na elaboração das decisões das políticas que caminham na direção do paradigma inovador.

Ante o exposto, espera-se que os resultados do estudo revelados nessa pesquisa possam ser expandidos para um estudo mais aprofundado sobre os impactos da formação docente na vida social e econômica dos discentes em uma escola da rede municipal de ensino de Santarém.

REFERÊNCIAS

- AKKARI, Abdeljalil. **Internacionalização das Políticas Educacionais: Transformações e desafios**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- ALVES, Alda Judith. O Planejamento de Pesquisas Qualitativas em Educação. In: **Cadernos de Pesquisa**. n. 77. São Paulo, 1991.
- ALVES, V. Pereira; SANCHEZ, A. Barreiros; MAGALHÃES, Cassiana. O Estágio Supervisionado no Curso de Pedagogia: "E Quem Já é Professor"? Vivências e Experiências da Prática de Estágio. In: **Revista Eletrônica Pró-Docência UEL**. Edição nº. 4, vol. 1, jul-dez. 2013.
- ANDRÉ, M. E. D. Afonso de. **Formação de Professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002.
- AZEVEDO, Carlos Eduardo Franco. Et al. **A Estratégia da Triangulação: Objetivos, Possibilidades, Limitações e Proximidades com o Pragmatismo**. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/~anpad/abrir_pdf.php?e=MTY2MDU=> Acesso em: Mar 2017.
- BANCO MUNDIAL (1995). **Prioridades y Estrategias para la Educación: Resumen del Banco Mundial**. Washington, D.C. Banco Mundial, 1996.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARBETTA, Pedro Alberto. **Estatística aplicada às Ciências Sociais**. 4. ed. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2001.
- BEHRENS, Marilda Aparecida. **O Paradigma Emergente e a Prática Pedagógica**. Petrópolis, Vozes, 2005.
- BORSSOI, Berenice Lurdes. O Estágio na Formação Docente: Da Teoria à Prática, Ação-Reflexão. In: **I Simpósio Nacional de Educação: XX Semana de Pedagogia**. Cascavel: UNIOESTE, 2008.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição** da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

_____. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, s/v., s/n., s/p., 29 jan. 2009.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica**, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: CNE/CP 01.2002a.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica**, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: CNE/CP 01.2002b.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica**, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: CNE/CP 09.2001b.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica**, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: CNE/CP 21.2001a.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** nº 9394. Brasília: 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: mar 2015.

_____. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 de set. 2008.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor Presencial - Manual Operativo**. Brasília, DF: MEC/CAPES, 2010.

_____. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação: Razões, Princípios e Programas**. Brasília, DF: MEC, 2007a.

_____. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. **Referências para a Formação de Professores**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1999.

_____. Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o **Plano Nacional de Educação (PNE)** e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p. – (Série Legislação; n. 125).

_____. Resolução 4/2010. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica**. Brasília, DF: MEC/CNE, 2010.

_____. Resolução 466/2012. **Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos**. Ministério da Saúde/Conselho Nacional de Saúde, Brasília, 12 dez. 2012.

_____. Resolução, Nº. 510/2016. **Ética na Pesquisa na área de Ciências Humanas e Sociais**. Ministério da Saúde/Conselho Nacional de Saúde, Brasília, 07 Abr 2016.

BRASILEIRO, Tania S. A. (2002). **La formación superior de Magisterio. Una experiencia piloto en la Amazônia brasileña**. España. Tesis doctoral. 914 p. Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología, Universidad Rovira i Virgili. España.

BRYAN, Newton Antonio Paciulli. **Educação, Trabalho e Tecnologia**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2015.

CARVALHO FILHO, Josué José de. **A Formação Docente na Amazônia Ocidental: Uma análise desde o estágio curricular supervisionado em educação física na UNIR.** Porto Velho- Rondônia, 2015. [Dissertação de Mestrado] 163 p.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede.** São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais.** Petrópolis: Vozes, 2006.

COLARES, Anselmo Alencar. Os Profissionais da Educação Diante dos Desafios de Produzir e Socializar Conhecimentos. In: **Revista Exitus.** v. 02, n. 01, Santarém, 2012.

COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa. **Políticas Educacionais no Município de Santarém.** Canoas: Ed. ULBRA, 2006.

COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa; XIMENES-ROCHA, Solange Helena. **Formação de Professores: Pesquisas com Ênfase na Escola do Campo.** Curitiba: CRV, 2012.

