

FELICIANA LAMARCA DE BRITO

**POLITICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO:
os resultados do PARFOR a partir de um estudo de
caso no Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Pará (IFPA)**

**Orientadora: Prof.^a Doutora Maria Margarido Pires
Coorientador: Prof. Doutor Ricardo Figueiredo Pinto**

Escola Superior de Educação Almeida Garrett

**Lisboa
2016**

FELICIANA LAMARCA DE BRITO

**POLITICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO:
os resultados do PARFOR a partir de um estudo de
caso no Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Pará (IFPA)**

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação na área de Supervisão e Formação de Professores pela Escola Superior de Educação Almeida Garrett.

Orientadora: Prof.^a Doutora Maria Margarido Pires
Coorientador: Prof. Doutor Ricardo Figueiredo Pinto

Escola Superior de Educação Almeida Garrett

**Lisboa
2016**

FELICIANA LAMARCA DE BRITO

POLITICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO: os resultados do PARFOR a partir de um estudo de caso no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA)

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação na área de Supervisão e Formação de Professores pela Escola Superior de Educação Almeida Garrett

Orientadora Prof^a PhD Maria Margarido Pires.

Co - Orientador Prof. Dr. Ricardo Pinto.

.

Data de aprovação: ____ / ____ / ____

Banca Examinadora

Prof.

Prof.

Prof.

DEDICATORIA

A Deus, por ter me concedido a graça de concluir com êxito mais esta etapa da minha vida.

Ao meu querido esposo José Maria Amaral de Brito companheiro, amigo e colega de mestrado.

Sem o incentivo de meus filhos George, Gilfran e da minha irmã Jorgina e meus netos dificilmente teria vencido os obstáculos que foram muitos nessa caminhada árdua. A vocês dedico esta conquista e o meu amor.

Aos demais familiares e a todas as pessoas que contribuíram e participaram direta ou indiretamente para a conclusão do curso e a realização deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

A ti Senhor, a quem sempre entreguei toda a minha vida;
Ao meu esposo Brito, meus filhos, netos e irmãos pela compreensão;
Aos familiares e amigos pelas palavras de incentivo.

“in memoria”

A minha mãe Doralice Lamarca pelo exemplo e orientações;
A minha sogra que sempre me incentivou por vitória.

Para aprender a sabedoria e o ensino; para entender as palavras de inteligência; para obter o ensino de o bom proceder; a justiça o juízo e a equidade; para dar aos simples prudência e aos jovens, conhecimento e bom siso.

Ouçã o sábio e cresça em prudência; e o instruído adquira habilidade para entender provérbios e parábolas, as palavras e enigmas dos sábios.

O temor do senhor é o principio do saber, mas os loucos desprezam a sabedoria.

Provérbios

RESUMO

Nos últimos anos o governo federal do Brasil buscou desenvolver políticas públicas na formação continuada dos professores em todos os estados da federação. Desse modo, o objetivo geral deste trabalho foi compreender e analisar as políticas públicas na educação (PARFOR) a partir de um estudo de caso no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA). Especificamente buscou-se contextualizar a importância da formação de professores em âmbito da educação básica; investigar sobre a implementação do PARFOR enquanto proposta de formação inicial de professores no IFPA e verificar quais os objetivos do PARFOR, e os resultados alcançados na visão dos alunos e professores, além do coordenador geral do PARFOR/IFPA. Trata-se de uma pesquisa quantitativa e qualitativa, pois mescla resultados numéricos e interpretativos, a fim de compreender o objeto estudado, ou seja, as ações do PARFOR no IFPA. A pesquisa desenvolveu um *estudo de caso*, buscando características específicas, e, portanto, monográficas. O universo da pesquisa foi o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA), sendo a amostra do estudo membros da coordenação pedagógica do programa PARFOR. Usou-se o método da observação não estruturada, diário de campo, entrevistas não estruturadas, aplicação de questionários na pesquisa de campo. Conclui-se que a proposta do PARFOR/IFPA, na visão dos professores entrevistados, veio ao encontro das esperanças e anseios por uma educação de base mais forte, capaz de dar aos professores do ensino básico elementos necessários e sólidos para uma educação transformadora. Porém constatou-se também que a conjuntura pela qual passa a educação brasileira levou a diversos cortes de gastos do governo federal, causando a interdição do PARFOR/IFPA, levando a suspensão da turma de 2015 para o segundo semestre, brecando o sonho de centenas de professores que esperavam se capacitar a partir do PARFOR/IFPA.

Palavras-Chave; PARFOR. IFPA. Formação de professores. Educação básica.

ABSTRACT

In recent years the federal government of Brazil sought to develop public policies in the continuing education of teachers in all states. Thus, the aim of this study was to understand and analyze public policies in education (PARFOR) from a case study at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Pará (IFPA). Specifically sought to contextualize the importance of teacher education in the context of basic education; investigate the implementation of PARFOR as a proposal for initial teacher training in the IFPA and check which goals PARFOR, and the results achieved in the eyes of students and teachers, besides the general coordinator of PARFOR / IFPA. It is a quantitative and qualitative research because merges numerical and interpretive results in order to understand the studied object, ie PARFOR actions in the IFPA. The research developed a case study, seeking specific characteristics, and therefore monographic. The research universe was the Federal Institute of Education, Science and Technology of Pará (IFPA), the study sample members of the pedagogical coordination of PARFOR program. He used the method of unstructured observation, field diary, unstructured interviews, questionnaires in field research. It is concluded that the proposed PARFOR / IFPA, in the view of the interviewed teachers, came to meet the hopes and aspirations for a stronger basic education, able to give teachers of basic education necessary and solid elements for transforming education. But it was also found that the circumstances in which passes the Brazilian education has led to several spending cuts by the federal government, causing the interdiction of PARFOR \ IFPA, leading to suspension of the 2015 class for the second half, breaching the dream of hundreds of teachers who hoped to qualify from PARFOR / IFPA.

Keywords: PARFOR. IFPA. Teacher training. Basic education.

LISTA DE ABREVIATURAS

CF – Constituição Federal

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IES – Instituição de Ensino Superior

IFPA - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará

OIT – Organização Internacional do Trabalho

PARFOR - Programa de Formação de Professores do Ensino Básico

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura.

SUMARIO

CAPITULO 1 – INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 2 – FUNDAMENTAÇÃO DO TEMA	14
2.1 FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES NO ENSINO BÁSICO	14
2.1.1 Tipologia do profissionalismo em educação	18
2.1.2 O ensinar e a ensinagem na formação do docente do ensino básico	19
2.2 AÇÕES DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA	28
2.2.1 Interagir o saber cotidiano e o saber elaborado	28
2.2.2 Planejar as aulas e selecionar o conteúdo ministrado em sala	29
2.2.3 Usar a tecnologia como ferramenta no ensino e aprendizagem	33
2.2.4 Integrar o ensino e a aprendizagem	36
2.3 POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO	39
2.4 PARFOR - PLANO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO BÁSICA	44
CAPITULO 3 - CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA	46
3.1 QUANTO AOS SEUS OBJETIVOS	46
3.2 SOBRE O ENFOQUE DA PESQUISA	45
3.3 METODO DE ABORDAGEM ADOTADO	47
3.4 UNIVERSO E AMOSTRA DA PESQUISA	47
3.5 PROCEDIMENTO DA PESQUISA	47
3.6 ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA	48
CAPITULO 4 - RESULTADOS	49
4.1 PERFIL E PERCEPÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA	50
4.1.1 Sujeito 1	50
4.1.2 Sujeito 2	51
4.1.3 Sujeito 3	52
4.1.4 Sujeito 4	53
4.2 IMPASSES E DIFICULDADES DO PARFOR NO IFPA	54
CAPITULO 5 - DISCUSSÕES	56
CAPITULO 6 - CONCLUSÕES	59
BIBLIOGRAFIA	62
ANEXO I - QUESTIONARIO DA PESQUISA	65
ANEXO II - NOTA OFICIAL DE SUSPENSÃO DO PARFOR DO IFPA	67

CAPITULO 1 – INTRODUÇÃO

Neste trabalho aborda-se a política educacional que se desenha no Plano Nacional de Formação de Professores de Educação Básica – PARFOR, um esforço coletivo que envolve tanto o governo quanto a sociedade civil, com a finalidade de se promover a qualidade da educação, a partir de cursos complementares e formação continuada de professores nas series iniciais.

O fato é que o ser humano necessita de conhecimento. Reconhecer nesses indivíduos a capacidade de pensar, refletir, agir e reagir perante as situações (das mais variadas origens) no seu cotidiano, faz com que seja possível acreditar na capacidade dos mesmos em discernir o que lhe é melhor, o que certo ou errado em sua vida, sendo que nesse caso o acesso a educação é de fundamental importância.

Sob a ótica em questão, os conhecimentos adquiridos através do tempo, serão processados em forma de novas informações, através do pensamento, fazendo com que o homem torne-se capaz de mudar de fato o seu comportamento diante de novas e antigas situações, valorizando-se a posse do conhecimento como matéria de troca em nossa Modernidade.

Falar de educação no Brasil é mexer num assunto delicado. Falar de educação superior no Brasil, formação de docentes, tema objeto deste estudo, não é menos delicado. O “capital” da sociedade do conhecimento não será mais a matéria-prima ou bens produzidos e acumulados, mas sim o conhecimento, assim, do mesmo modo que demandamos por mais bens materiais, hoje o que se valoriza é o acúmulo de informação, nesta nova sociedade deveremos demandar por mais conhecimento.

Este trabalho abordará em ações ocorridas no período 2010 a 2015, e que se focam nas ações do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA), originando propostas pedagógicas que se voltavam para a formação de professores atendendo suas demandas de atuação profissional.

No momento em que vários segmentos da sociedade brasileira se envolvem em um intenso debate sobre a educação pública, devemos analisar o desenvolvimento da educação no Brasil nas últimas décadas.

Por toda esta necessidade, anteriormente descrita, percebe-se que o indivíduo busca, sempre, o conhecimento através de uma modulação prática, teórica, sensiblista e altamente atualizada, por meio das Instituições de Ensino

Superior de um modo geral. É o caso do programa PARFOR¹, desenvolvido em universidade e instituições federais, a exemplo do objeto de estudo desse projeto, o IFPA.

Busca-se assim problematizar a partir do que leciona Barbosa (2004), quando afirma que espaços para debates possam relacionar temas ligados à produção de conhecimento e também aspirações sociais, de modo que esse tipo de relação venha a contribuir para uma melhor formação de educadores (BARBOSA, 2004).

Este autor também afirma a necessidade de se apreender o sentido real do movimento que se voltou para a formulação de políticas educacionais que pudessem valorizar e capacitar professores da escola pública. Barbosa (2004) percebe uma conjuntura educacional que vem se constituindo de diversas propostas que buscam transformações do atual modo de produção social, sendo as políticas públicas um aspecto especial no que se refere à Educação Básica. Mais ciência, mais conhecimento, porém, com mais qualidade e valorização do saber.

Assim parte-se da seguinte problemática: quais as contribuições das políticas públicas na formação continuada dos professores atendidos pelo PARFOR do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA)?

Desse modo o objetivo geral deste trabalho foi compreender e analisar as políticas públicas na educação (PARFOR) a partir de um estudo de caso no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA). Especificamente buscou-se contextualizar a importância da formação de professores em âmbito da educação básica; investigar sobre a implementação do PARFOR enquanto proposta de formação inicial de professores no IFPA e verificar quais os objetivos do PARFOR, e os resultados alcançados na visão dos alunos e professores, além do coordenador geral do PARFOR/IFPA.

Parte se da premissa de que a sociedade e o governo podem unidas promover mudanças sociais capazes de proporcionar melhor educação a todos, numa tentativa fundamental de capacitação de professores que já atuam na rede pública de ensino.

¹ O Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica surgiu enquanto ação conjunta do Ministério da Educação (MEC), com Instituições Públicas de Educação Superior (IPES), Secretarias de Educação dos Estados e Municípios, no âmbito do PDE - Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, visando estabelecer um novo regime de colaboração da União com os estados e municípios, respeitando a de autonomia destes.

Este trabalho é composto por 6 capítulos desenvolvidos da seguinte forma: capítulo 1: introdução; capítulo 2 é a fundamentação do tema, abordando a formação inicial dos professores no ensino básico. A tipologia do profissionalismo em educação; o ensinar e a ensinagem na formação do docente do ensino básico. Ações de formação pedagógica (Interagir o saber cotidiano e o saber elaborado; planejar as aulas e selecionar o conteúdo ministrado em sala; uso da tecnologia como ferramenta no ensino e aprendizagem; integração do ensino e aprendizagem); políticas públicas na educação e o PARFOR, plano de formação de professores da educação básica.

No capítulo 3 desenvolve-se o caminho da metodologia de pesquisa, descrevendo seus objetivos, enfoque, método de abordagem, universo e amostra, procedimento e análise dos dados da pesquisa.

No capítulo 4 são apresentados os resultados (perfil e percepção dos sujeitos da pesquisa, bem com suas contribuições), além da apresentação dos impasses e dificuldades do PARFOR no IFPA.

O capítulo 5 desenvolve discussões sobre o tema e o capítulo 6 apresenta as conclusões. Por fim seguem a bibliografia e os anexos (questionário da pesquisa e a nota oficial de suspensão do PARFOR no IFPA).

CAPÍTULO 2 – FUNDAMENTAÇÃO DO TEMA

2.1 FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES NO ENSINO BÁSICO

Durante muito tempo se acreditou que, depois de terminada a graduação, o novo profissional estaria apto para atuar no decorrer da sua vida profissional. Na atualidade, por questões de alta competitividade, o profissional da modernidade necessita estar sempre em evolução, em aperfeiçoamento, a fim de que possa estar sintonizado com os novos paradigmas e desafios que a educação propõe ao seu campo de saber.

O professor da educação básica também tem a necessidade de evoluir e se capacitar constantemente, já que deve ter em mente que sua formação é permanente, sendo altamente interligada e integrada no seu dia-a-dia nas escolas.

No campo da formação dos profissionais da educação, estamos vivenciando o que poderíamos configurar como o retorno às concepções tecnicistas e pragmatistas da década de 1970, agora em um patamar mais avançado, deslocando o referencial da qualificação do emprego - qualificação profissional - para a qualificação do indivíduo - em que a concepção neoliberal de competência tem levado a centrar os processos de formação no desenvolvimento de competências comportamentais. (KUENZER, 2003, p. 22).

O professor não deve se abster de estudar, o prazer pelo estudo e a leitura deve ser evidente, senão não irá conseguir passar esse gosto para seus alunos.

Os desafios são grandes na vida do profissional docente, porém ele precisa manter-se atualizado e desenvolver práticas pedagógicas eficientes que são considerados por muitos, como os principais desafios nesta área.

Segundo Nóvoa (1997, p 26), a “troca de experiências e saberes fortalecem espaços de formação, onde o professor é chamado a viver, simultaneamente, o papel de formador e de formando”.

Assim, desse modo podemos defender que o estudo contínuo antes mencionado se transcreve de maneira coletiva e depende da experiência/reflexão de forma individual.

Ainda para Nóvoa (1997, p. 27):

As situações conflitantes que os professores são obrigados a enfrentar (e resolver) apresentam características únicas, exigindo, portanto, ao profissional competente possuir capacidades de autodesenvolvimento reflexivo (...). A lógica da racionalidade técnica opõe-se sempre ao desenvolvimento de uma práxis reflexiva.

No que se refere a essa temática Schön (1997, p. 87) defende que:

Nessa perspectiva o desenvolvimento de uma prática reflexiva eficaz tem que integrar o contexto institucional. O professor tem de se tornar um navegador atento à burocracia. E os responsáveis escolares que queiram encorajar os professores a tornarem-se profissionais reflexivos devem criar espaços de liberdade tranquila onde a reflexão seja possível. Estes são os dois lados da questão – aprender a ouvir os alunos e aprender a fazer da escola um lugar no qual seja possível ouvir os alunos – devem ser olhados como inseparáveis.

