

ESTADO DE RORAIMA  
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RORAIMA  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

**MARNILDE SILVA DE FARIAS**

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PELO PARFOR EM RORAIMA E SUA  
INTERFACE COM A EDUCAÇÃO DO CAMPO**

BOA VISTA – RORAIMA  
2016

**MARNILDE SILVA DE FARIAS**

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PELO PARFOR EM RORAIMA E SUA  
INTERFACE COM A EDUCAÇÃO DO CAMPO**

Dissertação apresentada à banca de defesa do Programa de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação da UERR/IFRR como parte dos requisitos finais para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Formação de professores, Currículo e Educação do Campo.

Linha de Pesquisa: Formação de professores, currículo e prática pedagógica.

Orientadora: Dra. Maristela Bortolon de Matos

BOA VISTA – RORAIMA  
2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Biblioteca do Instituto Federal de Roraima- IFRR)

F224fFarias, Marnilde Silva de.

A formação de professores pelo PARFOR em Roraima e sua  
interface com a educação do campo / Marnilde Silva de Farias.  
–Boa Vista - Roraima, 2016.

122f. : il.; 30 cm (algumas color.)

Orientadora: Profa. Dra. Maristela Bortolon de Matos.  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Roraima/  
Instituto Federal de Ciência e Tecnologia – UERR/IFRR.  
Curso de Programa Pós - Graduação e Pesquisa em Educação,  
2016.

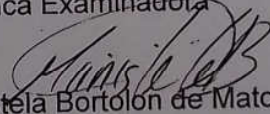
FOLHA DE APROVAÇÃO

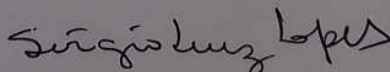
MARNILDE SILVA DE FARIAS

Dissertação apresentada ao  
Mestrado Acadêmico em  
Educação da Universidade  
Estadual de Roraima e Instituto  
Federal de Educação, Ciência  
e Tecnologia de Roraima,  
como parte dos requisitos para  
obtenção do título de Mestre  
em Educação.

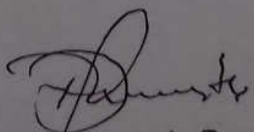
Aprovada em: 29/03/2016

Banca Examinadora

  
Dr.<sup>a</sup> Maristela Bortolon de Matos  
Orientadora  
IFRR



Dr. Sérgio Luiz Lopes  
Membro Titular  
UFRR

  
Dr.<sup>a</sup> Rosangela Duarte  
Membro Titular  
UFRR

Boa Vista – RR

2016

## DEDICATÓRIA

*Aos meus pais e familiares, ao meu amado Raimundo, aos meus mestres, em especial minha orientadora Maristela Bortolon de Matos pela paciência e compreensão durante o processo e pela orientação e ajuda. A todos os participantes da pesquisa. Dedico especialmente a todos os amigos e amigas que acreditaram na minha conquista.*

## **AGRADECIMENTOS**

A cada novo dia que surge, nasce uma nova oportunidade e esperança de que tudo vai dar certo. As belezas da paisagem e o perfume das flores me motivaram a chegar até aqui e poder agradecer a Deus por me abençoar e cuidar de mim, me presenteando com muitas graças, me inspirando com seu amor infinito e colocando anjos em minha vida para que a caminhada fosse menos dolorosa.

Em especial ao meu pai Eustáchio Lopes de Farias que sempre acreditou e me apoiou, mesmo que distante, e a ele e toda minha família dedico esta conquista em forma de gratidão pela compreensão e apoio.

A todos os meus professores que com muito carinho na arte de ensinar, contribuíram para o meu amadurecimento e concretização deste.

À Professora Dra. Maristela Bortolon de Matos, minha orientadora, que abraçou a pesquisa e me ajudou a chegar até aqui. Todas as maneiras de agradecimento seriam insuficientes para demonstrar toda gratidão que tenho por ter confiado em mim, ter sido compreensiva nas horas em que falhei e por ter me acalmado quando eu pensei que não iria conseguir.