COSTA, M. Raimunda Santos da. **As Repercussões da Interiorização da UFPA no Trabalho dos Docentes da Rede Estadual de Ensino no Pará nas Décadas de 1980 e 1990.** Belém: UFPA, 2014. [Tese de Doutorado].

DALLA CORTE, Marilene Gabriel. **O Estágio Curricular e a Formação de Qualidade do Pedagogo.** Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2010. [Tese de Doutorado].

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. **Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris.** 10 dez. 1948. Disponível em: <<http://www.onu.org.br/img/2014/09/DUDH.pdf>>. Acesso em: 24 Jul. 2017.

DELORS, Jacques (Org.). **A Educação para o Século XXI: Questões e Perspectivas.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

DELORS, Jacques (Org.). **Educação: Um Tesouro a Descobrir**. São Paulo: Cortez, 1998.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y.G. **Planejamento da Pesquisa Qualitativa: Teorias e Abordagens**. Porto Alegre: ARTMED, 2006.

DEPARTAMENTO Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos. **Pesquisa Nacional da Cesta Básica de Alimentos: Salário mínimo nominal e necessário**. Disponível em: < <https://www.dieese.org.br/analisecestabasica/salarioMinimo.html>>. Acesso em: Dez. 2017.

DINIZ-PEREIRA, J. Emilio. Formação de Professores, Trabalho Docente e suas Repercussões na Escola e na Sala de Aula. In: **Revista Educação & Linguagem**. Ano 10, nº 15, p. 82-98, jan. / jun., 2007.

_____. **O Desenvolvimento Profissional de Professores**. Disponível em: < <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/98/o-desenvolvimento-profissional-de-professores>>. Acesso em: 13 set 2017.

DOURADO, L.F. et.al in: **ANPED Documento – Por um Plano Nacional de Educação (2011-2020) Como Política de Estado**. Rio de Janeiro: Armazém das Letras, 2011.

FIGUEIREDO, A. M. Cheibub; FIGUEIREDO, M. F. **Avaliação Política e Avaliação de Políticas: Um Quadro de Referência Teórica**. Revista Análise e Conjuntura. V. 3. Belo Horizonte, 1986.

FIorentini, Dário; CRECCI, Vanessa. Desenvolvimento Profissional Docente: Um Termo Guarda-chuva ou Um Novo Sentido à Formação. In: **Revista Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 05, n. 08, p. 11-23, jan./jun. 2013.

FOLHA de São Paulo. **Mudanças no Perfil Socioeconômico da População Brasileira entre 2002 e 2009**. Disponível em: <http://www.geografiaparatodos.com.br/index.php?pag=capitulo_7_sociedade_e_economia>. Acesso em: 01 ago 2017.

_____. **Poder de Compra em Alta: Dados sobre o Consumo das Classes Sociais no Brasil.** Disponível em: < <https://thiagorodrigo.com.br/artigo/faixas-salariais-classe-social-abep-ibge/> >. Acesso em: 10 jan 2016.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da Pesquisa Científica.** Fortaleza - CE: UECE, 2002.

FRANCIS, Dave. **Managing Your Own Career.** 2. Ed. Londres - Reino Unido: Harper Collins, 1994.

FREITAS, Luís Carlos. **Em direção a uma Política de Formação de Professores.** Ano 12, n. 54, Abr/Jun. Em Aberto, Brasília, 1992.

FREITAS, Ione Campos. **Função Social da Escola e a Formação do Cidadão.** In: PAULINO, Gersileide. Pesquisa em Educação na Prática de Ensino II. Revista Digital, 2010. Disponível em: < <https://gersileidepaulino.wordpress.com/about/> >. Acesso em: 10-Set-2017.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores para uma Mudança Educativa.** Tradução Isabel Narciso. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, Bernadete A. **Questões Estratégicas de Uma Política Educacional.** Brasília: MEC - Secretaria de Educação Fundamental, 1994.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa.** 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GRANATO, Cícero Francisco H. **A Representação do Conhecimento e as Políticas Educacionais: Uma abordagem psicopedagógica.** São Paulo: Vetor, 2003.

GODOY, M. A. Bedim; SOARES, S. Toldo. **Estágio Supervisionado no Curso de Pedagogia.** Guarapuava: UNICENTRO, 2014.

HUBERMAN, Michael. **O ciclo de Vida Profissional dos Professores.** In: NOVOA, Antônio. Vidas de Professores. Porto – Portugal: Porto Editora, 2000. [Capítulo de livro].