Na modernidade em que vivemos cada vez mais fica evidenciado a procura por novas possibilidades de aprendizagem, tanto por parte dos alunos, quanto dos mestres, independente da área do conhecimento, da idade e da origem do ensino (público ou privado), este fato decorre do dinamismo presente nas demandas sociais atualmente existentes, pelo avanço da tecnologia e pelo desenvolvimento humano na sua dimensão intelectual, afetiva e social, tornando o processo de ensino e aprendizagem mais complexo.

No que se refere à aprendizagem, por um lado, temos que lidar com a necessidade do profissional de educação ter o dom para dar aula, ou seja, este tem que ter uma predisposição para aprendizagem ao longo da vida, por outro lado, as propostas de cursos de formação continuada do professor devem estar voltadas para questões que possam desencadear nos mesmos posturas reflexivas e investigativas da sua própria ação, potencializando-os para a busca constante de novas aprendizagens e compreensões, compondo-se um novo paradigma de formação.

Partindo-se do princípio de que o objetivo geral da existência de um professor é a transmissão do conhecimento, ou seja, parte-se do princípio de que a finalidade da educação é a transmissão sistemática dos conteúdos, dos conhecimentos produzidos e principalmente acumulados pela humanidade e, ao mesmo tempo, a de assegurar aos alunos a apropriação ativa dos mesmos (tendo como finalidade reelaborar novos conhecimentos), processando-se uma crítica – se necessário – compreensão científica de cada cotidiano.

Neste sentido, entende-se que a prática pedagógica tem como ponto de partida e de chegada a prática social. Entende-se também, que o contato e o acesso aos conhecimentos são requisitos necessários para prover o homem de condições de participação na vida social permitindo-lhe o acesso à cultura, ao trabalho, ao progresso, à cidadania.

Sob essa ótica o homem atual está se construindo nas relações sociais, portanto, ele deve ser sujeito – partícipe de um projeto coletivo que poderá chegar à superação dos condicionamentos que lhe determinam a ação.

A referida postura não é a do subjetivismo ingênuo de que a educação tenha poder de mudar a sociedade, mas a de que o acesso à educação possa libertar, em parte, o homem da dominação que lhe é imposta pela sua realidade.

O reconhecimento desta finalidade da educação implica reconhecer que a formação do professor deverá dotá-lo de condições concretas para transmitir, produzir e socializar conhecimento. A formação deverá, portanto, assegurar ao “futuro professor” normas apropriadas de transmitir e de produzir conhecimentos, reconhecendo o valor do aluno – sujeito.

De acordo com Sander:

O primeiro pressuposto é o de que os fenômenos educacionais e os fatos administrativos são realidades globais constituídas de dimensões ou planos multicêntricos com ênfases ora opostas ora complementares. O segundo pressuposto é o de que no sistema educacional existem dimensões intrínsecas de natureza antropológica e pedagógica ao lado de dimensões extrínsecas de natureza política e econômica. O terceiro pressuposto é o de que o ser humano, como ente individual e social, politicamente engajado na sociedade, constitui a razão de ser da existência do sistema educacional. (1982, p. 16):

Neste contexto, devemos inserir a função social e política da educação superior, tendo uma identidade sociopolítica expressada no seu objetivo primordial: formar conhecimento e repassá-los à sociedade.

A formação faz grande diferença no modo de planejar do professor, isso levou vários pesquisadores a tentar provar que a ação do professor faz a diferença na aprendizagem, que nem tudo é determinado de antemão pelo talento dos alunos, pelas classes sociais, etc. (GAUTHIER *et al*, 1998).

O autor acima concorda que a ação do professor faz diferença no ensino e aprendizado, mas qual seria ela? Como percebê-la? Como mostrá-la? A partir dessas perguntas sobre o modo de ensino, a partir de meados da década de oitenta, começou-se a perceber a existência de um repertório de conhecimentos específicos ao ensino. Logicamente que há uma distância importante entre discutir a noção de um repertório de conhecimentos e mostrar sua existência de modo real. Essa implicação será tratada mais adiante, quando se busca destacar a importância do planejamento pedagógico para o ensino superior.

Para Snyders (1990), são inúmeros os sintomas nos estudantes de todos os níveis, que refletem a escassa correspondência entre as demandas socioculturais e os processos educativos. As causas obedecem a condições extra – educacionais, embora uma parte significativa seja de responsabilidade do sistema educacional. O modelo latente de professor nos programas e metodologias do trabalho pedagógico ainda tem muito de um referente autocrático e autoritário do ensino. Este modelo reproduz-se nas práticas educacionais.

As práticas educativas nos diferentes níveis do sistema educacional apresentam certa tendência a desenvolver processos rígidos, abusando de métodos verbalistas e expositivos, sistemas de comunicação e inter-relação vertical. A articulação de práticas pedagógicas capazes de harmonizar rendimento educacional e formação pessoal, meios e fins, estratégias de aprendizagem e valores, eficiência e criatividade, depende da distinção concreta entre o conhecimento técnico e o prático.

Diante dessas informações, pode-se considerar o meio mais adequado de um aluno reencontrar o gosto pelo estudo, por uma especificada matéria, gerando-se uma sociedade de jovens mais positiva e com um futuro promissor. O fato é que o professor não deve se abster de estudar, o prazer pelo estudo e a leitura deve ser evidente, senão não irá conseguir passar esse gosto para seus alunos. O professor que não aprende com prazer, também não ensinará com prazer. (SNYDERS, 1990).

De acordo com Fullan (1990), propõe-se que os entes envolvidos no desenvolvimento profissional de professores devam lidar com escolas como organizações.

Segundo o autor anteriormente mencionado, o currículo tradicional de formação de professores estrutura-se em torno de disciplinas fechadas, nas quais os conteúdos se organizam numa sequência lógica, disciplinas por meio das quais se pretende que os alunos atinjam um alto nível de especialização.

O fato é que, dentre os eixos articuladores que é preciso para que obtenha a formação de professores ideal, há aquele que defende a incorporação do saber e da cultura cotidiana como meio de ajuda à configuração da identidade cultural dos educadores, tendo como finalidade amenizar a diferença entre o “saber elaborado” do chamado “saber do cotidiano”. A integração destes dois tipos de saberes iria favorecer não só a autonomia dos docentes, contudo, também a um avanço na

direção à pertinência cultural do currículo, seja este correspondente ao aluno ou ao professor (FULLAN, 1990).

2.1.1 Tipologia do profissionalismo em educação

A concepção clássica do profissional é marcada pela meta de atingir o status de outras profissões consideradas bem qualificadas, como as de médicos e advogados. Busca-se obter status profissional e reconhecimento. Deve-se estar bem colocado numa classificação das profissões, ter prestígio público e pertencer a uma profissão masculinizada e reconhecida.

A ideia de profissional flexível está voltada para a redefinição dos aspectos técnicos do trabalho de acordo com uma estratégia de desenvolvimento de culturas de colaboração. Esse tipo de prática com grupos específicos de docentes em escolas ou disciplinas específicas visa o diálogo sobre ensino e melhoria da qualidade do trabalho.

Já o aspecto prático da profissão do docente pressupõe uma atividade onde os saberes coincidem experiências, prática de vida, e que vão moldando valores e propósitos na construção das práticas educativas (GARCIA et al, 2005).

Segundo Garcia (2005) o profissional está entre profissionalidade restrita e extensiva. Na restrita, as habilidades docentes advêm da experiência; na perspectiva do aqui e agora; os acontecimentos da sala de aula ocorrem isoladamente; as metodologias são bem pessoais e a decisão individual é mais usada; envolve-se pouco com atividades profissionais não diretamente relacionadas com o ensino (leituras de formação político profissional mais ampla ou cursos que estejam além dos “práticos”), além disso, o ensino é visto como intuitivo por natureza – por vocação.

Já na profissionalidade extensiva, as habilidades docentes advêm da mediação entre teoria e experiência; a perspectiva dos docentes está além da sala de aula para alcançar o contexto social mais amplo da educação; a sala de aula está ligada aos demais acontecimentos da escola e as metodologias de trabalho são resultados da troca de experiência com a comunidade docente; valoriza-se atividades como literatura da área ou atividades de formação em serviço, de interesse mediato e imediato; o ensino finalmente é visto como uma atividade racional mais do que apenas intuitiva (GARCIA, 2005).

Desse modo, o profissionalismo docente, seja no ensino básico ou avançado, se torna um trabalho complexo, pois acompanha as rápidas mudanças provocadas pela globalização e pelas modificações econômicas globais e locais. Essa enxurrada de mudanças estaria tornando o trabalho docente mais complexo e difícil. Alguns autores pensam que o trabalho docente deve ser visto como um trabalho de alto grau de complexidade, assim como outras profissões, e como tal deve ser apreciada a complexidade das tarefas realizadas (GARCIA et al, 2005).

2.1.2 O ensinar e a ensinagem na formação do docente do ensino básico

O ato de ensinar é um ofício que não é para qualquer pessoa, haja vista que ele requer cuidados especiais, regras, técnicas, métodos, que se aplicam em cada situação, em cada faixa etária, mas seja em que época for, é necessário se compreender. Ou seja, o ato de ensinar, seja em que nível for, precisa ser rodeada de alguns aspectos que estaremos vendo a partir do pensamento de Pimenta (2002), que discute a necessidade de compreender o funcionamento do ensino, fenômeno complexo que remete às suas funções sociais, implicações estruturais como prática social.

Falar do ensinar destacando a questão da prática de sala de aula, com todas as suas ações auto-reflexivas, deve-se manter uma relação de diálogo com outros campos de conhecimento, uma vez que o ensino não se resolve com um simples olhar. Para entendê-lo, se exigem constantes balanços críticos dos conhecimentos produzidos no seu campo (técnicas, métodos, teorias), para dele se apropriar e melhor entendê-lo. Nesse processo, criam-se respostas novas sobre a natureza do fenômeno, suas causas, consequências e remédios, assumindo um caráter ao mesmo tempo explicativo e projetivo (PIMENTA, 2002).

A autora citada acima critica o tipo de curso voltado para o ensino os quais não passam de meras reproduções de mini palestras ou reunião de um número determinado de pessoas ouvindo uma delas expor determinado assunto. Esse tipo de prática já foi e ainda é muito criticado, pois mais parece um local onde todos dormem e uma pessoa fala. Neste aspecto o termo “ensinar” está sendo utilizado com a desconsideração de seus elementos essenciais, os próprios participantes, já que se resume a uma aula expositiva.

Sheffer, (1974) *apud* Pimenta (2002) afirma que esse tipo de perspectiva se difere daquelas que se referem à aprendizagem como alcance de uma meta e implicam intencionalidade de êxito. Dessa forma, atingir a meta definiria o êxito da tentativa, e somente se pode dizer que houve ensino se, de fato, tivesse ocorrido a aprendizagem. Dessa forma o verbo ensinar contém uma utilização intencional – a intenção de aprendizagem - que nem sempre vem acompanhada de obtenção da meta - a efetiva ocorrência da aprendizagem por parte do aprendiz.

Para Pimenta (2002, p. 205):

Na ensinagem, a ação de ensinar é definida na relação com a ação do aprender, pois para além da meta que revela a intencionalidade, o ensino desencadeia necessariamente a ação de aprender. Essa perspectiva possibilita o desenvolvimento do método dialético de ensinar. Vários autores têm contribuído para sua formulação.

Candau (1986) citado Pimenta (2002) analisa os elementos estruturantes do método didático, os quais fundamentam a ação docente de ensinar o conteúdo, a estrutura e a organização interna específicos de cada área; o elemento lógico; o elemento contextual no qual se dá a prática pedagógica ; o sujeito da aprendizagem e os fins da educação.

Para Saviani (2008a) o campo de pesquisa sobre as concepções de educação procura compreender a finalidade, a função social da educação, valores sobre a visão de homem e mundo que fundamentam as teorias pedagógicas; estas também podem se debruçar na perspectiva de elaboração de métodos e procedimentos, tendo em vista a realização do processo de ensino-aprendizagem.

Já Libâneo (2008,) a prática educativa se constitui por meio do trabalho docente, que é realizado pelos professores de forma intencional, como uma prática social, como forma de trabalho que se realiza no decorrer das relações sociais, portanto permeado pelas determinações econômicas, políticas e culturais, mas não de forma absoluta, na medida em que são produzidas pelos homens e por estes podem ser transformadas. Libâneo reconhece que uma prática pedagógica voltada para atender as necessidades das classes menos favorecidas encontra obstáculos para ser concretizada.

Zabala (2007) compreende a complexidade da prática docente diante dos múltiplos aspectos que a determinam. Ele também considera que as questões principais que cabe a cada professor responder são as finalidades da educação e

seus objetivos sociais, dos quais decorrem os demais componentes que compõe o trabalho do professor.

Novamente Libâneo (2008) fala que a didática se constitui em campo de conhecimento entrelaçado à pedagogia, que estuda e organiza o processo de ensino-aprendizagem articulando os componentes de ensino, formado pelos objetivos, conteúdos (conhecimentos, fatos, dados, informações, regras, conceitos, teorias, leis), habilidades, métodos e procedimentos, valores e avaliação, em cada disciplina.

Os métodos de ensino se concretizam por meio de procedimentos metodológicos diferenciados conforme cada situação. “A metodologia pode ser geral (por ex., métodos tradicionais, métodos ativos, método de descoberta, método de solução de problemas etc.) ou *específica*, seja a que se refere aos procedimentos de ensino e estudo em cada disciplina do currículo” (LIBÂNEO, 2008, p. 53, grifos do autor).

Para Saviani (2006) a organização e seleção do saber escolar é objeto de estudo do currículo, que, para tanto, exige o conhecimento da estrutura das disciplinas (lógica interna dos saberes) como mediação para a conversão do saber científico em saber escolar, explicitando que as exigências atuais para a construção de uma escola democrática exigem que a construção do currículo escolar deva ser realizada de modo participativo. A construção do currículo exige que se considere critérios, entre os quais a finalidade da educação, as características dos alunos, os níveis de ensino, o desenvolvimento cognitivo dos alunos, a estrutura das matérias, os conceitos-chave, a inter-relação entre as disciplinas, obstáculos epistemológicos e a história da ciência.

A pedagogia tradicional na versão cristã, que abrangeu o período de 1549-1759, era marcada por uma visão de homem universal e de mundo com base nos fundamentos da doutrina dos padres jesuítas, cuja finalidade da educação era a doutrinação e o ensino da língua portuguesa e se articulava com os interesses dos colonizadores. Os alunos da classe popular eram enviados para a aprendizagem de ofícios “mecânicos ou agrícolas”; os alunos da classe dominante eram enviados para completar os estudos na Europa, em Coimbra ou Espanha (SAVIANI, 2008a, p. 86).

Por esse tipo de lógica vê-se que formato de ensino aprendido predominou em outros tempos, de acordo com o formato social, político, econômico ou até mesmo religioso. Foi nesse período que se começou a conceber o professor como o

detentor supremo do conhecimento e os alunos seus receptáculos totalmente passivos.

Conforme Saviani (2008b) a prática pedagógica se centrava no professor que transmitia os conteúdos aos alunos, estes entendidos como receptores passivos de grande volume de conhecimentos por meio do método de ensino formulado por Fredecik Herbat (1776-1841), envolvendo os seguintes procedimentos: preparação do aluno para a aprendizagem, mediante a recordação da aula anterior em cada disciplina, seguido pela exposição pelo professor do novo conhecimento; quando então se considera que ocorre a assimilação do conhecimento novo, por meio da comparação com o conhecimento anterior; generalização, em que o aluno deve ser capaz de identificar os conhecimentos correspondentes, sendo a aula concluída por meio de exercícios de fixação, cuja finalidade é a memorização do saber ensinado.

Libâneo (1990) citado por Pimenta (2002) enxerga na relação entre ensino e aprendizagem o elemento que possibilita a constituição da teoria didática e da orientação segura para a prática docente. Ele destaca as seguintes dimensões: a política - pois o ensino enquanto prática social favorece transformações; a científica - por que deve revelar as leis gerais e as condições concretas em que se manifestam; e a técnica - enquanto orientações da prática em situações concretas específicas. Nessa relação entre o ensinar da docência e o apreender do aluno, o autor mostra como ações docentes a explicitação de objetivos, a organização e seleção de conteúdos, a compreensão do nível cognitivo do aluno, a definição metodológica e dos meios e fins, demonstrando que o ato de ensinar não se resume ao momento da aula, mas a um pacote de ações que se somam para se chegar a um objetivo ou atingir uma meta.