Agradeço ao Ismayl Carlos Cortez e Joseane de Souza Cortez que além de amigos são os pais que ganhei na vida e me apoiaram e incentivaram nos momentos difíceis, sendo meu porto seguro sempre e meus maiores incentivadores.

Ao meu amado Raimundo da Silva Freire Neto por ter paciência, me incentivar e compartilhar comigo todas as aflições e momentos difíceis das noites em claro.

À Universidade Estadual de Roraima e Instituto Federal de Roraima, principalmente aos participantes e colaboradores desta pesquisa.

Aos amigos que conheci no processo e que me motivaram a seguir e a todas as pessoas especiais em minha vida que são os anjos que DEUS colocou no meu caminho e que foram essenciais nesse processo de conquistas.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES pelo apoio financeiro por meio da concessão da Bolsa de Estudos.

À Prefeitura Municipal de Caracaraí pelo apoio e compreensão oportunizando a concretização desta etapa da minha de formação.

*“Se há uma verdade, é que a verdade é um jogo de lutas.”*

*Pierre Bourdieu*

FARIAS, Marnilde Silva de. **A Formação de Professores pelo PARFOR em Roraima e sua Interface com a Educação do Campo**. 2016. 122 f. Dissertação-Mestrado em Educação – Universidade Estadual de Roraima e Instituto Federal de Roraima, Boa Vista, 2016.

## RESUMO

A presente dissertação é resultado de um trabalho de pesquisa cujo foco foi o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR. O objetivo geral consistiu em analisar os currículos dos Cursos de Licenciatura ofertados pelo PARFOR em Roraima e se estes contemplam ações didáticas voltadas para formação e qualificação do docente na perspectiva da Educação do Campo como modalidade de ensino. Para tanto, foi necessário: Conhecer os aspectos estruturais, histórico-sociais e culturais do docente que está em profissionalização e sua perspectiva de profissionalidade; Verificar se os currículos e as propostas dos cursos de formação de professores ofertados pelo PARFOR na UERR e IFRR envolvem ou abordam os princípios da modalidade da educação do campo; Identificar se os currículos dos cursos ofertados pelo PARFOR no IFRR e UERR contemplam as realidades de atuação e as modalidades de ensino no Estado de Roraima. Para alcançar esses objetivos realizou-se uma revisão bibliográfica para construção do desenho teórico e compreensão dos conceitos e realidades de estudo. Esta pesquisa é um estudo de caso por meio da abordagem fenomenológica qualitativa e teve como instrumentos de coleta de dados o questionário semi estruturado, o diário de campo, a observação e diálogo informal. Os eixos de análise surgiram no decorrer do processo de análise de conteúdo. Os resultados apresentam o perfil dos professores em formação pelo PARFOR em Roraima, sendo que o mesmo foi definido a partir da análise das respostas de 139 participantes, destes 49 das primeiras licenciaturas ofertadas e 90 das segundas licenciaturas. A triangulação dos dados oportunizou a reflexão e conexão dos resultados que permitiu respostas ao problema de pesquisa apresentado. Buscou-se compreender os pressupostos que envolvem a formação a partir do conhecimento do perfil dos professores em formação pelo programa PARFOR no Estado de Roraima. Por meio dessa pesquisa foi possível perceber quanto o PARFOR é um espaço significativo de profissionalização para os professores de Roraima, principalmente considerando a amplitude da formação com relação ao atendimento de grande escala dos diversos contextos e regiões do Estado, citado inclusive como uma oportunidade única, visto que o público são professores em exercício e necessitam de horários e períodos diferenciados como é no programa, permitindo a conciliação do trabalho e vida pessoal. Porém, também foi identificado muitos casos que não condizem com os princípios de criação e não atendem aos requisitos de ingresso no programa, como um grande número de professores que não atuam e nunca atuaram na área de formação em que estão cursando, professores que estão em cargos e até mesmo professores sem o período mínimo de atuação que o programa exige.