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico-Pará/Santarém 2016**. Disponível em: < <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=150680>>. Acesso em 15 mar 2017.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Estatísticas da Educação Básica no Brasil**. Disponível em: <<http://inep.gov.br/documents/186968/484154/Estat%C3%ADsticas+da+educa%C3%A7%C3%A3o+b%C3%A1sica+no+Brasil/e2826e0e-9884-423c-a2e4-658640ddff90?version=1.1>>. Acesso em: 15 Mar 2017.

_____. **Estudo Exploratório sobre o Professor Brasileiro com Base nos Resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007**. Brasília: Inep, 2009.

_____. **EFA 2000 Educação para Todos: avaliação do ano 2000, informe nacional, Brasil**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília: O Instituto, 1999.

KUHN, Thomas S. **A Estrutura das Revoluções Científicas**. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.

LIBANEO, J. C. et. al. **Educação Escolar: Políticas, estrutura e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. **Pedagogia e Pedagogos, Para Quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIMA, Antonio Bosco de. Et. all. **Estado, Políticas Educacionais e Gestão Compartilhada**. São Paulo: Xamã, 2004.

LIRA, Davi. **Gasto por Aluno no Brasil é Um Terço do Investido pelos Países Desenvolvidos**. In: Revista Eletrônica Último Segundo Educação. São Paulo: IG, 2014. Disponível em:<<http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2014-09-09/gasto-por-aluno-no-brasil-e-um-terco-do-investido-pelos-paises-desenvolvidos.html>>. Acesso em: 01 Dez 2017.

LOURO, G. L. **Gênero, Sexualidade e Educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

LUCHESE, Terciane Ângela. **Reflexos da Falta de Professores nas Escolas**. In: BRUM, Eliane. *É Impossível Alcançar o Tamanho do Prejuízo na Vida do Aluno*. Revista Pioneiro Educação. Disponível em: < <http://pioneiro.clicrbs.com.br/rs/geral/cidades/noticia/2017/04/e-impossivel-alcancar-o-tamanho-do-prejuizo-na-vida-do-aluno-diz-especialista-sobre-falta-de-professores-na-serra-9772419.html>>. Acesso em 30 Dez. 2017.

MARCONDES, Danilo. A Crise de Paradigmas e o Surgimento da Modernidade. In: BRANDÃO, Zaia. **A Crise dos Paradigmas e a Educação**. 11. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARSHALL, Catherine; ROSSMAN, GRETCHEN B. **Designing Qualitative Research**. Newbury Park, Calif. : Sage Publications, 1989.

MARQUES, Mario Osório. **A Formação do Profissional da Educação**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2000.

MAZZEU, L. T. Brasil. **A Política de Formação Docente no Brasil: Fundamentos Teóricos e Epistemológicos**. Disponível em: < <http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT05-5789--Int.pdf>>. Acesso em: 01 ago 2017.

MEDINA, A; RODRIGUEZ, C. **La Formación del Profesorado em una Sociedad Tecnológica**. Madrid: Cincel, 1989.

MENDES, Jerônimo. **Fatores de Motivação Profissional**. Disponível em: < <http://www.administradores.com.br/artigos/carreira/fatores-de-motivacao-profissional/48877/>>. Acesso em: Dez. 2017.

MILES, M. B.; HUBERMAN, A. M. **Qualitative Data Analysis: A Sourcebook of New Methods**. Newbury Park, California: Sage Publications, 1984.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Relatório de Cursos em Andamento no PARFOR 2013**. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>. Acesso em: 30 abr 2013.

_____. **Relatório de Previsão de Oferta de Cursos PARFOR 2013**. Disponível em: <http://freire.mec.gov.br/previsaooferta/relatoriopdf>. Acesso em: 30 abr 2013.

NOGARO, Arnaldo; ECCO, Idanir; RIGO, Luciane. F. R. **Aprendizagem e Fatores Motivacionais Relacionados**. In: Revista Espaço Pedagógico. v. 21, n. 2, Passo Fundo, Jul./Dez, 2014.

NÓVOA, Antonio. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; SANTOS, Tânia Regina Lobato dos. Formação de Professores em Práticas de Educação do Campo na Amazônia. In: **XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**. 2012, Campinas. UNICAMP – Campinas: Junqueira & Marin Editores, 2012. p. 1701.

ONOFRE, Marcia R. **A Experiência de Pesquisa na Formação Básica e seu Impacto na Atuação Docente na Visão de Profissionais do Ensino Fundamental**. UNESP: Araraquara, 2006. [Tese de Doutorado].

O **PERFIL dos Professores Brasileiros: O que fazem, o que pensam, o que almejam**. Pesquisa Nacional – UNESCO. São Paulo: Moderna, 2004.