Indo na direção crítica ao processo de ensino centrado na transmissão do conhecimento pelo docente, Danilov (1985) citado por Pimenta (2002) fala da concepção de aprendizagem assumida como desenvolvimento mental e intelectual continuo dos educandos, em um processo de apropriação ativa e consciente dos conhecimentos sobre os fundamentos das ciências e sua aplicação prática. Assim sendo, é função do ensino, desenvolver a capacidade de pensar e adquirir instrumentos necessários à ação.

Essas capacidades podem ser despertadas mediante a:

Interinfluência entre o objetivo e o subjetivo, cuja essência é a experiência social em toda a sua multilateralidade e complexidade que se transforma em conhecimentos, habilidades e hábitos do educando, em ideias e qualidade do homem em formação, em seu desenvolvimento intelectual, ideológico e cultural geral (DANILOV, 1985, *apud* PIMENTA, 2002, p. 206).

Já Benedito (1985, *apud* PIMENTA, 2002) destaca como responsabilidade do docente a efetivação das ações correspondentes aos três momentos do ciclo didático, a saber: 1) preparatório ou pré-ativo; 2) de ação docente ou interativa; 3) de avaliação ou pós-ativo.

Todos esses autores citados trabalham com elementos da teoria didática que nos remetem à compreensão de que a ação de ensinar não se limita a uma simples exposição dos conteúdos. O ato de ensinar inclui a necessidade de um resultado bem-sucedido daquilo que se pretendia fazer – ensinar. Nesse caso, tal ação se dirige a uma meta, que se pode encontrar para além dos limites da própria atividade ou de um dos seus segmentos, exigindo condições temporais, local planejado e estipulado e a participação conjunta dos sujeitos envolvidos no processo, professores e alunos.

Aqui temos um fluxo que se direciona para um lugar comum dentro da teoria didática, o qual reúne aspectos e elementos dispersos ou até mesmo ausentes em algum momento do processo completo do ensinar. Percebe-se que se foge da mesmice, do padrão engessado, da rotina massacrante e simplista de muitos casos que se pode constatar e que de fato não tem nada ver com o ensino propriamente dito entre professor e aluno.

Distingue-se da visão de senso comum da docência representada pela aula expositiva como forma única de ensinar, o que reforçava a ação do professor como palestrante e a do aluno como copista do conteúdo. Nessa nova visão, que supera a anterior, da aula expositiva, dessa vez torna a aula um momento e espaço privilegiado de encontro e de ações. Esta não deve ser dada nem assistida, mas construída, feita pela ação conjunta de professores e alunos, se interinfluenciando.

O padrão de aula tradicional geralmente se destaca o conteúdo da disciplina com suas definições ou sínteses, desconsiderando que foram historicamente construídas em um contexto, como sínteses temporárias, afirmações técnicas interligadas a uma pesquisa científica especial e com propósitos teóricos. Ao tomar a simples transmissão da informação como ensino, o professor se transforma em fonte de saber, tornando-se portador e a garantia da verdade. Isso pode provocar,

conforme expressão de Not (1979, *apud* PIMENTA, 2002), uma adoção da estrutura do outro, e isso pode se tornar repetitivo, do ponto de vista do outro, usando-se até mesmo sua linguagem e palavras.

Isso fica claro em Reboul (1982) *apud* Pimenta (2002, p. 208), quando o mesmo afirma que:

O aluno registra palavra ou fórmulas sem compreendê-las. Repete-a simplesmente para conseguir boas classificações ou para agradar o professor (...) habitua-se a crer que existe uma *língua do professor*, que tem de a aceitar sem compreender, um pouco como a missa em latim (...) O verbalismo estende-se até a matemáticas; pode-se passar a vida inteira sem saber por que é que se faz um transporte numa operação; aprendeu-se, mas não se compreendeu, contenta-se em saber aplicar uma fórmula mágica.

Nessa visão do ensinar, expressão de um senso comum, ficam excluídos aspectos essenciais do processo, tais como a historicidade da ciência chegar àquela definição ou àquela fórmula, isto é, o conjunto de nexos determinantes daquele conceito ou síntese teórica que possibilitou sua construção. A ausência desses aspectos sociais e históricos deixa o conhecimento solto, desconectado, sem nexos, fragmentado. Nas aulas, para além do “o quê” e do “como”, deve-se ensinar também a “pensar”, aspectos que se determinam e se condicionam mutuamente, configurando o ensino como atividade do professor e do aluno, acentuada na atividade do primeiro e a aprendizagem como atividade do professor e do aluno acentuada na atividade do segundo (PIMENTA, 2002).

Vasconcelos, (1996) citado por Pimenta (2002) fala que o ensino e aprendizagem formam uma unidade dialética no processo, caracterizada pelo papel condutor do professor e pela auto atividade do aluno. Segundo ele, o ensino existe para provocar a aprendizagem mediante tarefas realizadas dos sujeitos do processo. O ensino une assim, o aluno à matéria, e ambos, alunos e conteúdos, se relacionam mediados pela ação do professor, que produz e dirige as atividades e as ações necessárias para que os alunos desenvolvam processos de mobilização, construção e elaboração da síntese do conhecimento. Dessa forma destaca-se o princípio didático do papel condutor do professor e da auto atividade dos alunos.

Se não, vejamos o que diz Pimenta (2002, p. 209) sobre aprendizagem que tem o professor como mediador:

A aprendizagem exige a compreensão do conteúdo pelo aluno. Compreender, por sua vez, significa "aprender em conjunto". Isso exige a descoberta ou construção de uma rede de relações, de um sistema em que cada novo conhecimento é inserido pelo aluno, ampliando ou modificando o sistema inicial, a fim de, a cada contato, alcançar melhor apreensão. Quando isso ocorre, a visão sincrética, inicial, caótica e não elaborada que o aluno trazia inicialmente, pode ser superada e reelaborada numa síntese qualitativamente superior, com análise via metodologia dialética.

Essa transformação ocorrida no pensar do aluno é que faz diferença na hora de saber se ele apreendeu de fato alguma coisa, após manter uma relação estreita com seu professor, com o mediador do conhecimento, que lhe abre as portas e lhe convida a entrar, mas ele mesmo é quem vai explorar o espaço e sentir o conhecimento a partir de sua própria compreensão. Ele precisa apreender o significado das coisas, de modo a poder ele próprio decifrar, interpretar e perceber a extensão de cada objeto de seu estudo.

Segundo Machado (1995), citado por Pimenta (2002, p. 209).

Compreender e aprender o significado de um objeto ou de um acontecimento; e vê-lo em suas relações com outros objetos ou acontecimentos; os significados constituem, pois, feixes de relações que, por sua vez, se entrelaçam e se articulam em teias, em redes, construídas socialmente e individualmente, e em permanente estado de atualização.

O aluno precisa ativamente refletir para se apropriar do quadro teórico objetivado pelo professor e pelo currículo no processo de ensino. Para isso é preciso superar o aprender, que significa "tomar conhecimento de reter na memória mediante o estudo, a observação ou a experiência", na direção do apreender, do latim *apprehendera*², que significa "segurar, agarrar, prender, pegar, assimilar mentalmente, entender, compreender" (PIMENTA, 2002, p. 210).

Por isso é tão importante revisar o "assistir as aulas", já que a ação de apreender não é passiva. Precisa-se, informar-se, exercitar-se e instruir-se. Pode-se apreender por imitação, por repetição, por ensaio e erro e, num nível superior, quando se atinge a verdadeira finalidade da aprendizagem, pode-se dispensar o modelo, indo além dele. Entretanto o verdadeiro desafio do aprendizado está na abstração, que se efetiva quando se podem conceber noções e princípios, independentemente do modelo ou exemplo estudado, associando ideias e chegando

² HOLANDA, Aurélio Buarque de. **Novo Aurélio do século XXI: o dicionário da língua portuguesa**. 3. Ed. Nova Fronteira: Rio de Janeiro, 1999, p. 171.

a deduzir consequências pessoais e inéditas, mediante uma ação predominantemente motora, reflexiva ou perceptiva (PIMENTA, 2002).

Logo o processo do aprendizado não é um processo que se efetive sem rotinas ou de forma espontânea ou mágica. Pelo contrário, exige, exatamente em virtude da intencionalidade contida no conceito, de ensinagem, a escolha e execução de uma metodologia ajustada aos objetivos e conteúdos do objeto de ensino e aos alunos. Esse esforço todo exige do professor não só o domínio do conteúdo a ser ensinado, mas também a competência para uma docência da melhor qualidade (RIOS (2001) *apud* PIMENTA, 2002).

Portanto, o desafio do processo de ensino e aprendizagem é:

Superar um modelo centrado na fala do professor em que se toma o dizer do conteúdo como ao predominante do ensino e a repetição do aluno como ato de aprendizagem - em direção a uma nova construção da sala de aula, em que coabitem tanto o dizer da ciência - por meio ou não do dizer do professor - quanto a leitura da realidade (e a ação sobre ela), da qual o aluno como futuro profissional, terá de dar conta. O paradigma tradicional, professor palestrante e aluno ouvinte foi-nos ensinando pela nossa vivência de alunos, sendo, portanto, o que sabemos fazer, por experiência ou hábito, em contraposição a uma crescente necessidade da construção de um paradigma atual, em que o enfrentamento do conhecimento científico existente utilize um processo diferenciado, no qual a construção e a parceria sejam elementos fundamentais da relação (PIMENTA, 2002, p. 211-212).

O professor deve organizar suas atividades de ensino por sua própria responsabilidade, sendo que as aprendizagens deverão atender às características do conteúdo, do curso, da disciplina e principalmente, dos alunos que estão inseridos no processo de aprendizagem. Isso também servirá para organizar as atividades de aprendizagem, seja na sala de aula ou em outros espaços, individuais ou coletivos.

Ensinar é um processo coletivo. Mesmo sabendo que cada professor, em sua aula, tenha autonomia para desenvolver sua disciplina, ela é parte integrante de um percurso que vão trilhar os alunos. Esse é um exercício que deve ser feito coletivamente na definição do projeto político-pedagógico institucional e no desenvolvimento do curso, podendo ser a oportunidade para se superar a fragmentação curricular: pensar coletivamente a escola, seus fins e valores, as séries iniciais, intermediárias e finais do processo mentais necessários ao futuro profissional, a lógica das disciplinas e a melhor forma de trabalhar com os conteúdos

tendo em vista os objetivos, e por fim as condições institucionais necessária, etc. (PIMENTA, 2002).

Dessa forma se dá o processo de ensinagem, no trabalho conjunto, na parceria entre professores e alunos, numa nova e surpreendente aventura do ensinar e apreender na sala de aula. Além disso, a aventura e o compromisso da conquista do conhecimento solicitaram posicionamentos da sedução e parceria, na direção de um fazer solidário e compartilhado. Cabe ao professor sair de seu lugar acomodado e partir para novas conquistas, novas relações do conhecimento tanto científico quanto do senso comum, que para os cidadãos que não são científicos, tem seu significado, sua expressão, seu valor. É importante falar o que se sabe, o que se sente, o que se descobre a partir das misturas, das experiências, das tentativas.

Ao se tornar um pesquisador, o professor vivencia muitas características do autoconhecimento, e sente a necessidade de socializar os resultados obtidos e a busca por novos e mais aprimorados métodos de pesquisa. Por fim, o dinamismo da realidade impregna sua vivência e sua autoconstrução, como pesquisador.

Porém, a sala de aula, em meio a tantas diferenças existentes entre o método de pesquisa e o de ensino e pelas poucas possibilidades de refletir sistemática e institucionalmente sobre o processo de ensinagem, discutindo e buscando interferir na organização curricular, o professor acaba por adotar ação calcada no modelo tradicional da ciência moderna, marco do modelo de ensino em que ele mesmo foi formado.

O que segundo Pimenta (2002, p. 222):

Isso pode explicar o fato de que os professores na universidade serem excessivamente preocupados em repassar as sínteses obtidas no avanço das pesquisas, portanto, o conhecimento científico existente, porém marcado pelas características da visão moderna, presentes na sua formação: neutro, descontextualizado, como síntese com valor em si mesma distanciando as questões que o senso comum poderia estar formulando sobre ele, tomando-o como definitivo, verdadeiro e inquestionável. A forma pela qual os acontecimentos são solicitados nos instrumentos de avaliação de aprendizagem dos alunos revela a veracidade dessa afirmação.

O conhecimento enquanto produto perde a riqueza de seu processo de construção. E considerá-lo como síntese comprovada pela autoridade do professor pode reduzi-lo a mera informação, que é captada pelo aluno ouvinte com a

preocupação apenas de reproduzi-la na hora da avaliação, a fim de garantir aprovação. Se for assim, todo o trabalho do professor em tentar ensinar pouco contribui para o desenvolvimento do pensamento analítico, interpretativo e crítico do aluno e para sua compreensão do mundo, inclusive para se formar novos hábitos e atitudes. Isso em quase nada contribui para a formação científica profissional, humana do aluno como fatores estimuladores de sua inserção nessas esferas do pensamento autônomo, investigativo, com condições para criar e propor. Esse círculo vicioso deve ser rompido e modificado na sala de aula e tomar outra direção, a fim de que o aluno possa crescer e se desenvolver autonomamente.

2.2 AÇÕES DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA

2.2.1 Interagir o saber cotidiano e o saber elaborado

O **Saber Cotidiano**, alude ao saber vivido, fruto da experiência, implícito, motivacional, em cujas certezas se encontram os parâmetros para codificar e decodificar as interações que os sujeitos estabelecem entre si e com a natureza. Consideramos ser um conhecimento que transcende o indivíduo como particular, é um saber independente do patrimônio de um único sujeito, e correspondente ao saber de uma época ou de um estrato social, que deve ser internacionalizado para que os sujeitos tenham um desempenho adequado ao do meio social a que pertencem. O saber cotidiano está mais ligado ao conhecimento coletivo do que ao conhecimento privado, é um saber imediativista (SAVIANI, 1996).

O **Saber Elaborado** refere-se àqueles conhecimentos que apresentam um alto grau de sistematização, cujos princípios e regras aludem a metódicos sistemas de indagação. Vai além do que interioriza como certeza preestabelecida. São corpos de saber com autonomia em relação a prática e às coisas a que se referem, neles existem uma elaboração diferente do conhecimento cotidiano, reconstrói e ordena a experiência de acordo com certas regras e princípios de pensamento. O saber elaborado é o tipo de conhecimento incorporado aos programas dos distintos níveis do sistema educacional do Brasil (SAVIANI, 1996).

Desse modo, entende-se que ambos os saberes são fundamentais para a prática pedagógica na educação básica, por serem complementares e na medida do possível, se influenciam dentro da lógica da compreensão do conhecimento prático e teórico, portanto necessários à práxis pedagógica.

2.2.2 Planejar as aulas e selecionar o conteúdo ministrado em sala

O planejamento é uma prática indissociável do dia-a-dia do docente de educação básica e serve a ele enquanto uma ação formativa de sua prática pedagógica, no sentido de organizar e sistematizar seu conhecimento e conteúdo a ser tratado em sala de aula com os alunos.

Toda pessoa, quando levanta, pensa como vai ser o seu dia, no que vai acontecer, prevê as ações que irão se desenvolver no decorrer do seu dia e programa passo a passo o que vai realizar. Dessa forma pretende tomar as melhores e mais acertadas decisões para a sua ação, para assim alcançar os seus objetivos.

As pessoas realizam o planejamento de várias formas, algumas seguem o mais rigoroso esquema a partir de aportes teóricos em que se apoiam a ideia de planejar como planejar, executar e avaliar, de acordo com a visão sistêmica. Outros, no entanto, por não saberem da existência das teorias, elaboram seus planejamentos, sem contar com as técnicas, entretanto podem ser efetivados de maneira que possam atingir bons resultados. Disto podemos depreender que ninguém consegue se livrar do ato de planejar; porém, consegue, isto sim, se abster do ato de executar, mas não do ato de planejar.

Por isso, planejar é uma exigência do ser humano; é um ato de pensar sobre um possível e viável fazer. E se justifica por si mesmo. A sua necessidade é a sua própria evidência e justificativa.