**Palavras-chave:** Currículo. Educação do campo. Formação Docente. PARFOR.



## ABSTRACT

This dissertation is the result of a research project whose focus was the National Plan for Training Education Teachers Basic - PARFOR. The general objective was to analyze the curricula of undergraduate programs offered by PARFOR in Roraima and these include educational actions for training and qualification of teachers in the field of Education perspective as a teaching mode. Therefore, it was necessary: To know the structural, historical, social and cultural rights of the teaching that is professional and his professionalism perspective; Check that the curricula and proposals of teachers offered by PARFOR training courses in UERR and IFRR involve or address the principles of the mode of rural education; Identify whether the curricula of the courses offered by the PARFOR IFRR and UERR contemplate the realities of work and the types of education in the State of Roraima. To achieve these objectives we carried out a literature review for construction of the theoretical design and understanding of the concepts and study of realities. This research is a case study using the qualitative phenomenological approach and had the data collection instruments semi-structured questionnaire, diary, observation and informal dialogue. The analysis axes have emerged in the process of content analysis. The results show the profile of teachers in training at PARFOR in Roraima, and the same was defined from the analysis of the responses of 139 participants, these 49 of the first degrees offered and 90 of the second degree. Triangulation of the data provided an opportunity for reflection and connection of the results that allowed replies presented research problem. He sought to understand the assumptions that involve the formation from the teachers' profile of knowledge in the training PARFOR program in the state of Roraima. Through this research it was revealed as the PARFOR is a significant area of professionalization for teachers of Roraima, especially considering the breadth of training in relation to large-scale service of different contexts and regions of the state, said even as a unique opportunity, as the public are practicing teachers and require different times and periods as in the program, allowing the reconciliation of work and personal life. However, it was also identified many cases not consistent with the principles of creation and do not meet the admission requirements for the program as a large number of teachers who do not work and never worked in the training area in which they are enrolled, teachers who are in positions and even teachers without the minimum performance period that the program requires.

**Keywords:** Curriculum. Education field. Teacher Training. PARFOR.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Número de alunos frequente no PARFOR por região em 2012.....	34
Figura 2: Mapa de Roraima.....	36
Figura 3: Dimensões de análise.....	62
Figura 4: Desenho da triangulação dos dados.....	63

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Gênero dos professores em formação pelo PARFOR em Roraima – 1ª Licenciatura.....	66
Gráfico 2: Gênero dos professores em formação pelo PARFOR em Roraima – 2ª Licenciatura.....	66
Gráfico 3: Idade dos docentes em formação pelo PARFOR em Roraima – 1ª Licenciatura.....	67
Gráfico 4: Idade dos docentes em formação pelo PARFOR em Roraima – 2ª Licenciatura.....	68
Gráfico 5: Formação anterior ao PARFOR- 1ª Licenciatura.....	69
Gráfico 6: Formação anterior ao PARFOR- 2ª Licenciatura.....	70
Gráfico 7: Tempo de atuação no magistério – 1ª Licenciatura.....	71
Gráfico 8: Tempo de atuação no magistério – 2ª Licenciatura.....	72
Gráfico 9: Área de atuação – 1ª Licenciatura.....	73
Gráfico 10: Área de atuação – 2ª Licenciatura.....	74
Gráfico 11: Vínculo Profissional – 1ª Licenciatura.....	76
Gráfico 12: Vínculo Profissional – 2ª Licenciatura.....	77
Gráfico 13: Cargo de Gestão – 1ª Licenciatura.....	78
Gráfico 14: Cargo de Gestão – 2ª Licenciatura.....	79
Gráfico 15: Nível de atuação – 1ª Licenciatura.....	79
Gráfico 16: Nível de atuação – 2ª Licenciatura.....	80
Gráfico 17: Motivos da escolha do curso – 1ª Licenciatura.....	81
Gráfico 18: Motivos da escolha do curso - 2ª Licenciatura.....	82
Gráfico 19: Suficiência da formação - 1ª Licenciatura.....	84
Gráfico 20: Suficiência da formação - 2ª Licenciatura.....	85
Gráfico 21: Realidade e contexto - 1ª Licenciatura.....	86
Gráfico 22: Realidade e contexto - 2ª Licenciatura.....	87
Gráfico 23: Auto avaliação da atuação - 1ª Licenciatura	<b>Erro! Indicador não definido.</b>
Gráfico 24: Auto avaliação da atuação - 2ª Licenciatura.....	92
Gráfico 25: Perspectivas de formação - 1ª Licenciatura.....	93
Gráfico 26: Perspectivas de formação - 2ª Licenciatura.....	93
Gráfico 27: Avaliação da formação - 1ª Licenciatura.....	95