OTTONE, Ernesto. **Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade (uma visão sintética)**. Brasília: MEC/INEP, 1993.

PORTILHO, Evelise. **Como se Aprende?: Estratégias, Estilos e Metacognição**. Rio de Janeiro: Wak, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, M. Socorro Lucena. **Estágio e Docência: Diferentes Concepções**. In: Revista Poésis. V. 3, N. 3 e 4, p. 5-24, 2005/2006.

POLLEIT, Thorsten. **A Diferença Básica entre Globalismo e Globalização Econômica: Um é o Oposto do Outro**. Disponível em: <<http://www.mises.org.br/Article.aspx?id=2639>>. Acesso em: 01 ago 2017.

SACHETTO, José Ronildo Cury. **Visualizações Dinâmicas**. Disponível em:<<http://jronildo.blogspot.com.br/2012/05/fichamento-do-livro-aeducacao-para-o.html>>. Acesso em 01 ago 2017.

SANTIAGO, Emerson. **Clientelismo**. Disponível em:
<http://infoescola.com/politica/clientelismo/>>. Acesso em 29 set 2015.

SAVIANI, Demerval. (org.) . **Estado e Políticas Educacionais na História da Educação Brasileira**. Vitória: EDUFES, 2010.

SEIFE, Charles. **Os Números (Não) Mentem: Como a matemática pode ser usada para enganar você**. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

SOUZA, Ângelo Ricardo. **O Professor da Educação Básica no Brasil: Identidade e Trabalho**. In: Educar em Revista. Curitiba: Editora UFPR, n. 48, p. 53-74, abr./jun. 2013.

SOUZA, Nádia Aparecida de; BORUCHOVITCH, Evely. Mapas Conceituais: Estratégia de Ensino/Aprendizagem e Ferramenta Avaliativa. In: **Educação em Revista**. Belo Horizonte. v.26, n.03, p. 195-218, dez. 2010.

REFERENCIAIS para a Formação de Professores/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, A secretaria, 1999.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os Professores Face ao Saber: Esboço de uma Problemática do Saber Docente. In: **Revista Teoria & Educação**, p. 215-233. Porto Alegre, 1991.

TORRES, Rosa M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, Livia; WARDE, Mirian J.; HADDAD, Sérgio. **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez; PUC-SP; Ação Educativa, 1996, p. 125-194.

TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1998.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2012-2016**. Santarém. PROPLAN, 2013. 235 p. [Impressa].

_____. **Relatório de Oferta de Vagas PARFOR 2010-2012**. Santarém. 2013. 1 p. [Impressa].

_____. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia**. Santarém: NDE, 2015. 142 p. [Impressa].

WIKIPEDIA. **Plano Real**. Wikipedia – A Enciclopédia Livre. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Plano_Real. Acesso em: 01 ago 2017.

XAVIER, Antônio Carlos da R. **Gestão da Qualidade Total nas Escolas: Um Novo Modelo Gerencial para a Educação**. Rio de Janeiro: IPEA, 1991.

YANNOULAS, S. C. **Educar: Una Profesión de Mujeres? La feminización del normalismo y la docencia en Brasil y Argentina (1870-1939)**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v. 74, n. 178, set./dez. 1993.

ANEXOS A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, (nome) _____,
(RG)_____ (nacionalidade)_____, (idade)_____, (estado civil)_____, (profissão)_____, residente a _____ n° _____ Bairro _____, de livre e espontânea vontade, estou participando de um estudo denominado *Política de Formação de Professores na Amazônia: Os Desafios da Profissionalização de Egressos de Pedagogia Parfor/2012 na Ufopa em Santarém*, cujo objetivo e justificativas são: analisar o impacto da política de formação de professores da educação básica (PARFOR) na profissionalização dos egressos de Pedagogia 2012 da Ufopa. Especificamente irá traçar o perfil profissional do egresso de pedagogia/PARFOR 2012, identificando o grau de profissionalização deste docente concluinte, independentemente de ser profissional de 1ª ou 2ª licenciatura; Analisar, a partir da percepção dos egressos de pedagogia/PARFOR 2012, a contribuição do estágio curricular supervisionado para o seu processo de profissionalização docente; e, Identificar, a partir da percepção dos egressos de pedagogia/PARFOR 2012, mudanças significativas observadas na formação desses professores.