Entende-se por planejamento um processo de previsão de necessidades e racionalização de emprego dos meios materiais e dos recursos humanos disponíveis, a fim de alcançar objetivos concretos, em prazos determinados e em etapas definidas, a partir do conhecimento e avaliação científica da situação original (MARTINS; MENEGOLLA1991, p 41).

Em linhas gerais o planejamento incide em decidir antecipadamente aquilo que deve ser feito, como fazer, quando fazer e quem deve fazer. É o processo de estabelecer objetivos e de determinar o que deve ser feito para alcançá-los.

No nível do processo de ensino-aprendizagem o planejamento ganha outras dimensões e significados. Antes de tudo ele implica em prever as ações e procedimentos que o professor realiza junto aos seus alunos.

Segundo Martins e Menegolla (1991) o mais importante objetivo do planejamento das disciplinas e do conteúdo, para uma situação de ensino, serve para que os professores e alunos desenvolvam uma ação eficaz de ensino e aprendizagem. Portanto, se o professor planejar o seu ensino é para ele e para seus alunos, em primeiro lugar. E este plano passa a ser um instrumento de uso pessoal entre professores e alunos. E só em segundo lugar o plano poderá servir a outros setores da escola, para cumprir certas obrigações e exigências administrativas ou burocráticas. É necessário primeiramente que professores e alunos tracem o seu planejamento para que possam trabalhar de maneira eficaz já que eles que são os principais atores da sala de aula.

Uma forma de materializar a ação proposta pelo planejamento é o plano que para Martins e Menegolla (1991, p. 45), “é um roteiro de uso diário na sala de aula; é um guia de trabalho; é um manual de uso constante; enfim, é um roteiro que direciona uma linha de pensamento e ação.” Para os autores planejar para depois não trabalhar com o plano, seria uma incoerência pedagógica. Portanto, os professores deveriam se esforçar para cumprir com o que foi estabelecido pelo plano.

Existem vários modelos de planejamento, mas não existe o melhor modelo. Depende da situação de ensino. Ou seja, o professor deve eleger o modelo que melhor se adequa e atenda a realidade dos alunos, “isto é que seja funcional e possível de ser agilizado na sala de aula e que dê bons resultados no ensino”.

Os setores pedagógicos podem e devem fornecer propostas e orientações aos professores de como devem planejar, mas o que decide o modelo de plano são os objetivos dos alunos, do professor e as possibilidades de executá-lo numa determinada classe, considerando a sua realidade. (MARTINS; MENEGOLLA, 1991, p. 46).

O plano serve para nortear o trabalho do professor e ele deve atender as necessidades e objetivos dos alunos.

Para Gil (1994, p. 31) o planejamento educacional poderia ser definido como o “processo sistematizado, mediante o qual se pode conferir maior eficiência às atividades educacionais para, em determinado prazo, alcançar o conjunto das metas estabelecidas”.

De acordo com o enfoque sistêmico, o planejamento não se extingue com a elaboração dos documentos correspondentes.

A efetivação do planejamento implica considerar como interdependentes as partes que constituem o conjunto sistêmico e também em garantir o fornecimento de *feedback* ao longo do processo. Assim, o planejamento educacional pode ser concebido em três etapas: preparação, acompanhamento e aperfeiçoamento. (GIL, 1994, p. 31)

Na fase de preparação procede-se à formulação dos objetivos e à previsão de todos os passos necessários para garantir a concretização desses objetivos.

Já na fase de acompanhamento acontece quando o plano está em ação. É o momento em que se acompanha a ação educativa do professor e o aprendizado do aluno.

A fase de aprimoramento, por fim, envolve a avaliação do alcance dos objetivos propostos na fase de preparação. A partir dessa avaliação procede-se aos ajustes que se fizerem necessários para a consecução dos objetivos.

Diante deste enfoque sistêmico o planejamento está inteiramente ligado à execução. Assim, o planejamento não pode ser visto como atividade separada e envolve naturalmente o concurso de elementos envolvidos nas mais diversas etapas do processo educacional (GIL, 1994, p. 31).

Durante o planejamento de ensino é o que se desenvolve basicamente a partir da ação do professor. Gil (1994) fala que o planejamento visa ao direcionamento metódico e sistemático das atividades a serem desempenhadas pelo professor junto a seus alunos para alcançar os objetivos pretendidos.

O professor de ensino superior, na sala de aula assume a incumbência de planejar uma disciplina, ou seja, ele irá desenvolver uma série de aspectos que irão dar um direcionamento nas suas aulas. Ele precisa apontar os objetivos a serem alcançados pelos alunos, do conteúdo programático adequado para o alcance desses objetivos, das estratégias e dos recursos que vai adotar para facilitar a aprendizagem, dos critérios de avaliação e etc.

Essas ações dizem respeito a prática docente e através destas etapas que envolvem o planejamento trará mais possibilidade de se obter o êxito. Segundo Gil (1994, p. 33) “à medida que as ações docentes são planejadas, evita-se a improvisação, garante-se maior probabilidade de alcance dos objetivos, obtém-se maior segurança na direção do ensino e também maior economia de tempo e energia”.

Para o planejamento do ensino o professor inicialmente procede ao diagnóstico da realidade em que se insere sua disciplina. Essa realidade envolve as necessidades e as expectativas dos alunos, a importância e o status da disciplina no contexto do curso, os recursos disponíveis para o seu desenvolvimento.

Com base nesse diagnóstico, o professor define os objetivos, determina o conteúdo da disciplina, seleciona estratégias e recursos de ensino e também de avaliação.

No decorrer do processo o professor vai recebendo o *feedback* de seus alunos, e a partir da resposta dos alunos ele poderá ou não realizar alguma alteração, já que o planejamento apresenta com uma de suas características a flexibilidade, sendo assim os alunos tornam-se coparticipantes deste processo.

É necessário também o professor dialogar com outros professores trocar experiências, fazer novas leituras avaliar sempre sua ação docente para poder detectar falhas e tentar não repeti-las. Para Gil (1994, p. 33) “o planejamento efetivo constitui atividade contínua e flexível”.

Para Libâneo (1994, p. 222), “o planejamento é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social.”.

A escola, os professores e os alunos são integrantes da dinâmica das relações sociais; tudo o que acontece no meio escolar está atravessado por influências econômicas, políticas e culturais que caracterizam a sociedade de classes. Isso significa que os elementos do planejamento escolar – objetivos, conteúdos, métodos- estão recheados de implicações sociais, tem um significado genuinamente político. Por essa razão, o planejamento é uma atividade de reflexão acerca das nossas opções e ações; se não pensarmos detidamente sobre o rumo que devemos dar ao nosso trabalho, ficaremos entregues aos rumos estabelecidos pelos interesses dominantes da sociedade. (LIBÂNEO, 1994, p. 222)

Ainda conforme Libâneo (1994), o planejamento não garante o sucesso do processo de ensino porque a sua elaboração está em função da direção, organização e coordenação do ensino. É necessário, pois que o professor esteja sempre revendo e refazendo seus planos de ensino.

A ação docente se baseia nas novas experiências adquiridas no processo do ensinar-aprender, pois assim ele estará enriquecendo à sua prática e adotando seus critérios, seus métodos, sua própria didática e através do planejamento ele estará

sempre revendo sua ação e procurando aperfeiçoar seu trabalho através de uma postura crítica e reflexiva.

2.2.3 Usar a tecnologia como ferramenta no ensino e aprendizagem

As tecnologias atualmente utilizadas em âmbitos da Educação Superior são consideradas novas linguagens, meio diversificados de dar aula, gerando-se conflitos sociais, onde o homem se vê em contato direto com as máquinas e assemelhados.

Sob esse prisma um dos primeiros aspectos que exigem certa reflexão por parte dos interessados e a problemática no que tange à relação do ser humano com as máquinas. Necessita-se pensar historicamente sobre a mesma tendo como finalidade encontrar realidades que influenciarão e ainda influenciaram a respectiva relação.

Num primeiro momento podemos associar a palavra *techné*, do grego, à palavra arte. A arte do fazer, aliada à capacidade do homem e, dependente de suas habilidades, no ato de fazer.

Até esse momento, a característica básica da relação do ser humano com as máquinas é o fato desta, ser sempre uma relação utilitarista-instrumental. A tecnologia aparece como neutra, está posta a serviço do homem, sendo definida socialmente em função do uso que será dado a ela pelo homem.

Na metade do século XIX o mundo registrou um dos acontecimentos mais emblemáticos dessa relação, o chamado movimento ludista, que iniciou em Manchester na Inglaterra, sendo constituído como a manifestação de trabalhadores têxteis desempregados (o movimento de resistência às tecnologias) (FALCÃO, 1995).

Atualmente vivemos um momento diferente daquele citado por Falcão, nesse caso, máquinas e seres humanos aproximam-se cada vez mais e, principalmente, passa-se a compreender que as máquinas surgem a partir do mesmo processo social que constitui o humano.

O fato é que chegou um momento onde a utilização das máquinas é tão valorizada como a utilização humana para o trabalho, ou seja, a partir do momento em que passamos a ter máquinas que buscam imitar o modelo de funcionamento da

mente humana, essa relação máquina e ser humano passa a ganhar novos contornos.

Podemos considerar que os primórdios desse desenvolvimento (mencionado acima) tecnológico nos levam ao início da segunda metade do século XX, com as máquinas de raciocinar de Alan Turing. "Máquinas que poderiam pensar" (HOLTZMAN, 1994, p. 134).

O das chamadas tecnologias inteligentes na educação, no entanto, configura-se, a meu ver, num movimento absolutamente oposto ao que vimos até aqui em outras áreas do conhecimento. O nosso desafio é, portanto, duplo. De um lado, não cabe à escola simplesmente aderir às tecnologias e aos novos paradigmas do mundo contemporâneo como se à ela não restasse outra opção. Ao contrário, incorporar essas tecnologias é fundamental, inclusive, para uma melhor compreensão do que elas estão significando no mundo contemporâneo.

De outro lado, o nosso desafio é pensar em perspectivas pedagógicas que possam dar conta dos desafios do mundo contemporâneo, sendo que, sem dúvida, numa primeira aproximação, não está reservado à escola a pura e simples função de preparação para o mercado.

Necessita-se avaliar a dimensão social da ciência e da técnica e, com isso, superar a concepção de sermos apenas consumidores dessas tecnologias e sim entendê-las como fruto de uma produção social. O uso que pode ser dado a essas tecnologias vai depender do tipo de sociedade que temos e, principalmente, do tipo de sociedade que queremos.

Em muitos casos o que se comprova é que os professores pouco utilizam as novas tecnologias em seu planejamento e quando utilizam, fazem de forma tímida ou com poucos recursos. Porém quando há a boa utilização desses recursos, os resultados podem ser muito bons, prendendo a atenção do aluno, fazendo-o participar de maneira mais intensa das aulas.

A profunda mudança em que assola a sociedade como um todo reflete na necessidade de se ampliar os canais de comunicação, permitindo de imediato, troca de mensagens e ideias, quebra de protocolos que contribua para disseminar e acessar as informações e a construção coletiva de conhecimentos. Tempo e espaço se redimensionam já que se vivem tudo ao vivo e em tempo real. Os períodos de espera se encurtam para dar lugar ao imediatismo, conectando tudo a todos (LEVY, 1999, *apud* ALMEIDA; ALONSO, 2007).

A tecnologia já é presente em todos os aspectos da vida humana, mesmo que em algumas partes do globo ainda não se tenha chegado completamente, porém, é inegável que hoje se constitui numa linguagem e num instrumental essencial da vida social. Para a educação, as TICs têm um papel essencial, pois garantem o acesso com muito mais facilidade à informação, e uma maior possibilidade de intervenção no contexto social. Elas podem ser vistas e utilizadas como meio auxiliar para o trabalho colaborativo e um suporte à criação e ao desenvolvimento humano em todas as suas dimensões (PONTE *et al*, apud, ALMEIRA; ALONSO, 2007).

Mas, na maioria das vezes, quando se trata de tecnológica nas escolas, alguns problemas emergem como o medo de inovar, às desconfianças das novas formas de agir e pensar e até por desconhecimento, ou falta de costume no uso de ferramentas tecnológicas.

Essas situações são bastante comuns no espaço da escola, com professores que resistem ao trocar o cotidiano da sala de aula por laboratórios de informática onde tem que mostrar conhecimento e conteúdo, manipular aparelhos de vídeo, equipamentos de foto e filmagem etc. Vê-se desse modo, que os gestores escolares preservam os laboratórios para que as máquinas não sejam danificadas e guardam outros equipamentos tecnológicos nos armários, por não saberem usá-los. Há ainda os casos de uso restrito da tecnologia na escola, geralmente sob a tutela de um educador detentor de conhecimentos mais avançados. E assim as iniciativas de aproveitamento da tecnologia surgem isoladamente e ficam limitadas a pequenos grupos, ou mesmo, nem são utilizadas (ALMEIDA; ALONSO, 2007).

As autoras afirmam que:

Em outras condições, gestores de escola desconhecem o potencial tecnológico que pode estar a serviço de sua função administrativa e, mesmos os familiarizados com a tecnologia, ainda restringe a sua atenção para a disseminação do uso do computador como ferramenta ou tecnologia de suporte para o trabalho docente, mais especificamente para as questões de ensino e aprendizagem. Geralmente os esforços e recursos são prioritariamente direcionados à criação e manutenção dos laboratórios de informática no interior da escola (ALMEIRA; ALONSO, 2007, p. 69).

Esse tipo de resistência diante de um mundo tecnológico e em permanente renovação, cheio de novidades e de funcionalidades cada vez mais sedutoras e utilitárias ao dia a dia da escola, parece contraditório e incoerente, considerando que

a escola continua alheia aos novos recursos e ao mesmo tempo ignora-os sem que se busque aprofundar e aprender sobre seu uso.

Morim (2000) citado por Almeida e Alonso (2007, p. 69) afirma que:

Cabeças precisam ser bem-feitas. Ao lado do domínio e do uso das novidades tecnológicas, os educadores precisam compreender a função da escola neste século XXI, para ressignificá-la dentro dos novos contextos e demandas sociais. Não se trata de simples transposição de técnicas e receitas, como mais comumente ocorre. A adoção de inovações tecnológicas exige também uma reiteração do fazer educativo e administrativo.

Siqueira (2004), citado por Almeida e Alonso (2007 p. 70) observa que essa situação:

Talvez a solução não esteja apenas no arsenal de ferramentas tecnológicas a serviço da educação (...). É preciso formar o novo professor. É preciso mudar sua cabeça, sua visão das novas tecnologias, preparando-o para trabalhar corretamente com elas, para produzir constantemente mais e melhores materiais didáticos, sempre em equipe, para usar de forma adequada até os produtos de inteligência artificial.

Considerando os avanços ocorridos nos últimos tempos, constata-se que a escola perdeu terreno em sua principal função, que é de transmitir conhecimento. As demandas de formação e escolarização passaram a serem outras. As relações humanas, sociais e de produção também passaram por profundas alterações. Ao se conviver com a incerteza e o provisório, as pessoas precisam ser ágeis e ter a competência e conhecimento para de imediato solucionar os problemas emergentes.

2.2.4 Integrar o ensino e a aprendizagem

Trabalhar em conjunto é um dos desafios para quem se propõe a cuidar da formação de pessoas, em uma sociedade democrática. Na escola o trabalho coletivo é uma preocupação recente e nem sempre bem aceita por parte de um número de diretores e até professores, acostumados ao trabalho individual, por entenderem que é perda de tempo o trabalho em grupo e em equipe.

É, portanto, nas instituições educativas que se deve favorecer a sociabilização, sedimentadas nas bases dos processos de aprendizagem. Como consequência, podemos afirmar que a educação em geral é uma competência mista entre os pais de alunos e educadores. Uma das competências necessárias para

esse tipo de educação é o acompanhamento da evolução escolar dos filhos; outra seria a participação no Conselho Escolar ou em reuniões entre pais e professores, a fim de que se possa informar o andamento das ações, atividades e desafios da educação na escola. Esse argumento afirma, portanto, a necessidade de uma estreita colaboração nas atuações específicas de ambos os segmentos, de forma a traduzir-se em ações conjuntas e coordenadas (ARRIBAS, 2004).