Gráfico 28: Avaliação da formação - 2ª Licenciatura.....	95
--	----

### **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1: Cursos em andamento pela UERR .....	39
Quadro 2: Turmas ofertadas pelo IFRR para o PARFOR de 2010 a 2013 .....	40
Quadro 3: Cursos que foram analisados e quantidade de turmas .....	56
Quadro 4: Cursos que participaram da pesquisa na UERR e quantidade de participantes.....	57
Quadro 5: Cursos que participaram da pesquisa no IFRR e quantidade de participantes.....	57
Quadro 6: Cursos divididos em Primeira e Segunda Licenciatura .....	58
Quadro 7: Justificativas para os motivos de escolha dos cursos – 1ª Licenciatura...81	
Quadro 8: Justificativas para os motivos de escolha dos cursos - 2ª Licenciatura....83	
Quadro 9: Conceito de profissionalização - 1ª Licenciatura .....	88
Quadro 10: Conceito de profissionalização - 2ª Licenciatura .....	89
Quadro 11: Cursos, disciplinas e ementas analisadas.....	98
Quadro 12: Relação curso e disciplina por eixo de modalidade de ensino .....	100

## LISTA DE SIGLAS

CAP – Colégio de Aplicação

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEB - Câmara de Educação Básica

CEFRR – Centro Estadual de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima

CNE - Conselho Nacional da Educação

DCN'S – Diretrizes Curriculares Nacionais

DEB – Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica

E.B. – Educação Básica

EAD – Educação a Distância

EAGRO – Escola Agrotécnica

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IFRR – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima.

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação e Cultura

PARFOR - Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

PNE - Plano Nacional da Educação

PPC - Projeto Pedagógico do Curso

PROCAMPO - Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo

PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

RFP - Referenciais para a Formação de Professores

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

UERR - Universidade Estadual de Roraima

UFRR – Universidade Federal de Roraima

## SUMARIO

<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>18</b>
<b>CAPITULO I - CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....</b>	<b>22</b>
1.1 O CURRÍCULO: CONCEPÇÕES E IMPLICAÇÕES .....	22
1.2 AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL.....	24
1.3 OS CURRÍCULOS E PROPOSTAS DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	27
1.4 A FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DE PROFESSORES COMO META DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS .....	29
<b>CAPITULO II - O PARFOR COMO AÇÃO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL .....</b>	<b>32</b>
2.1 O PARFOR NO BRASIL.....	32
2.2 O PARFOR EM RORAIMA: IMPLANTAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO.....	36
<b>2.2.1 O PARFOR na UERR .....</b>	<b>39</b>
<b>2.2.2 O PARFOR no IFRR.....</b>	<b>40</b>
<b>CAPITULO III - A EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO UM ESPAÇO DE DIREITOS, TRANSFORMAÇÃO E INCLUSÃO SOCIAL DO SUJEITO.....</b>	<b>42</b>
3.1 ENTENDENDO A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL E EM RORAIMA.....	42
3.2 A EDUCAÇÃO DO CAMPO: Campo de Lutas, Modalidade de Ensino e a Formação de Professores .....	47
<b>CAPITULO IV - PERCURSO METODOLÓGICO .....</b>	<b>53</b>
4.1 ABORDAGEM DA PESQUISA.....	54
4.2 CAMPO DE PESQUISA.....	56
<b>4.2.1 Os Sujeitos da Pesquisa.....</b>	<b>57</b>
4.3 INSTRUMENTOS E ETAPAS DA COLETA DE DADOS .....	58
4.4 PROCEDIMENTOS DA ANÁLISE DOS DADOS .....	61
<b>4.4.1 Triangulação de Dados .....</b>	<b>62</b>
<b>CAPITULO V – RESULTADOS E DISCUSSÕES .....</b>	<b>64</b>
5.1 APRESENTAÇÃO DO PERFIL GERAL DOS PROFESSORES EM FORMAÇÃO PELO PARFOR EM RORAIMA.....	65
<b>5.1.1 Gênero e Idade .....</b>	<b>65</b>