A minha participação no referido estudo será no sentido de responder a um questionário sobre minha trajetória profissional formativa como egresso de pedagogia/PARFOR até a conclusão deste curso na UFOPA. Por isso, estou consciente de que a fidelidade e veracidade das informações aqui prestadas serão tratadas com a mais absoluta responsabilidade, no intuito de elucidar o objetivo geral deste estudo.

Estou ciente de que, ao participar desta pesquisa, minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar, será codificado e, portanto, mantido no mais absoluto sigilo.

Fui alertado de que, a pesquisa a se realizar, tem fins estritamente didáticos e educacionais, por isso, desde já, autorizo a publicação dos resultados de minha contribuição, respeitada a regra do sigilo.

Também estou esclarecido de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem a necessidade de justificativa, e que, ao desejar sair da pesquisa, não sofrerei qualquer prejuízo à assistência que venho recebendo.

É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, ou seja, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação.

Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

Estou consciente de que a possibilidade de constrangimento é o único dano possível de ocorrência, que será imediatamente anulado com a confidencialidade das informações por mim prestadas.

No entanto, caso ocorra algum dano decorrente da minha participação no estudo, serei devidamente indenizado, conforme determina a lei, pela Instituição que realiza a pesquisa.

Em caso de reclamação ou qualquer tipo de denúncia sobre este estudo devo ligar para o FONE UFOPA (93) 2101-3623 ou mandar um email para edilan.quaresma@ufopa.edu.br

Os pesquisadores envolvidos com o referido projeto são:

Adarlindo Vasconcelos da Silva Júnior – Mestrando em Educação – Fone:(93) 99132-2687, E-mail: adarlindo.silva@ufopa.edu.br

Edilan de Sant’Ana Quaresma – Orientador de Pesquisa – Fone: (93) 2101-3623, E-mail: edilan.quaresma@ufopa.edu.br

Tânia Suely Azevedo Brasileiro – Co-orientadora de Pesquisa – Fone: (93) 2101-3629, E-mail: tania.brasileiro@ufopa.edu.br

Santarém-PA, de de 2017.

Nome e assinatura do sujeito da pesquisa

Nome(s) e assinatura(s) do(s) pesquisador(es) responsável(responsáveis)

APÊNDICE A – MODELO DE QUESTIONÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO

CÓDIGO IDENTIFICADOR DO EGRESSO: _____

1º BLOCO: PERFIL PROFISSIONAL DOCENTE

- 01.** Idade: _____ anos Gênero: () M () F Naturalidade _____
Estado Civil: _____ N° de filhos: _____ Moradia: () Casa própria () Casa de Família ()
Alugada
() Cedida () Outro _____
Local de residência/Trabalho: () Zona Urbana de Santarém () Região do Planalto () Região de Várzea
() Outro município: _____

DADOS SÓCIO-ECONÔMICOS

02. Qual sua profissão atual? (Marque uma ou mais alternativas conforme o caso):

- () Professor[a] () Técnico em Educação () Técnico Administrativo
()

Outro[especificar]: _____

03. Faixa salarial atual:

- () 0 a R\$-937,00 [Até um salário mínimo] () R\$-938,00 a R\$-1874,00 [Até dois salários mínimos]
() R\$-1875,00 a R\$-2811,00 [Até três salários mínimos] () R\$-2812,00 a R\$-3748,00 [Até quatro salários mínimos]
() R\$-3749,00 a R\$-4685,00 [Até cinco salários mínimos] () R\$-4686,00 ou mais [Mais de cinco salários mínimos]

04. Assinale a composição de todas as fontes de renda da família:

| PARTICIPANTES DA COMPOSIÇÃO DA RENDA FAMILIAR ANTES DO INICIAR O PARFOR |
|---|
| () |
| () Eu |
| () |
| () Marido (ou Esposa) |
| () |
| () Companheiro (a) |
| () |
| () Filhos |
| () |
| () Pais |
| () |
| () Avós |
| () Outro: _____ |
| () _____ |

| PARTICIPANTES DA COMPOSIÇÃO DA RENDA FAMILIAR ATUAL |
|---|
| () |
| () Eu |
| () |
| () Marido (ou Esposa) |
| () |
| () Companheiro (a) |
| () |
| () Filhos |
| () |
| () Pais |
| () |
| () Avós |
| () Outro: _____ |
| () _____ |

05. Qual a participação do seu salário no orçamento familiar antes e depois do PARFOR?

ANTES: () De 0% a 10% () De 11% a 30% () De 31% a 50% () De 51% a 70% () De 71% a 90% () De 91% a 100%

DEPOIS: () De 0% a 10% () De 11% a 30% () De 31% a 50% () De 51% a 70% () De 71% a 90% () De 91% a 100%