O processo de socialização do ser humano pressupõe determinados elementos ambientais, sem os quais não se acionam os mecanismos necessários para o seu desenvolvimento. O homem se transforma em um ser social após um longo processo sequencial ligado ao próprio desenvolvimento biológico e intelectual. Assim, a família, em conjunto com as instituições educativas e outros elementos vai proporcionando uma serie de conteúdos que permitam questionar padrões e modelos sociais vigentes, tendo em vistas a evolução e a transformação destes (ARRIBAS, 2004).

Assim sendo, o desenvolvimento não pode ser definido como um processo estreitamente natural, interno, universal, mas sim como um processo mediado social e culturalmente, com possíveis componentes de caráter universal, ainda que também com os elementos unidos às especificidade cultural dos diferentes grupos e contextos em que se pode ser concretizado. Dessa forma, “o desenvolvimento inclui, ao mesmo tempo, uma dinâmica interna e alguns processos que vão ”de fora para dentro”; vincula-se estreitamente à interação e a atividade conjunta com outras pessoas que pode ter, ao menos em parte, objetivos e caminhos potencialmente diversos e alternativos” (SALVADOR, 1999, p. 85).

Educar, então, é preciso, pois a educação é parte fundamental no processo de desenvolvimento:

A educação (definida como o conjunto de praticas sociais por meio das quais alguns membros do grupo – o pelo menos mas competentes em determinados aspectos de herança cultural – tentam fazer com que os membros menos experientes adquiram os instrumentos e a capacidade necessária para participar ativamente no grupo) transforma-se em uma peça cabedal da “ transferência de competências culturais” que comporta o desenvolvimento humano. Nessa lógica, não podemos continuar considerando o desenvolvimento e a educação como processos independentes nem tampouco a educação como simples acompanhante unida ou dependente do processo de desenvolvimento. A educação torna-se, mas precisamente o motor principal desse processo, sem o qual a atividade e o crescimento humanos, da maneira como os conhecemos, seria impossíveis. Parafraseando J. Bruner (1988), podemos dizer que, partindo desse ponto de vista, afirma que a educação se situa a margem do

processo de desenvolvimento não é uma afirmação correta, mas absurda. (SALVADOR, 1999, p 85).

Vieira (2003) apud Fullan e Hargreaves (2000), há uma preocupação com a “cultura do individualismo”, que permeia a atividade docente, em contraposição ao ambiente de cooperação necessário em uma escola, no trabalho educativo. O isolamento só prejudica e limita as possibilidades dos professores, de modo que tenha uma avaliação mais ampla e mais próxima do aluno, do educando, podendo realizar melhor seu trabalho.

Fullan e Hargreaves (2000), citados por Vieira *et al* (2003, p. 100), apresentam uma pesquisa realizada, encontravam escolas “travadas” e “em movimento”. Nas primeiras, não apoiavam mudanças e melhorias e o isolamento dos professores era permanente, sempre ligado á incerteza e ausência de um feedback positivo:

A maior parte dos professores e diretores tornara-se alienada profissionalmente e no isolamento de seu local de trabalho, os quais se negligenciam mutuamente. Não costumam trocar cumprimentos, apoiar-se e reconhecer os esforços positivos uns dos outros. De fato, normas fortes de confiança podem até mesmo evocar reações adversas a um desempenho bem-sucedido de um professor.

Por essa lógica percebe-se a importância do trabalho coletivo dentro das escolas, uma vez que educar é um ato coletivo, conjunto, feito por atores que estão dentro do mesmo processo. Mas mesmo assim sabe-se que existem fatores que dificultam este processo, com condições de trabalho, tempo reduzido de permanência na escola, a forma estruturada da instituição e inclusive os mecanismos de controle estabelecidos dentro dela. Se a dificuldade está no envolvimento de gestores e professores, há que se repensar essa postura, pois essa atitude fragmenta o ensino.

Somando-se a esses problemas encontrados dentro das instituições, ainda existem outros, tais como as expectativas elevadas dos professores em relação a si mesmos e ainda o receio de se exporem a críticas diante das incertezas do ensino, mas existem brechas que podem facilitar o rompimento desse isolamento e que podem ser muito úteis no desenvolvimento de um processo colaborativo efetivo (VIEIRA, et al, 2003). Os mesmos autores propõem metas e orientações para evitar

esse tipo de isolamento e que podem favorecer o trabalho do gestor dentro da escola (p. 102):

Em primeiro lugar é importante lembrar que só existe espaço para o trabalho coletivo quando o ambiente é democrático e as pessoas não se sentem pressionadas ou ameaçadas ao expor suas ideias. Esse trabalho tem como base a suposição de que os melhores projetos soluções para os problemas emergem de diferentes percepções e contribuições pessoais e do tipo de análise (conjunta) que é propiciada nessas situações. Portanto é importante que todos conheçam suficientemente os problemas que serão discutidos, recebam as informações necessárias para analisar a questão e saibam exatamente os limites dentro dos quais poderão tomar decisões.

Para estes autores, o ato de saber ouvir já faz uma grande diferença, pois se aprende a lidar com as adversidades, tão comuns no cotidiano da gestão escolar. Isso permite que se troquem ideias e subsídios capazes de elucidar e esclarecer as dúvidas existentes, como forma de melhorar o processo integrativo.

Distanciando-se um pouco do campo da formação e ação pedagógica do docente, mas não excluindo esse aspecto, ocorre a necessidade de se pensar a educação enquanto uma política pública, uma ação estatal que precisa ser implementada em escolas de educação básica, fundamental, ensino médio e superior. Diante disso, é preciso conhecer mais o que são as políticas públicas voltadas à educação.

2.3 POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO

Conforme Silveira *et. al.*, (2007), as políticas Públicas são um conjunto de normas com a finalidade de orientar práticas que garantam os direitos dos indivíduos de uma mesma sociedade, por isso mesmo deve ter como base princípios de igualdade e equidade, fazendo valer a justiça social. Com as políticas públicas os bens e serviços sociais devem ser distribuídos a todos, a fim de garantir tanto o direito coletivo quanto as demandas sociais.

Com imensa área geográfica, o Brasil precisa estar sempre cuidando de suas demandas sociais. Uma delas é a Educação, que independe de local geográfico, idade ou classe social, precisa estar sempre sendo trabalhada no sentido de ofertar melhores condições à população como um todo. As iniciativas para redução e combate ao analfabetismo passam por formulação de leis e aplicação de políticas públicas.

Nascimento et. al., (2004), citando Almeida, afirmam que as políticas públicas são ações, programas, projetos, regulamentações, leis e normas desenvolvidas pelo Estado buscando administrar de forma mais equitativa diferentes interesses sociais, de modo a abranger e organizar a coletiva social. Dentro dessa lógica está o Sistema Único de Saúde (SUS) como sendo uma das políticas públicas mais profundas que busca superar as diferenças sociais no atendimento à saúde. Outra é o PARFOR, que desde 2009 vem sendo desenvolvido em instituições públicas com a finalidade de intensificar a formação de professores nas séries iniciais.

Frey (2000) lista três importantes aspectos para se entender as Políticas Públicas: a) seu conteúdo concreto; b) o processo político que direciona sua formulação e c) seu sistema e estrutura política, administrativa e institucional.

As Políticas Públicas devem atender as necessidades da população enquanto uma resposta adequada aos problemas sociais. Por isso deve buscar soluções seja em que área for preciso, embora as demandas maiores estejam quase sempre na educação, na saúde, no mundo do trabalho, e no social. Porém é preciso atentar para a possibilidade de as Políticas Públicas não estarem imunes de serem interpretadas por partidos políticos ou mesmo governos enquanto ação política e ideológica diante da realidade da população e suas reivindicações (SILVEIRA, et al., 2007).

São diferentes atores que estão na base da formulação das Políticas Públicas, também conhecidos como *policy makers*. Os resultados de suas ações estão diretamente atrelados à demanda em si e sua posição na sociedade. Desse modo é possível que uma única demanda possa ser apresentada por um ou mais *policy makers*, envolvendo setores diferentes ou grupos sociais. Da mesma forma um único mesmo ator social pode se apresentar para formular mais de uma demanda (SILVEIRA et al., 2007).

É importante situar quem são esses agentes políticos, pois podem tanto ser governantes e não governantes. Segundo Viana (1996, p. 5 apud SILVEIRA, et al., 2007), tanto os atores ativos quanto as “agências fazedoras de política” modelam os rumos das Políticas Públicas. Eles não precisam, necessariamente, estar vinculados ao poder público.

Geralmente atuam em conjunto, e segundo Frey (2000) essa ação conjunta caracteriza a *policy network*, a qual pode ser visualizada a partir dos seguintes atores: políticos de partidários; representantes do poder legislativo e judiciário; de

conselhos e/ou entidades de classe; de setores específicos da sociedade; de diferentes grupos sociais da sociedade; de organizações não governamentais.

Silveira et al., (2007) chama a atenção para a possibilidade de o “cidadão comum” também exercer influência a agenda política, a partir das suas reivindicações e demandas que atingem determinadas parcelas da população. Essa influência só ocorre a partir da pressão de movimentos sociais, campanhas públicas, cartas e abaixo assinados direcionados a parlamentares e ao governo, e outras formas de manifestação.

Pesava ainda nesse caminho os elevados índices de repetência que precisavam urgentemente ser enfrentados, pois assim como os índices de repetência aumentam, da mesma forma também aumentava a perspectiva de evasão escolar, aproximando-se ainda mais do analfabetismo (UNESCO/IBE, 1995).

Carnoy (2003) defende a necessidade de mais atenção do poder estatal a fim de que o mesmo possa gerir de maneira eficaz a educação, de modo que suas políticas possam desenvolver a gestão e o financiamento da educação. Desse modo entende-se que as diretrizes voltadas para a superação desses problemas requerem medidas capazes de aprimorar em pouco tempo a qualidade do ensino. Isso remete diretamente para a formação inicial e continuada de professores, que são os verdadeiros agentes da ação pedagógica na base.

Ainda em meados da década de 2000, especificamente no ano de 2004, realizou-se o 1º Seminário Nacional de Programas Especiais de Formação de Professores em Exercício, evento ocorrido na Unicamp, e no qual foram discutidos programas de licenciatura dos professores da rede pública, no âmbito dos estados e municípios e que tinham parceria com universidades federais e estaduais e eram financiados por recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério - FUNDEF.

Barreto (2011) faz uma alusão aos debates feitos naquele seminário tão importante para se desenhar as bases das políticas públicas voltadas à educação, quando afirma que nas discussões do seminário foi alertado para a falta de uma política nacional de formação docente que pudesse eficazmente mobilizar as universidades públicas de uma forma engajada e firme na formação inicial. Era preciso superar a fragmentação das iniciativas que vinham sendo feitas no sentido de preparar os professores sempre no sentido emergencial.

Segundo a autora muitas das experiências que eram realizadas naquele período eram frágeis, não alcançavam os objetivos e as metas que buscavam, pois havia claramente uma diferença entre o discurso e a implementação das ações.

A partir das discussões feitas durante a década de 2000, observa-se que foram propostas ações pelo PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação), segundo o que previa a Constituição Federal 88 e a Lei 9394/96. Muito do que foi produzido buscou estabelecer ações inovadoras em conjunto com as autoridades nacional, regionais e locais, pais e representantes da sociedade civil. O PDE buscou programar reformas a fim de assegurar maior qualidade para a educação, dando relevância ao papel dos professores enquanto agentes de reforma na educação.

Masson (2012) expõe que o PDE está atrelado a estratégias mais amplas capazes de influenciar no crescimento econômico do país. Segundo este autor, existe uma grande articulação entre o PAC e o PDE, pois, pela visão do Estado, os avanços econômicos estão atrelados às ações na educação, pois estas visam preparar os sujeitos para atuarem no contexto produtivo, de modo que o PDE acaba sendo um plano estratégico do governo para mudar a educação de forma estrutural. Assim o PDE está posto enquanto programa estratégico tendo por foco a qualidade da educação básica.

Ao entendermos que o PDE já pressupõe que as políticas públicas tradicionais sozinhas não seriam capazes de promover avanços consideráveis na educação, sendo necessário ações mais inovadoras que assegurassem de fato o comprometimento do governo nas suas diversas esferas: federal, estadual e municipal. Apesar dessa projeção, esse plano de ação tem se mostrado um pouco aquém do que poderia ser, apesar de sua suposta seriedade, envolvendo diferentes entes federativos, pois seus resultados têm mostrado que não se trata de uma política educacional de longo prazo.

Embora os objetivos estabelecidos na proposta de educação para todos podem ser alcançados assim que as medidas concretas forem capazes de deixar o país com melhores resultados, assegurando a escolaridade do ensino fundamental a todas as crianças e ainda assim as mesmas terem acesso igual a todos os níveis da educação. Sendo assim o PDE passa a ser uma estratégia que pode dar bons resultados e ajudar a complementar as medidas estabelecidas nos seus objetivos.

Dessa forma Masson (2012) ao colocar em foco as implicações do PDE em relação à formação de professores, esclarece que o mesmo é um plano de governo

audacioso para a educação já que busca diminuir a fragmentação das políticas educacionais, ao mesmo tempo em que se compromete em desenvolver diversas ações que se voltam para a melhoria da qualidade do ensino no Brasil, e como tal o PDE está diretamente vinculado a estratégias que se casam como crescimento econômico do país.

Para Mendonça (2007) a dimensão positiva do PDE esbarra-se na necessidade de a educação ser importante para o desenvolvimento do país o que se enfatiza na atuação dos professores e diretamente na melhoria da qualidade de ensino.

Já Masson (2012) é a formação de professores como uma estratégia que pode vir a solucionar diversos dos problemas educacionais, embora segundo a autora a educação não necessariamente deve ter apenas sua dimensão subjetiva do real, pois isso pode prejudicar a qualidade da educação, pois o movimento dos educadores considera, a exemplo de um caso objetivo, que os programas de educação desenvolvidos à distância poderiam ter uma formação inicial presencial.

A realidade brasileira exige que haja bons professores em seu sistema de ensino público, a fim de se garantir uma melhor qualidade do ensino. Lima (2009) entende que é um grande desafio encontrar jovens que possam atender as demandas nas escolas, pois há muita desmotivação diante da realidade enfrentada por muitos estabelecimentos de ensino. Há ainda, segundo a autora, outras profissões que acabam sendo mais atrativas por oferecerem melhores salários, mais benefícios e um maior reconhecimento social.

Observa-se com isso o pouco avanço visto ultimamente na educação em defesa de uma melhor qualidade do ensino. Franco (1994) é um dos pensadores que busca caracterizar a qualidade de ensino como uma dinâmica, um conceito que se fixou a partir de um arbitrário sociocultural que se pautou por diferentes expectativas, as quais incorporam diversas demandas, ao mesmo tempo mutáveis e que refletem um posicionamento político e ideológico capaz de ser percebido, tanto quando se busca definir a qualidade de ensino, quanto quando se dão os encaminhamentos de propostas que acabam se consolidando na visualização de seus indicadores.

2.4 PARFOR - PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO BÁSICA

É nesse cenário de necessidade de investimentos na formação de professores que ganha forma o Programa Nacional do Governo Federal iniciado em 2007, acabou sendo uma das ações prioritárias do PDE. Desse modo o PARFOR veio para qualificar professores da rede pública de ensino que ainda não tem sua graduação nas áreas em que atuam, veio também favorecer aqueles que desejam cursar uma segunda licenciatura.

Há grande expectativa quanto às políticas públicas que se voltam para a educação a exemplo do PARFOR. Esta temática se justifica por ter grande relevância social, obtendo relevância ainda no campo de estudo das diretrizes governamentais que buscam dar efetivação ao direito social de estudar atrelado ao direito à educação (CF, 1988, art. 6º), que o Estado tem o dever de assegurar. Esse direito ganha ainda mais força junto ao artigo 5º, da Lei Nº 9394/96, que define o acesso ao ensino fundamental, enquanto direito público subjetivo.

Existem sempre grandes desafios no campo da educação, e um deles é a formação continuada do professor, sendo o programa de governo PARFOR, uma das formas que está sendo desenvolvida para ampliar a qualificação de professores do ensino fundamental e ensino médio.