<b>5.1.2 Formação e Tempo de Atuação .....</b>	<b>68</b>
<b>5.1.3 Área de Atuação .....</b>	<b>73</b>
<b>5.1.4 Vínculo Profissional .....</b>	<b>75</b>
<b>5.1.5 Cargo de Gestão e Nível de Atuação .....</b>	<b>77</b>
<b>5.1.6 Motivos de Escolha dos Cursos e Suficiência da Formação .....</b>	<b>80</b>
<b>5.1.7 Realidade e Profissionalização .....</b>	<b>85</b>
<b>5.1.8 Autoavaliação da Atuação, Perspectivas e Avaliação da Formação .....</b>	<b>90</b>
<b>5.2 ANÁLISE DOCUMENTAL .....</b>	<b>96</b>
<b>5.2.1 Dimensão Pedagógica .....</b>	<b>98</b>
<b>5.2.2 Dimensão Técnica .....</b>	<b>102</b>
<b>5.3.3 Dimensão Política .....</b>	<b>103</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>105</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>108</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>113</b>
<b>APENDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO .....</b>	<b>114</b>
<b>APENDICE B – QUESTIONÁRIO APLICADO .....</b>	<b>115</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>118</b>
<b>ANEXO I – CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA O PARFOR NO IFRR .....</b>	<b>119</b>
<b>ANEXO II – CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA O PARFOR-NA UERR .....</b>	<b>120</b>
<b>ANEXO III – CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA O REGISTRO ACADÊMICO NA UERR .....</b>	<b>121</b>

## APRESENTAÇÃO

Esta pesquisa surgiu com intuito de conhecer se os currículos dos Cursos de Licenciatura ofertados pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR em Roraima contemplam os princípios<sup>1</sup> da modalidade Educação do Campo.

Este questionamento surgiu, enquanto ainda acadêmica do Curso de Licenciatura em Educação Física do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima-IFRR no período de 2010 a 2013, onde foi possível conhecer e conviver com professores/as-alunos/as do PARFOR na Instituição. A partir do contato identifiquei que muitos destes exerciam docência no campo. Este fato chamou minha atenção, visto que estava em um curso na modalidade regular de primeira licenciatura e até então nunca havia sido abordado nada referente a modalidade Educação do Campo no processo de formação.

A partir de então, comecei a refletir sobre a teoria e a prática abordada durante a minha formação acadêmica e após a conclusão da formação ouvi relatos de colegas de graduação, que tiveram oportunidades de emprego no contexto rural e assim passaram a trabalhar em escolas do campo. Ao iniciarem sua profissionalidade<sup>2</sup> docente no campo, os mesmos relatam o quanto não se sentiam preparados pedagogicamente para essa realidade e assim apontaram que, durante a formação, o foco das ações didáticas eram sempre e extremamente voltados para a educação urbana, e em nenhum momento tiveram ações didáticas voltadas para a educação do campo.

Diante do exposto, decidi pesquisar e conhecer sobre o tema e em especial, a estudar sobre a formação de professores relacionada às diretrizes e princípios da Educação do Campo, interesse despertado também por motivos pessoais referentes aos laços familiares e história de vida, visto que sou filha de agricultor e vivenciei a

---

<sup>1</sup> Sobre princípios da educação do campo, destaca-se o decreto lei nº 7.352 de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, especificando em seu Art. 2º o que são os princípios e neste estudo dar-se ênfase ao inciso III que trata do desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;

<sup>2</sup> De acordo com Sacristán (1995), a profissionalidade consiste em tornar explícitos os aspectos de atuação do professor, no desenvolvimento do trabalho pedagógico-didático. O autor conceitua a profissionalidade como a prática, técnica e tática do exercício docente, ou seja, o saber fazer. Neste estudo o sentido da profissionalidade refere-se à expectativa de atuação do docente pós formação.



realidade da educação rural até a conclusão do Ensino Fundamental, onde tive que deixar a família e o campo para buscar oportunidades de conhecimento formal.