DADOS DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL (DURANTE O ENSINO MÉDIO)

06. Ano de Conclusão do Ensino Médio: _____

07. Você realizou o Ensino Médio (antigo 2º grau):

Todo em escola pública Todo em escola particular Parte em Escola Pública parte em Particular outra

08. Modalidade de Ensino Médio (Marque uma ou mais alternativas conforme o caso):

Normal Técnico Magistério EJA Exames Supletivos Telecurso
 ENEM Centros Estaduais de Educação Continuada – CESEC

09. Quanto tempo se passou da conclusão do Ensino Médio até sua entrada no Ensino Superior?

[Especifique o tempo em meses para menos de 01 ano. Se for mais, especifique em anos, conforme o caso]: _____ ano(s) _____ mes(es)

10. Indique sua ocupação profissional na educação ANTES DE INGRESSAR no Curso de Pedagogia PARFOR Ufopa, e escreva o tempo de atuação. Marque uma ou mais opções conforme o caso:

Professor[a] _____ anos _____ mes[es] Diretor[a] _____ anos _____ mes[es]
 Técnico em Educação _____ anos _____ mes[es] Vice-diretor[a] _____ anos _____ mes[es]
 Técnico Administrativo _____ anos _____ mes[es] Secretário[a] _____ anos _____ mes[es]
 Estava desempregado Outro: _____ anos _____ mes[es]

11. AO INGRESSAR no Curso de Pedagogia PARFOR Ufopa, houve alguma mudança na sua ocupação anterior?

Não
 Sim. Qual? _____ [Justifique o motivo dessa mudança]:

12. DE SUA ENTRADA no Curso de Pedagogia/PARFOR Ufopa ATÉ A SUA CONCLUSÃO, houve alguma mudança na sua ocupação profissional?

Não
 Sim. Qual? _____ [Justifique o motivo dessa mudança]:

13. AO INGRESSAR NO PARFOR, qual era o seu LOCAL DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL? (Marque uma ou mais alternativas conforme o caso):

Nenhum. Estava desempregado(a)
Sala de aula: em creche municipal em creche particular
Sala de aula: na educação infantil do município na educação infantil particular
Sala de aula, no ensino fundamental (1º ciclo): do município Particular
Sala de aula, no ensino fundamental (2º ciclo): do município Particular
Sala de aula, no ensino modular (SOME) do Estado
Sala de aula, na educação especial: município Estado particular
 Educação de Jovens e adultos - EJA do nível fundamental EJA do nível médio
Secretaria de escola: municipal estadual Coordenação pedagógica escolar
 Ambiente escolar: como técnico em educação como técnico administrativo como merendeira como vigilante como aux. de serviços gerais como vice-diretor[a] como diretor(a)
 Ambiente Não-escolar, como
[Especificar]: _____
 Outro [Especificar]: _____

14. AO CONCLUIR A FORMAÇÃO NO PARFOR, houve mudança quanto ao seu LOCAL DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL?

- () Não. Nenhuma mudança.
() Sim. Fiquei desempregado.
() Sim. Outro motivo [Justifique]:

15. ATUALMENTE, qual sua formação profissional em nível de graduação?

- () A pedagogia é minha 1ª licenciatura
() Possuo Licenciatura em: _____ Concluído em [ano]: ____ Instituição: () Pública () Privada
() Possuo Bacharelado em: _____ Concluído em [ano]: ____ Instituição: () Pública () Privada
() Possuo curso Tecnólogo em: _____ Concluído em [ano]: ____ Instituição: () Pública () Privada
() Outro: _____ Concluído em [ano]: ____ Instituição: () Pública () Privada

16. Qual sua formação profissional em nível de pós-graduação?

- () Nenhuma. Só possuo graduação.
() Pós-graduação em [Especificar]:

_____ Em andamento em 2017.
_____ Concluído em [ano]: _____
_____ Concluído em [ano]: _____

17. AO CONCLUIR O CURSO DE FORMAÇÃO NO PARFOR, como você caracteriza o PERFIL PROFISSIONAL DO EGRESSO DE PEDAGOGIA da UFOPA?