Antes do lançamento do PARFOR, já havia indicadores que apontavam já no meio dos anos 2000 a urgência de mais atenção para a educação no Brasil, relevando o que também já estava no foco da OIT e da UNESCO, desde 1990. No ano de 2005, havia cerca de 14,9 milhões de brasileiros analfabetos acima de 15 anos, o que chegava a quase 11% da população adulta (IBGE, 2005).

Havia a informação de que dos quase 2 milhões de professores que atuavam nas escolas de ensino fundamental, entre o 5º e 9º ano e ainda nas escolas de ensino médio, aproximadamente 600 mil professores ainda não tinham seu diploma de graduação. E mais grave ainda, atuavam em outras áreas que não a que foi formado.

Nesse caso ao PARFOR se lançava o desafio de preparar 339.400 profissionais, no período compreendido entre 2009/2011, o que correspondia a 50% da demanda do EDUCACENSO (dados do Ministério da Educação - MEC) e

aproximadamente 85% da demanda prevista para o ano de 2015, conforme o Instituto de Estatística da UNESCO (UIS).

O PARFOR se constituiu segundo os textos de dois documentos: o Decreto Nº 6.755, de 29/01/09, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, e a Portaria Normativa Nº 09, de 30/06/09, a qual institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação.

Portanto existe o compromisso público de Estado na formação docente da educação básica; a possibilidade de colaboração entre os entes federados visando os objetivos do PARFOR, e o esforço por manter um padrão de qualidade nos cursos de formação de docentes, sendo presencial ou à distância.

No Decreto Nº 6.755, de 29/01/09. Em seus objetivos enunciados no artigo 3º consta ainda que deva haver promoção da melhoria da qualidade da educação básica pública (inciso I); deve-se identificar e suprir as necessidades observadas nos sistemas públicos de ensino tanto na formação inicial, quanto na continuada de profissionais do magistério (inciso IV). Deve-se ainda valorizar o docente, com ações de formação inicial e continuada que possam estimular o ingresso, a permanência e a progressão em sua carreira (inciso V).

Quando se está buscando a formação de cidadãos, fica claro o princípio da cidadania referenciada à educação e na prática social, segundo Azevedo (2011), enquanto atributo, a qualidade está sempre voltada a um sistema de valores predominantes em cada sociedade, podendo variar conforme o momento histórico e, devendo-se considerar ainda as circunstâncias temporais e espaciais. De modo que por ser uma construção humana, qualquer coisa que se refira à qualidade vincula-se diretamente ao projeto social que se desenvolve em determinadas conjunturas.

Azevedo (2011) entende o PARFOR enquanto uma ação política que visa superar problemas na educação, entre eles, a ineficiência, ineficácia e improdutividade muitas vezes presenciadas nos sistemas de ensino, e com isso busca-se corrigir esses problemas no campo da prática pedagógica, chegando até as unidades escolares.

CAPITULO 3 - CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

O procedimento metodológico teve por base pesquisa bibliográfica, eletrônica e de campo, sendo uma das principais fontes o portal do PARFOR da IFPA, que dá visibilidade às ações do programa, assim como documentos e informações que demonstram resultados obtidos nos cursos oferecidos.

3.1 QUANTO AOS SEUS OBJETIVOS

A pesquisa se mostrou explicativa, pois buscou observar, compreender e analisar os dados levantados nas ações pedagógicas do programa PARFOR, no IFPA, a partir da coordenação do programa.

Conforme Gil (2007) a pesquisa explicativa busca identificar fatores determinantes e que influenciam na ocorrência dos fenômenos buscando justificar o porquê do que ocorre a partir dos resultados alcançados.

3.2 SOBRE O ENFOQUE DA PESQUISA

Trata-se de uma pesquisa quantitativa e qualitativa, pois mescla resultados numéricos e interpretativos, a fim de compreender o objeto estudado, ou seja, as ações do PARFOR no IFPA.

Fonseca (2002) afirma que a pesquisa quantitativa enumera os resultados a partir de amostras, sendo que os resultados demonstram um retrato material da pesquisa, já que se mostra muito mais objetiva. Esse tipo de pesquisa teve grande influencia do positivismo, uma vez que busca a compreensão da realidade a partir da análise de dados brutos, coletados por instrumentos padronizados e neutros. Aproxima-se da linguagem matemática a fim de descrever especificamente as causas de determinado fenômeno e/ou as relações que ocorrem entre possíveis variáveis.

Já a pesquisa qualitativa, conforme Minayo (2001) detêm-se em aspectos que não podem ser quantificados no objeto de estudo, e por isso busca sua compreensão e explicação mais abstrata, porém significativa. Conforme este autor a pesquisa qualitativa trata de um universo de significados, valores, crenças e aspirações, motivos e atitudes, e por isso se coloca em um lugar mais profundo das

relações, processos e fenômenos incapazes de serem reduzidos à operacionalização de variáveis fechadas. Esse tipo de pesquisa vem sendo usada de forma bastante alargada no campo da Psicologia e da Educação.

A mesclagem da pesquisa qualitativa e quantitativa favorece a coleta de informações, permitindo assim uma análise mais completa e abrangente dos dados do fenômeno estudado, com vantagem sobre um estudo feito de forma mais isolada, e, portanto, mais reduzido.

3.3 METODO DE ABORDAGEM ADOTADO

Trata-se de um *estudo de caso*, buscando características específicas, e, portanto, monográficas. Para Lakatos e Marconi (2010, p. 90), o método monográfico é um estudo sobre determinados indivíduos, condições, instituições grupos ou até mesmo comunidades e grupos.

3.4 UNIVERSO E AMOSTRA DA PESQUISA

O universo da pesquisa foi o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA), sendo a amostra do estudo membros da coordenação pedagógica do programa PARFOR.

3.5 PROCEDIMENTO DA PESQUISA

Observação não estruturada, diário de campo, entrevistas não estruturadas, aplicação de questionários. Foi ainda desenvolvida uma revisão bibliográfica levantando importantes questões sobre a formação de professores, políticas públicas e planos elaborados no sentido de enfrentar problemas relacionados ao desenvolvimento da educação.

Os dados quantitativos foram levantados junto à Secretaria Acadêmica do PARFOR/IFPA, além dos sites de órgãos oficiais.

3.6 ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA

A análise e interpretação dos dados foram feitas a partir do tensionamento teórico-metodológico desenvolvido no corpo da dissertação, a partir dos resultados ora observados e da contribuição dos autores abordados. Assim foi feita uma reflexão a partir das respostas e informações obtidas durante a pesquisa de campo.

CAPITULO 4 - RESULTADOS

A pesquisa seguiu seu roteiro em busca das informações e possíveis revelações do objeto de estudo, verificando que o PARFOR/IFPA sofreu um desgaste muito grande nos últimos anos, vindo a ser cancelada a segunda etapa de suas atividades acadêmicas, conforme segue:

O Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA vem através deste, informar que ficará suspensa a 2ª etapa de julho/2015 do PARFOR/IFPA devido à falta de recebimento de recursos financeiros pela CAPES. No panorama atual, em função dos cortes orçamentários do governo federal, não há disponibilidade financeira para o cumprimento dos pagamentos de bolsas, diárias, passagens de servidores e colaboradores, envolvidos nas atividades em que estavam previstas conclusão de turmas, demandas de atividades acadêmicas, neste exercício de 2015, como reofertas, supervisão de estágios, orientação e defesas de TCCs, formaturas e entre outras³.

Desse modo, o caminho percorrido pela pesquisa levou a um tencionamento inesperado, de rompimento mesmo, do objeto de estudo, mudando estruturalmente o desfecho da mesma. Quando se esperava levar a cabo uma investigação completa, eis que esta se mostra inesperada e imprevisível diante de mudanças no cenário político-econômico do Brasil, repercutindo diretamente nas políticas públicas voltadas à educação, inclusive o PARFOR.

O papel do pesquisador, em meu entendimento, é de seguir adiante e revelar o achado, independente de este ter um final inesperado ou mesmo insólito. Cabe descrever o que ocorre, mesmo havendo imprevistos e percalços no caminho da descoberta. O ofício emitido pelo coordenador geral do PARFOR/IFPA em 26 de junho de 2015, causou surpresa, pois já havia sido feita uma pesquisa de campo com alguns membros da coordenação pedagógica e responderam aos questionamentos, mas que já percebiam o que poderia ocorrer nos próximos meses do programa.

A pesquisa foi realizada com 4 membros da equipe pedagógica do PARFOR/IFPA, doravante denominados sujeitos 1, 2, 3, 4, no período de março a maio de 2015.

³ Nota oficial assinada pelo Coordenador Geral do PARFOR/IFPA, Cleidson Paiva Gomes, datada de 26 de junho de 2015. Disponível no site: <http://www.ifpa.edu.br/ultimas-noticias/170-comunicado-sobre-o-cancelamento-da-2-etapa-de-atividades-academicas-parfor-ifpa> Acesso em: 19 de jun 2015. A nota oficial na íntegra encontra-se no anexo II, neste trabalho.

4.1 PERFIL E PERCEPÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA

4.1.1 Sujeito 1

O sujeito 1 é formado em Pedagogia, tem 10 anos de experiência docente, e atua no núcleo pedagógico do PARFOR DO IFPA na condição de coordenador do curso de Pedagogia. O motivo que o levou a aceitar trabalhar no PARFOR foi por entender que a educação básica precisa ser valorizada e os professores precisam receber mais qualificação para atuarem em sala de aula

Sobre sua adesão ao IFPA ao PARFOR, respondeu “acredito no programa e sei que ele pode dar melhores condições aos nossos professores da educação básica”.

Questionado se percebe alguma diferenciação na infraestrutura dos cursos do PARFOR com os cursos desenvolvidos nos períodos regulares do IFPA, afirmou que “o PARFOR, por ser uma aposta do governo federal em conjunto com a CAPES, parece ser voltado especialmente para uma melhor qualificação do professor, no que ele tem de mais frágil e necessário”.

Perguntado se percebe alguma dificuldade no desenvolvimento das atividades da coordenação pedagógica do PARFOR, afirmou que “apesar de haver muitos municípios envolvidos, e muitas atividades acontecendo ao mesmo tempo, é possível perceber um avanço significativo dentro da sala de aula, com a participação dos alunos, apesar de haver um relevante número de faltas de alguns alunos”

Sobre sua avaliação do pagamento de bolsas para os professores que aderiram ao PARFOR, seu pensamento é que “tem havido atrasos nos pagamentos das bolsas, e isso desestimula o professor que faz um grande sacrifício para manter seu cronograma de aulas”.

Sobre a importância do PARFOR para a educação brasileira afirmou que “programas como o PARFOR deveriam existir permanentemente, pois conseguem ampliar a visão do professor da educação básica, a fim de que este volte para seu município e desenvolva um trabalho de base com seus alunos, de uma forma mais qualitativa, e profunda”.

Quanto ao que representa o PARFOR para o IFPA e para os professores-alunos matriculados, disse que “é uma oportunidade para ambos, pois ajuda tanto o professor, a se qualificar para continuar avançando em sua carreira de magistério, quanto aos alunos, que também são professores, e por isso devem melhorar seus conteúdos e propostas quando estiverem em sala de aula”.

4.1.2 Sujeito 2

O sujeito 2 é formado em Processamento de Dados, tem 12 anos de experiência docente, e atua no núcleo pedagógico do PARFOR DO IFPA como coordenador do curso de Computação. Ele foi levado a aceitar trabalhar no PARFOR por já ter trabalhado no IFPA, e estar desenvolvendo projetos em sua área e também por achar que o “PARFOR trata-se de um programa sério desenvolvido pelo governo federal e seus parceiros, que pode mudar a cara da educação brasileira”

Resolveu participar do PARFOR do IFPA, por que “sempre tive vontade de participar de um programa amplo de valorização da educação brasileira, diante de tantos desafios e dificuldades enfrentados, é possível encontrar soluções que podem partir dos próprios alunos e professores, mas que precisa haver um esforço do governo nisso tudo”.

Perguntado sobre diferentes formatos de infraestrutura entre os cursos do PARFOR e do IFPA, afirmou que “não há diferença. As salas são as mesmas usadas tanto para um quanto para outro curso. Isso mostra que há uma igualdade de condições no ensino e aprendizado de ambas as instituições”.

Quanto às dificuldades enfrentadas na coordenação do PARFOR, afirmou que “temos buscado dar conta de todas as demandas, mesmo havendo dificuldades de horários e algumas faltas de alunos, oriundos de outros municípios”.

Sobre o pagamento das bolsas para os professores que aderiram ao PARFOR, entende que “é um bom auxílio, mas que precisa se manter dentro do prazo esperado. Sem isso fica mais difícil deixar os professores e alunos estimulados a estudar. É condição básica para haver o programa”.

Quanto à importância do PARFOR para a educação brasileira seu pensamento é de que o PARFOR cumpre um papel importantíssimo dentro do cenário educacional brasileiro, por buscar valorizar e qualificar o professor de base, o professor que está diretamente relacionado à educação das séries iniciais e que por isso, precisa e deve se qualificar para superar os desafios hoje postos à educação.

Sobre o que representa o PARFOR para o IFPA afirmou que “é um grande passo rumo à ampliação da qualidade do ensino em diversos municípios, onde existe um campi do IFPA.

4.1.3 Sujeito 3

O sujeito 3 é formado em Ciências Biológicas, com 15 anos de experiência docente, e atua no núcleo pedagógico do PARFOR DO IFPA como coordenador do curso de Biologia. Ele aceitou trabalhar no PARFOR por apostar na educação de base para a melhoria da qualidade de seus alunos e por gostar de desenvolver projetos e programas voltados para a educação.

Portanto aderiu ao PARFOR do IFPA, por que “o programa se mostra muito bem elaborado e com excelentes pretensões, inclusive, de diminuir a distancia entre a capital e o interior do estado, trazendo professores de diversas localidades, ou mesmo indo ate eles, a partir dos campi do IFPA”.

Sobre uma possível diferenciação na infraestrutura dos cursos do PARFOR e dos cursos regulares do IFPA, acredita que “tanto o PARFOR, quanto o IFPA, têm as mesmas infraestruturas a sua disposição e por isso mesmo as mesmas condições de ensino e aprendizagem de seus alunos e professores”.

Quanto às dificuldades de sua coordenação pedagógica, respondeu que “são todas superáveis, exceto a falta de verbas, que parece estar rondando o programa desde o ano passado e isso deixa os professores muito assustados ou mesmo inquietos”.

Sobre o pagamento de bolsas para os professores do PARFOR, tem pensamento parecido, ao afirmar que “os atrasos nos pagamentos das bolsas causa um descompasso dentro do programa, gerando falta tanto de professores quanto de alunos, que se mostram sem motivação para avançar e concluir seus cronogramas. Isso tem ocorrido muito ultimamente”.

Quanto à importância do PARFOR para a educação brasileira foi taxativo e firme ao afirmar que “o PARFOR é uma estratégia valiosa dentro do cenário da educação pública nacional e deve ser fortalecido com mais suportes a fim de nunca deixar de cumprir suas metas e objetivos. Quem ganha com isso são os professores, alunos, diretores e os pais”.

Sobre o que representa o PARFOR para o IFPA afirmou que “o IFPA se mostra parceiro do governo, ampliando essa ação para os diversos municípios do interior, portanto se trata de uma ação conjugada e que fortalece os elos entre as duas instituições”.

4.1.4 Sujeito 4

O sujeito 4 é formado em Letras, tem 16 anos de experiência docente, e atua no núcleo pedagógico do PARFOR do IFPA como coordenador do curso de Educação no Campo. Aceitou trabalhar no PARFOR a convite do coordenador geral do programa.

Porém sua adesão ao PARFOR por “acreditar na causa, pois sei que a educação brasileira precisa se reinventar e sair da condição de subdesenvolvida ou subvalorizada”.

Sobre sua percepção de alguma diferenciação na infraestrutura dos cursos do PARFOR e do IFPA, respondeu que “não vejo diferenças, já que o aluno do PARFOR tem as mesmas instalações dos alunos do IFPA”.

Questionado sobre as dificuldades enfrentadas durante o desenvolvimento de sua coordenação pedagógica do PARFOR, respondeu que “há muitos desafios, entre eles o de envolver os alunos dentro de uma atividade educacional integrada e plural, que exige atenção e participação de todos, professores, alunos e gestores. Há ainda as faltas frequentes de alguns professores e alunos. Isso prejudica o andamento das atividades, seja por motivo útil ou mesmo de força maior”.

Avalia o pagamento de bolsas para os professores que aderiram ao PARFOR, como “algo que precisa ser levado a sério pela coordenação nacional e estadual, pois os atrasos nos pagamentos das bolsas acabam por gerar um mal estar geral entre alunos e professores. Esse tipo de programa deve ter uma política de financiamento séria e satisfatória, para não incorrer em erros primários e problemas que são pequenos, mas que acabam por ficarem grandes devido ao superdimensionamento deles”.

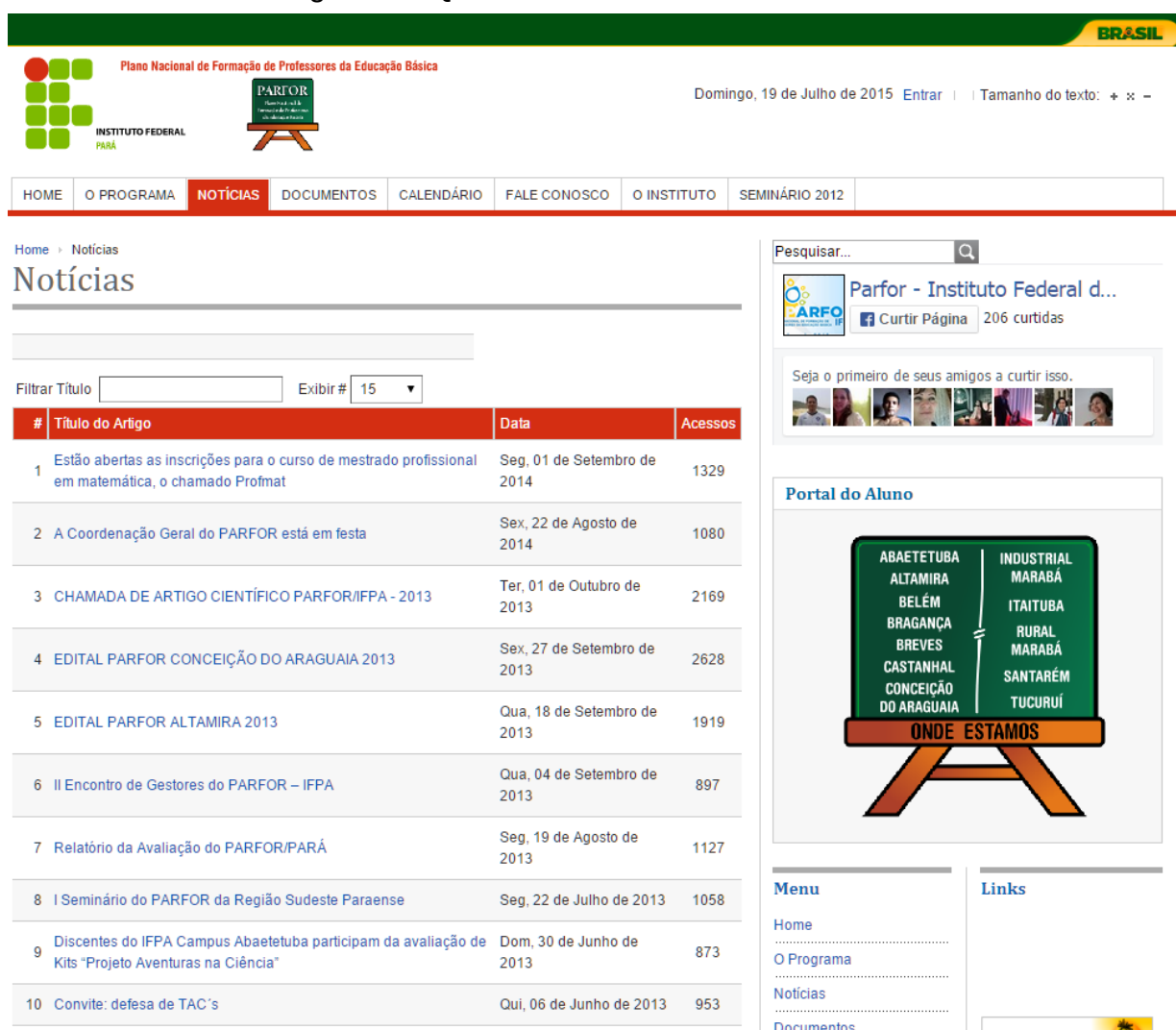
Quanto à importância do PARFOR para a educação brasileira disse que “o PARFOR é um programa ousado e que acaba sendo uma bandeira de luta pela educação de qualidade tanto na cidade quanto no interior. O PARFOR tem a marca de uma educação que se insere na realidade dos professores da educação básica e deve ser fortalecido sempre”.

Perguntado sobre o que representa o PARFOR para o IFPA, seus professores e alunos, respondeu que “é um sonho que se realiza, pois o IFPA está sendo introduzido no interior do estado e com isso se torna um espaço apropriado para a ampliação da educação no Pará”.

4.2 IMPASSES E DIFICULDADES DO PARFOR NO IFPA

Como já anunciado, o PARFOR do IFPA apresentou dificuldades em se manter e avançar em suas metas. Desde 01 de setembro de 2014 que o PARFOR do IFPA não postava nenhuma notícia de seu desenvolvimento. Reflexo de uma política pública do governo federal que sofreu diversos impactos negativos e cortes de verbas em diversos setores, a educação pública também logrou cortes de verbas e dificuldades financeiras e de recursos para manter o programa. Abaixo segue uma recente consulta datada de 19 de julho de 2015, quando a mesma registra as últimas 10 postagens em seu site oficial:

Figura 1 – Quadro de notícias do PARFOR/IFPA



Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

INSTITUTO FEDERAL PARA

PARFOR

Domingo, 19 de Julho de 2015 Entrar | Tamanho do texto: + x -

HOME O PROGRAMA **NOTÍCIAS** DOCUMENTOS CALENDÁRIO FALE CONOSCO O INSTITUTO SEMINÁRIO 2012

Home > Notícias

Notícias

Filtrar Título Exibir # 15 ▼

#	Título do Artigo	Data	Acessos
1	Estão abertas as inscrições para o curso de mestrado profissional em matemática, o chamado Profmat	Seg, 01 de Setembro de 2014	1329
2	A Coordenação Geral do PARFOR está em festa	Sex, 22 de Agosto de 2014	1080
3	CHAMADA DE ARTIGO CIENTÍFICO PARFOR/IFPA - 2013	Ter, 01 de Outubro de 2013	2169
4	EDITAL PARFOR CONCEIÇÃO DO ARAGUAIA 2013	Sex, 27 de Setembro de 2013	2628
5	EDITAL PARFOR ALTAMIRA 2013	Qua, 18 de Setembro de 2013	1919
6	II Encontro de Gestores do PARFOR – IFPA	Qua, 04 de Setembro de 2013	897
7	Relatório da Avaliação do PARFOR/PARÁ	Seg, 19 de Agosto de 2013	1127
8	I Seminário do PARFOR da Região Sudeste Paraense	Seg, 22 de Julho de 2013	1058
9	Discentes do IFPA Campus Abaetetuba participam da avaliação de Kits "Projeto Aventuras na Ciência"	Dom, 30 de Junho de 2013	873
10	Convite: defesa de TAC's	Qui, 06 de Junho de 2013	953

Pesquisar...

Parfor - Instituto Federal d...

Curtir Página 206 curtidas

Seja o primeiro de seus amigos a curtir isso.

Portal do Aluno

ABAETETUBA
ALTAMIRA
BELÉM
BRAGANÇA
BREVES
CASTANHAL
CONCEIÇÃO DO ARAGUAIA

INDUSTRIAL
MARABÁ
ITAITUBA
RURAL
MARABÁ
SANTARÉM
TUCURUI

ONDE ESTAMOS

Menu

Home

O Programa

Notícias

Documentos

Links

Fonte: <http://parfor.ifpa.edu.br/index.php/noticias?lang=pt>

Do mesmo modo observa-se uma estagnação na página que direciona aos documentos do programa, parada desde 13/06/2013. O que mostra certo descaso para com o desenvolvimento do programa, em termos de atualização de assuntos pela internet, o canal de maior e melhor divulgação das ações e programas do PARFOR/IFPA.

Figura 2 – Página de documentos do site do PARFOR/IFPA

BRASIL

Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

PARFOR

INSTITUTO FEDERAL PARA

Domingo, 19 de Julho de 2015 Entrar | Tamanho do texto: + x -

HOME O PROGRAMA NOTÍCIAS **DOCUMENTOS** CALENDÁRIO FALE CONOSCO O INSTITUTO SEMINÁRIO 2012

Home > Documentos > Documentos

Entrada Downloads Pesquisar Documentos

Documentos

Adicionado em

Ordenar por: Nome | Data | Acessos [Ascendente]

TAC_Tailandia_Maio_2013 popular! Acessos: 1736 13/05/2013

Download Visualizar Detalhes

TAC_Moju_Maio_2013 popular! Acessos: 1296 13/05/2013

Download Visualizar Detalhes

RESUMO_DA_REUNIÃO_AMPLIADA popular! Acessos: 1311 07/03/2013

Download Visualizar Detalhes

RELATÓRIO AVALIAÇÃO PARFOR 2012 popular! Acessos: 2687 19/08/2013

Download Visualizar Detalhes

PPC_LICENCIATURA_EM_PEDAGOGIA-PARFOR popular! Acessos: 6143 05/09/2012

Download Visualizar Detalhes

Pesquisar...

Parfor - Instituto Federal d...
Curtir Página 206 curtidas

Seja o primeiro de seus amigos a curtir isso.

Portal do Aluno

ABAETUBA
ALTAMIRA
BELÉM
BRAGANÇA
BREVES
CASTANHAL
CONCEIÇÃO DO ARAGUAIA
INDUSTRIAL
MARABÁ
ITAITUBA
RURAL
MARABÁ
SANTARÉM
TUCURUI

ONDE ESTAMOS

Menu

Home
O Programa
Notícias
Documentos
Organograma
Coordenação Geral
Coordenação de Cursos

Links

2009
IV CONNEPI

PROTOCOLO

2019 - ANO DO CENTENÁRIO

Fonte: http://parfor.ifpa.edu.br/index.php/documentos/cat_view/86-documentos

CAPITULO 5 - DISCUSSÕES

Este estudo buscou problematizar sobre as contribuições das políticas públicas na formação continuada dos professores atendidos pelo PARFOR do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará a fim de melhor compreender e analisar as políticas públicas na educação (PARFOR) naquele instituto. Desse modo, foi feita uma contextualização da formação de professores em âmbito da educação básica destacando sua importância em diversos níveis (formação básica, ações de formação pedagógica, políticas públicas e a criação e finalidades do PARFOR). Desse modo foi possível investigar o PARFOR em sua finalidade básica, enquanto proposta de formação inicial de professores dentro do IFPA e verificar na visão dos coordenadores pedagógicos, a relação PARFOR/IFPA.

O estado do Pará, segundo colocado em termos de extensão territorial do país, com 1.247.000 km², geografia peculiar, sempre se mostrou um grande desafio para muitas ações de implementação de políticas públicas.

Um deles com certeza foi buscar a implementação do PARFOR, que devido as características da região, apresenta um perfil de alunos que por muito tempo não estudavam ou fizeram algum curso de aperfeiçoamento ou educação continuada.

As pesquisas desenvolvidas ao longo deste trabalho se revelaram surpreendentes, pois se esperava que os resultados estivessem em um patamar elevado de qualidade e compromisso dos dirigentes e do programa para com os alunos.

Durante dois meses (abril/maio/2015) se tentou reunir dados mais sistematizados sobre a produtividade do PARFOR do IFPA, tentativa que se mostrou bastante infrutífera, pois nem no site oficial da instituição essas informações constam.

Desse modo, os resultados alcançados se mostram enquanto indicadores de decisões e mudanças que lograram um pífio andamento do PARFOR. A exemplo disso pode ser citado Oliveira (2008) quando afirma que um diagnóstico feito de dados aferidos nas avaliações em grande escala podem ter grande importância, se estes revelam as fragilidades do sistema, abrindo espaço para ações mais efetivas quanto à qualidade das estratégias educativas, enfrentamento de desigualdades e ainda pela promoção da equidade nas oportunidades educacionais. Segundo este

autor, as avaliações são capazes de produzir relevantes informações que podem subsidiar gestores públicos, mas também podem fazer com que estes reflitam sobre suas decisões nas políticas educacionais, que busquem a melhoria da qualidade do ensino.

Olhado por esse prisma o ato de avaliar é sempre um desafio. Assim verifica-se que o processo de avaliação do PARFOR/IFPA, a partir de alguns membros da coordenação e de seu site oficial mostra muitas dificuldades, apesar de ter alcançado parte de seus objetivos propostos, tendo que suspender as ações do programa em meio a uma grave crise política e econômica do país.

Cabe aos gestores, mesmo em tempo de crise, articular os diversos aspectos da educação, valores, autonomia moral, vida social e pública, além do conhecimento, para enfim começar a construir campos de discussão e valoração dos elementos envolvidos nos processos, nos contextos, nos procedimentos e estruturas a fim de gerar maiores impactos na formação de cidadãos comprometidos com uma educação crítica a fim de se começar a construir a sociedade democrática (SOBRINHO, 2008).

A formação de professores no Estado do Pará, dentro da instituição IFPA, não se diferencia das outras instituições do resto do país, quando os resultados devem superar as expectativas e fazer com que os níveis da educação básica possam ser melhorados de forma substancial, para assim se tornar uma educação de qualidade para todos os paraenses.

Dentro de um programa do quilate do PARFOR sabe-se que os professores trabalham de forma árdua, tendo que conciliar sua vida particular com a profissional, interferindo em suas noites, fins de semana, férias e feriados, Essa carga toda gera uma tensão emocional e física. Daí entender que o docente formador no PARFOR foi exigido, não somente no ensino, mas também na pesquisa e na extensão. Ainda tem as cargas horárias não pagas, como a participação nas diversas atividades extras (reuniões, bancas de defesa, comissões de avaliação, etc...).

Esse tipo de relação de produção que permite uma carga horária de trabalho que não será remunerada recai nas costas dos docentes, e quando os gestores não assumem a responsabilidade de dar suporte ao trabalho do professor este acaba por ser explorado e isso vira uma bola de neve.

Portanto, o que se observou no PARFOR do IFPA, não foi somente um corte de verbas para que o mesmo viesse a ser suspenso, mas também uma falta de

mobilização maior por parte dos gestores do programa, que não levaram em consideração a necessidade de se organizarem melhor para garantir a formação dos docentes da educação básica.

Percebe-se claramente no contexto brasileiro a importância da formação docente e do papel do professor, vetor central nas políticas educacionais e, portanto na realização do trabalho educativo. Mas também é preciso se questionar sobre a expansão da formação de professores, com a qualidade prevista pelo Decreto 6.577 (BRASIL, 2009). Estamos de fato tendo uma melhor qualificação dos professores a partir do PARFOR?

Temos um exemplo de não efetivação do programa PARFOR no trabalho de Catanante e Brito (2015) que analisaram os desafios da formação do educador nos cursos do Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR) ministrados pelas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas do Estado de Mato Grosso do Sul. Eles consultaram a legislação nacional e estadual, sites oficiais das instituições e projetos políticos pedagógicos das IES, além de aplicarem questionários. Os resultados mostraram que houve conquistas a partir da implantação do Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR), porém o programa não chegou a atender a demanda que havia no estado e descortinou ainda um grande desafio e caminhada do professor para ter a garantia de seus direitos reconhecidos pelo governo e pela sociedade. Eles apontam a principal causa dessa falha no programa a não efetivação do regime de colaboração, fundamental para a implementação do PARFOR naquele estado.