- () Um profissional apto para atuar na educação básica, em qualquer ambiente escolar ou não escolar
() Um profissional apto para atuar na educação básica, mas que requer um tempo maior de experiência prática para atuar como docente.
() Um profissional apto para atuar na educação básica, mas que requer volume maior de conhecimento teórico para atuar como docente.
() Outro:

2ºBLOCO: MUDANÇAS SIGNIFICATIVAS NA FORMAÇÃO DOCENTE

18. Descreva um pouco da sua experiência profissional ANTES e APÓS a formação em Pedagogia/PARFOR 2012:

| ANTES DA FORMAÇÃO | APÓS A FORMAÇÃO |
|---|---|
| Como você via sua atuação profissional, antes da formação na Pedagogia/PARFOR? | Como vê, hoje, sua atuação profissional após a formação? |
| _____ | _____ |
| _____ | _____ |
| _____ | _____ |
| _____ | _____ |
| _____ | _____ |

| | |
|---|--|
| <p>Qual(is) perspectiva(s) tinha sobre o curso de formação em Pedagogia/PARFOR, antes?</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> | <p>Após a formação, essa(s) perspectiva(s) foram supridas? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Em parte [Justifique]:</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> |
|---|--|

19. Houveram mudanças significativas na sua profissionalização docente após a formação em Pedagogia/PARFOR? Justifique sua resposta:

20. Indique, da grade curricular do curso de Pedagogia/PARFOR 2012 Ufopa, qual disciplina lhe pareceu mais significativa para sua profissionalização docente, a partir do PARFOR? _____ Justifique o motivo:

3ºBLOCO: O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NA PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE

21. Como o Estágio Curricular Supervisionado contribuiu para a sua formação profissional a partir do PARFOR?

22. Para você a carga horária realizada no Estágio Curricular Supervisionado foi adequada para a sua profissionalização docente? () Sim. () Não. () Parcialmente. Justifique sua resposta:

23. Com relação às competências estabelecidas no PPC (Projeto Pedagógico do Curso) de Pedagogia da Ufopa, as quais contemplam a formação de um profissional capaz de articular saberes teóricos às práticas profissionais na escola, você é capaz de relacionar os saberes teóricos das disciplinas estudadas com a prática profissional escolar no mercado do trabalho educativo? () Sim. () Não. () Parcialmente. Justifique sua resposta: _____

24. No geral, como você avalia a importância do Estágio Curricular Supervisionado para a sua profissionalização docente?

() Muito importante () Importante () Pouco importante () Sem Importância () Sem opinião

25. Como você avalia o trabalho dos professores orientadores do Estágio Curricular supervisionado? Marque com "X" a opção: MB – Muito Bom; B – Bom; R- Ruim; MR – Muito Ruim; SOF – Sem Opinião Formada.

| INDICADORES | CRITÉRIOS | | | | |
|---|-----------|---|---|----|-----|
| | MB | B | R | MR | SOF |
| ESTÁGIO I -Investigação em Educação | | | | | |
| ESTÁGIO II – Docência e Gestão na Educação Infantil | | | | | |
| ESTÁGIO III – Docência e Gestão nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental | | | | | |
| ESTÁGIO IV – Docência e Gestão na Educação de Jovens e Adultos | | | | | |

26. Dos componentes curriculares trabalhados no decorrer de sua formação em pedagogia PARFOR, qual(is) contribuiu(íram) para o seu desempenho no Estágio Curricular Supervisionado para a prática na educação básica?

27. Como você avalia a organização do Estágio Curricular na promoção da aplicabilidade da relação teoria-prática?

- () Articulado com os saberes teóricos e práticos das disciplinas cursadas no processo de formação como professor da educação básica;
 () Desarticulado com os saberes teóricos e práticos das disciplinas cursadas no processo de formação como professor da educação básica;
 () Sem Opinião

28. No geral, como você avalia o impacto da política de formação de professores da educação básica (PARFOR) na sua profissionalização em Pedagogia na UFOPA?

*Muito obrigado pela sua colaboração!
Os Pesquisadores!*

APÊNDICE B – MODELO DE ROTEIRO DE ENTREVISTA

ROTEIRO DE ENTREVISTA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO

CÓDIGO IDENTIFICADOR DO DOCENTE: _____

TEMA: Política de Formação de Professores na Amazônia: Os Desafios da Profissionalização de Egressos de Pedagogia/PARFOR 2012 na UFOPA em Santarém.

OBJETIVO DA PESQUISA: Analisar de que maneira a política de formação de professores da educação básica – PARFOR atende à profissionalização dos egressos de pedagogia 2012 da Universidade Federal do Oeste do Pará?

OBJETIVO DA ENTREVISTA: Esclarecer, a partir da visão institucional, como a política de formação de professores PARFOR atende a profissionalização dos egressos de pedagogia. Qual o perfil profissional pretendido pelo curso de formação de professores da educação básica e quais mudanças significativas podem ser observadas a partir da política de formação de professores PARFOR.