Já Souza (2014, p. 7) analisou o programa Parfor Presencial, buscando “observar sua capacidade de reduzir desigualdades regionais e propiciar equidade no acesso de professores da educação básica à formação em serviço”. O autor usa a abordagem teórica voltada a explorar as políticas públicas, verificando e analisando a relação do Parfor Presencial e outros programas integrantes da política de formação de professores, buscando conhecer os direitos e os benefícios concedidos pelo programa. Os resultados apontaram uma “discrepância entre a necessidade de formação de professores e a oferta real de vagas pelo Parfor Presencial”. O estudo ainda encontrou muitas dificuldades entre os professores aprendizes para se manterem nos cursos de formação.

CAPÍTULO 6 - CONCLUSÕES

A pesquisa foi atravessada pelo momento histórico por que passa o Brasil, e isso refletiu no objeto de estudo, eminentemente no produto das políticas públicas voltadas à educação pública, o PARFOR.

Diante da crise por que passa o país⁴, muitos gastos foram evitados e investimentos foram suspensos. Essas medidas desonerantes do governo federal refletiram diretamente no PARFOR do IFPA, conforme ficou claro nos resultados.

Ademais, os sujeitos pesquisados já apontavam descontentamento com a direção do programa. De maneira singular, havia uma aposta no PARFOR, como instrumento capaz de dar conta da formação continuada dos professores da rede básica de ensino, a exemplo do sujeito 1, ao afirmar que “o PARFOR, por ser uma aposta do governo federal em conjunto com a CAPES, parece ser voltado especialmente para uma melhor qualificação do professor, no que ele tem de mais frágil e necessário”.

O mesmo sujeito também apontou dificuldades em manter a coordenação do programa no IFPA, diante do atraso de pagamento das bolsas e diárias aos professores que desenvolvem atividades no mesmo: “tem havido atrasos nos pagamentos das bolsas, e isso desestimula o professor que faz um grande sacrifício para manter seu cronograma de aulas”.

O sujeito 2 também visualizou situações duras dentro do programa: “temos buscado dar conta de todas as demandas, mesmo havendo dificuldades de horários e algumas faltas de alunos, oriundos de outros municípios”. Ele também reclamou das políticas de investimento nos últimos meses: “é um bom auxílio, mas que precisa se manter dentro do prazo esperado. Sem isso fica mais difícil deixar os professores e alunos estimulados a estudar. É condição básica para haver o programa”.

Destaca o papel do PARFOR na educação pública brasileira, mesmo diante da crise que assola o país: “o PARFOR cumpre um papel importantíssimo dentro do cenário educacional brasileiro, por buscar valorizar e qualificar o professor de base,

⁴ Os grandes números das contas públicas mostram que, em 2014, os fatores que determinaram o déficit nominal recorde foram: a alta das taxas de juros, maiores gastos com investimentos, desonerações tributárias, funcionamento dos ministérios e programas da área social. A meta do governo, para este ano, é gerar um superávit primário de 1,2% do PIB (cerca de R\$ 56 bilhões). Portanto, a ordem é economizar. Para 2016 e 2017, a economia planejada é de 2,0% do PIB. Quanto à política monetária, não há novidades: deverá permanecer restritiva, com altas taxas de juros (estima-se que a Selic chegue a 12,75% até o final do ano) e redução do crédito, principalmente das linhas de fomento do BNDES (Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social). (DIEESE, 2015, p. 9), edição de março.

o professor que esta diretamente relacionado à educação das séries iniciais e que por isso, precisa e deve se qualificar para superar os desafios hoje postos à educação”.

O sujeito 3 afirma haver uma igualdade de condições em termos estruturais entre o PARFOR e o IFPA, em suas aulas regulares: “tanto o PARFOR, quanto o IFPA, têm as mesmas infraestruturas a sua disposição e por isso mesmo as mesmas condições de ensino e aprendizagem de seus alunos e professores”; porém destaca a dificuldade em se manter os pagamentos dos professores e outros gastos, em dia, a fim de melhor estimular a produção em sala de aula. Para ele, as dificuldades: “são todas superáveis, exceto a falta de verbas, que parece estar rondando o programa desde o ano passado e isso deixa os professores muito assustados ou mesmo inquietos”.

O sujeito 4 é incisivo diante da situação de crise que passava o PARFOR/IFPA, quanto ao pagamento de bolsas para os professores que aderiram ao PARFOR. Segundo ele, é “algo que precisa ser levado a sério pela coordenação nacional e estadual, pois os atrasos nos pagamentos das bolsas acabam por gerar um mal estar geral entre alunos e professores. Esse tipo de programa deve ter uma política de financiamento séria e satisfatória, para não incorrer em erros primários e problemas que são pequenos, mas que acabam por ficarem grandes devido ao superdimensionamento deles”.

Porém, a esperança sempre permeou as falas dos coordenadores, ao verem professores dando aulas e ajudando a capacitar professores para atuarem em suas áreas: “o PARFOR é um programa ousado e que acaba sendo uma bandeira de luta pela educação de qualidade tanto na cidade quanto no interior. O PARFOR tem a marca de uma educação que se insere na realidade dos professores da educação básica e deve ser fortalecido sempre”, afirmou o sujeito 4, e que esse tipo de ação do governo, usando a estrutura dos Institutos Federais espalhados pelo Brasil, a exemplo do IFPA, “é um sonho que se realiza, pois o IFPA esta sendo introduzido no interior do estado e com isso se torna um espaço apropriado para a ampliação da educação no Pará”.

Conclui-se que a proposta do PARFOR/IFPA, na visão dos professores entrevistados, veio ao encontro das esperanças e anseios por uma educação de base mais forte, capaz de dar aos professores do ensino básico elementos necessários e sólidos para uma educação transformadora. Porém constatou-se

também que a conjuntura pela qual passa a educação brasileira levou a diversos cortes de gastos do governo federal, causando a interdição do PARFOR/IFPA, levando a suspensão da turma de 2015 para o segundo semestre, brecando o sonho de centenas de professores que esperavam se capacitar a partir do PARFOR/IFPA.

REFERENCIAS

Livros

ALMEIDA, Maria Elisabeth Bianconcini de; ALONSO, Myrtes (Orgs). 2004. **Tecnologias na formação e na gestão escolar**. São Paulo: Avercamp, 2007.

ARRIBAS, Tereza Lleixà. **Educação Infantil: desenvolvimento, currículo e organização escolar**. 5 ed. Porto Alegre: Artmed.

ARRIBAS, Teresa Lleixà. 2004. **Educação infantil: desenvolvimento currículo e organização escolar**. Porto Alegre. Artmed.

CARNOY, Martin. 2003. **Mundialização e reforma na educação**: o que os planejadores devem saber. Brasília: UNESCO Brasil, ISPE.

FALCÃO, D. 1995. **Desemprego fez surgir os luditas**. Folha de São Paulo. São Paulo.

FONSECA, J. J. S. 2002. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC.

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. 1994. **Qualidade de Ensino**: Velho Tema, Novo Enfoque. Maria Laura P. Barbosa Franco (coord.). Brasília: MEC/INEP, Série Documental: Relatos de Pesquisa, n.17.

FREY, K. 2000. **Políticas públicas**: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. Planejamento e Políticas Públicas, n. 21.

FULLAN, M. 1990. **The New meaning of educational change**. New York: Teachers College Press.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. 2000. **A escola como organização aprendente**. Porto Alegre: Artmed.

GAUTHIER, Clermont et al. 1998. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Tradução Francisco Pereira de Lima – Ijuí/BRA: Ed. UNIJUÍ.

GIL, Antônio Carlos. 1994. **Metodologia do ensino superior**, 2. Ed. São Paulo: Atlas.

GIL, A. C. 2007. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas.

HOLTZMAN, S. R. 1994. **Digital Mantras: the languages of abstract and virtual words**. Massachusetts: MIT Press.

KUENZER, A.Z. 2003. **Competência como práxis: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores**. Rio de Janeiro: Boletim Técnico do SENAC.

LIBÂNEO, José Carlos. 1994. **Didática** – São Paulo: Cortez.

MARTINS, Ilza e MENEGOLLA, Maximiliano. 1991. **Por que planejar ? Como planejar?** (Currículo- área- aula), Editora Vozes: Rio de Janeiro.

MENDONÇA, Erasto Fortes. 2007. A educação é um direito de cidadania. In **Retratos da Escola**. Brasília, DF, n.1.

MASSON, Gisele. 2012. Implicações do plano de desenvolvimento da educação para a formação de professores. In **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro, v.20, n.74, p.165-184.

MINAYO, M. C. S. (Org.). 2001. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes.

NASCIMENTO, Célia A. Trevisi do, LAZZAROTTO, Gislei D. Romanzini; HOENISCH, Júlio César D; SILVA, Maria Cristina Carvalho da; MATOS, Rosângela da Luz. 2004. **Psicologia e Políticas Públicas**: experiências em Saúde Pública. Conselho Regional de Psicologia do Rio Grande do Sul CRP – 07.

NÓVOA, Antonio. 1997. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote.

PIMENTA, Selma Garrido. 2002. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez.

SAVIANI, D. 1996. Os saberes implicados na formação do Educador. In: BICUDO, Maria Aparecida Vigiani; SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da. **Formação do Educador: o Dever o Estado, tarefa da Universidade**. São Paulo, SP: Editora UNESP.

SAVIANI, Dermeval. 2008b. **A Pedagogia no Brasil**. História e Teoria. Campinas-SP: Autores Associados.

SAVIANI, Nereide. 2006. **Saber Escolar, currículo e didática**: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico. 5.ed. Campinas-SP: Autores Associados.

SCHÖN, Donald. 1997. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote.

SNYDERS. 1990. **Entrevista dada à Lourdes Stamato de Camilles**. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica – PUC.

UNESCO. 1995. Educational Innovation. Geneva: UNESCO/International Bureau of Education.

VIEIRA, A. T. et al. 2003. **Gestão Educacional e Tecnologia**. São Paulo: Avercamp.

ZABALA, Antonio. 2007. **A Prática Educativa**: como ensinar; trad. Ernani. F. da F. Rosa. Porto Alegre.

Revistas

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. 2011. **Notas sobre a análise da gestão da educação e da qualidade do ensino no contexto de políticas educativas.** Revista Brasileira de Política e Administração (RBPAAE). Recife: ANPAE.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. 2011. Políticas e práticas de formação de professores da educação básica no Brasil: um panorama inicial. In: **Revista Brasileira de Política e Administração.** Brasília: ANPAE

GARCIA, Maria Manuela Alves; HYPÓLITO, Álvaro Moreira Hypolito; VIEIRA, Jarbas Santos. 2005. As identidades docentes como fabricação da docência. Universidade Federal de Pelotas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, jan./abr.

SANDER, Benno. 1982. Administração da Educação no Brasil é hora da Relevância. In. **Educação Brasileira**, CRUB, Ano IV, nº 9, Brasília: 2º sem.

SILVEIRA, Andrea Fernanda [et al.]. 2007. **Caderno de psicologia e políticas públicas** - Curitiba: Gráfica e Editora Unificado.

Websites

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA-IBGE. Disponível em < <http://www.ibge.gov.br>> Consulta feita em junho de 2014.

UNESCO. Instituto de Estatística da UNESCO-UIS. Disponível em <http://www.brasilia.unesco.org/estatistica>> Acesso em jun. 2015

ANEXO I - QUESTIONARIO DA PESQUISA

FORMULARIO

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

EQUIPE DO NUCLEO PEDAGOGICO IFPA

Apresentação

Esta pesquisa servirá de base para a formulação de uma dissertação de Mestrado a ser apresentada na Faculdade de Conhecimento e Ciência, de Portugal, com o objetivo central de ***compreender e analisar os resultados do PARFOR a partir de um estudo de caso no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA)***, como uma política pública de expansão da educação superior no Brasil.

Desse modo solicitamos sua colaboração a fim de alcançar nosso objetivo, concedendo uma entrevista com informações importantes para esse estudo, sendo que de nossa parte nos comprometemos, segundo o termo de consentimento em anexo, manter todas as informações em sigilo sobre a autoria da mesma.

Belém, março de 2015

Feliciano Lamarca de Brito
Pesquisadora responsável

Perguntas aos demais membros da equipe de coordenação pedagógica do PARFOR/IFPA

1. Qual sua formação?
2. Qual sua experiência docente?
3. Qual sua atuação no núcleo pedagógico do PARFOR DO IFPA?
4. O que o levou a aceitar trabalhar no PARFOR?
5. Comente sobre a adesão do IFPA ao PARFOR?
6. Há alguma diferenciação na infraestrutura dos cursos do PARFOR com os cursos desenvolvidos nos períodos regulares do IFPA?
7. Há alguma dificuldade no desenvolvimento das atividades da coordenação pedagógica do PARFOR? Se sim, quais?
8. Como avalia o pagamento de bolsas para os professores que aderiram ao PARFOR?
9. Na sua opinião, qual a importância do PARFOR para a educação brasileira?
10. O que o PARFOR representa para o IFPA e para os professores-alunos que estão matriculados?

ANEXO II - NOTA OFICIAL DE SUSPENSÃO DO PARFOR DO IFPA

Ir para o conteúdo Ir para o menu Ir para a busca Ir para o rodapé

ACESSIBILIDADE ALTO CONTRASTE ENTRAR

IFPA

Instituto Federal do Pará

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Buscar no portal

Twitter YouTube Facebook

Perguntas frequentes Contato WebMail Serviços do IFPA Área de imprensa Dados abertos

Página inicial > Últimas Notícias > Comunicado sobre o cancelamento da 2ª Etapa de atividades acadêmicas - PARFOR/IFPA

ÚLTIMAS NOTÍCIAS

Comunicado sobre o cancelamento da 2ª Etapa de atividades acadêmicas - PARFOR/IFPA

Publicado: Sexta, 26 de Junho de 2015, 13h52 Última atualização em Sexta, 26 de Junho de 2015, 13h54

Aos, Coordenadores de Cursos, Sub-Coordenadores e Coordenadores Locais do PARFOR.

O Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA vem através deste, informar que ficará suspensa a 2ª etapa de julho/2015 do PARFOR/IFPA devido à falta de recebimento de recursos financeiros pela CAPES. No panorama atual, em função dos cortes orçamentários do governo federal, não há disponibilidade financeira para o cumprimento dos pagamentos de bolsas, diárias, passagens de servidores e colaboradores, envolvidos nas atividades em que estavam previstas conclusão de turmas, demandas de atividades acadêmicas, neste exercício de 2015, como reofertas, supervisão de estágios, orientação e defesas de TCCs, formaturas e entre outra.

A continuidade do programa PARFOR/IFPA, depende exclusivamente da liberação dos recursos financeiros do MEC, para atender as demandas necessárias, neste sentido estamos prorrogando as atividades até o mês de setembro/2015, contando com a reestruturação das atividades de cada cursos por Polo do PARFOR.

O Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Pará vem reafirmar o comprometimento com o programa e com a comunidade, uma vez que já nos mobilizamos, buscamos alternativas e ações quanto à transferência de recursos junto a Pro-Reitoria de Administração/PROAD, para que seja transferidos recursos nas rubricas para garantir o pagamento das diárias, através do sistema SIMEC, e estamos aguardando a liberação e autorização pela CAPES para a continuidade das ações do PARFOR/IFPA.

Solicitamos a compreensão e colaboração de todos que fazem e participam do programa no IFPA, solicitamos ainda o repasse imediato de tais informações aos professores-alunos do PARFOR em seus referidos Campus e Polos, as Secretarias municipais e aos coordenadores de cursos, sub-coordenadores e coordenadores locais, nos seus municípios, de forma a reestruturar suas etapas na tentativa de contornar e viabilizar a situação.

Esta Coordenação Geral agradece a compreensão e colaboração de todos, esperando que a atual condição seja resolvida o mais breve possível, possibilitando a continuidade das atividades do programa no IFPA. Belém, 24 de junho de 2015.

Cleudson Paiva Gomes

Coordenador Geral do PARFOR/IFPA

Reitoria

Agenda do Reitor

Contatos

Localização

WebMail

PORTAL IFPA

PRÓ-REITORIAS

DIRETORIAS SISTÊMICAS

ACESSO À INFORMAÇÃO

PAINEL DO SERVIDOR

PAINEL DO ALUNO

CENTRAL DE CONTEÚDOS

Imagens

Vídeos

Áudios

Publicações

Aplicativos