Sua contribuição será no sentido de apresentar a visão institucionalizada da política de formação de professores (PARFOR) acerca das questões problemas da pesquisa.

IDENTIFICAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE

01. Idade: _____ anos 02. Gênero: () M () F 03. Naturalidade _____
Graduação: () Licenciatura () Bacharelado Qual: _____
Pós-Graduação: _____
Mestrado: _____
Doutorado: _____
Tempo de Atuação na Educação: _____
Tempo de Atuação na Educação Superior: _____
Tempo de Atuação na Chefia do Parfor: _____

1º BLOCO: PERFIL PROFISSIONAL DO EGRESSO

02. A partir da visão institucional, quem é o egresso formado pela pedagogia/PARFOR da Ufopa?

03. Considerando as opções a seguir, como você caracteriza o perfil profissional do egresso de pedagogia/PARFOR da Ufopa?

() Um profissional apto para atuar na educação básica, em qualquer ambiente escolar ou não escolar

() Um profissional apto para atuar na educação básica, mas que requer um tempo maior de experiência prática para atuar como docente.

() Um profissional apto para atuar na educação básica, mas que requer volume maior de conhecimento teórico para atuar como docente.

() Outro: _____

04. Quais são as competências e habilidades necessárias ao egresso para se tornar um profissional pedagogo?

05. De acordo com o PPC (Projeto Pedagógico do Curso) de Pedagogia, na sua opinião, qual (is) disciplina (s) mais contribui para a profissionalização do egresso?

06. Na condição de Coordenadora Geral Interina do Parfor, como a senhora percebe a efetividade da grade curricular de disciplinas do curso de pedagogia/PARFOR para o processo de formação do egresso?

07. Como gestora institucional da política de formação de professores da educação básica na UFOPA, você acredita que o PARFOR atingiu seu objetivo de formar o egresso para se tornar um profissional pedagogo? Justifique sua resposta.

2ºBLOCO: O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NA PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE

08. Na sua opinião, como o Estágio Curricular Supervisionado contribui para a formação profissional do egresso de Pedagogia no PARFOR?

09. De acordo com o estabelecido no PPC Pedagogia da UFOPA, você considera adequada a distribuição da carga horária realizada no Estágio Curricular Supervisionado para a profissionalização do egresso de Pedagogia?

10. Poderia destacar alguns pontos positivos e negativos relacionados à distribuição da carga horária do estágio de Pedagogia/PARFOR?

11. Com relação às competências estabelecidas no PPC (Projeto Pedagógico do Curso) de Pedagogia da Ufopa, quais as que contemplam a formação de um profissional capaz de articular saberes teóricos às práticas profissionais na escola?

12. No geral, como você avalia a importância do Estágio Curricular Supervisionado na profissionalização do docente egresso de pedagogia/PARFOR?

13. Como você avalia o trabalho dos professores orientadores do Estágio Curricular supervisionado?

14. Das opções a seguir, como você avalia a organização do Estágio Curricular na promoção da aplicabilidade da relação teoria-prática?

() Articulado com os saberes teóricos e práticos das disciplinas cursadas no processo de formação como professor da educação básica;

() Desarticulado com os saberes teóricos e práticos das disciplinas cursadas no processo de formação como professor da educação básica;

() Outra: _____

15. No geral, como você avalia o impacto da política de formação de professores da educação básica (PARFOR) na profissionalização do egresso de Pedagogia na UFOPA?

3ºBLOCO: MUDANÇAS SIGNIFICATIVAS NA FORMAÇÃO DOCENTE

16. Em que exatamente o curso de pedagogia PARFOR se diferencia do curso de pedagogia regular?

17. Como a Instituição vê a atuação profissional do professor leigo antes da formação em pedagogia e como vê sua atuação após a formação?

18. Quais são as perspectivas do curso de pedagogia para a formação de professores oriundos do PARFOR?

19. A partir do ponto de inserção do aluno no curso de pedagogia/PARFOR até a sua formação, são observáveis mudanças significativas na profissionalização do docente?

20. Do ponto de vista do currículo do curso de Pedagogia, considerando os objetivos do PARFOR, existem disciplinas que lhe parecem mais significativas para a profissionalização do docente? Justifique o motivo.

21. Segundo a visão institucional, quais fatores representam os desafios para a profissionalização de egressos de pedagogia formados pelo PARFOR na Ufopa?

Muito obrigado pela sua colaboração!

Os Pesquisadores!