Meu Ensino Fundamental foi concluído em um assentamento do INCRA, conhecido como Chapada do Seringal II, zona rural do Município de Santa Luzia do Tide – MA. Lembro-me com muita precisão das aulas e dos professores dos últimos anos, onde geralmente eram todos estagiários do Curso de Magistério ou recém-formados no Ensino Médio. Os professores sempre relatavam nas aulas que estavam ali por necessidade financeira, mas que não pretendiam permanecer por muito tempo. Era muito comum ouvir reclamações dos professores que não estavam acostumados àquelas condições de vida e que não se adaptaram com o modo de vida.

Famílias humildes, que tiravam o sustento da roça, carregando água por quilômetros de distância quando a cisterna que aparava água das chuvas secava. Ruas sem asfalto, energia de motor movido a diesel, essa era a realidade, minha realidade. Quando precisei deixar a zona rural para cursar o Ensino Médio e sem muitas opções de escolha, ingressei na última turma de Ensino Médio – Magistério ofertada em Arame, estado do Maranhão.

Inicialmente sofri bastante, pois não era o que eu queria ser, mas era a minha única opção. Durante o curso, lembrava-me o tempo inteiro do rosto apreensivo e angustiado daqueles professores que reclamavam da profissão por estarem lecionando em um lugar onde as condições eram diferentes daquela que foram acostumados. Tive medo de não compreender meu papel e até mesmo de não conseguir bons resultados lecionando em lugares sem condições mínimas e sem estrutura. Meu pai nunca me incentivou a ser professora, para ele era perda de tempo, pela a situação que ele via. Mas mesmo contra sua vontade conclui o magistério.

Com o passar do tempo, me identifiquei com a profissão e na condição de professora, tendo um conhecimento de modo mais amplo sobre as questões emergentes da educação e o fenômeno de formação humana nesse contexto, senti a necessidade de conhecer e investigar sobre o tema educação do campo, uma vez que para me qualificar tive que deixar de viver no campo para morar em um lugar onde eu pudesse trabalhar e estudar.

Considerando a minha inquietação e hoje sabendo que no Brasil, a questão da formação de professores, em especial na dimensão da formação inicial e

*continua* para a Educação Básica, é alvo de políticas públicas e reformas educacionais amparadas por anseios sociais e comunitários, vejo necessários também estudos para que se possam questionar, avaliar, contribuir para uma melhoria da qualidade educacional dos programas oriundos dessas políticas e reformas de governo e isso é o que me incentivou a estudar este tema.

## INTRODUÇÃO

Este estudo teve como intenção discutir a temática formação de professores e a interface entre a Educação do Campo e o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR no estado de Roraima, para tanto se fez necessário recorrer aos documentos legais que dão base à política de formação do professor, bem como as legislações e documentos que fundamentam a Educação do Campo.

Os subsídios norteadores do estudo em questão foram os documentos legais que orientam o desenvolvimento das políticas públicas para a formação de professores, entre eles as Diretrizes Curriculares para Formação de Professores em Nível Superior que tem como um de seus princípios a orientação para preservação das conexões simbólicas e culturais, próprias de uma determinada realidade social e de um contexto histórico, orientando a formulação, implementação e desenvolvimento dos cursos de formação, para que os mesmos garantam, uma identidade da/na formação profissional.

Discutir a formação de professores, em um contexto de multiculturalismo<sup>3</sup>, também significa refletir os significados, a ação e o contexto real para que nesse processo de teoria e prática sejam objetos de reflexão no fazer da cotidianidade.

Souza e Santos (2007) afirmam que os cursos de formação de professores necessitam refletir e ter estrutura para construir competências pedagógicas que, além de formar a identidade do professor auxiliando-o na prática de ensino, devem conscientizá-los de sua posição social e função na sociedade.

Em alguns momentos, os professores são considerados os principais responsáveis pelas mazelas da educação, ao mesmo tempo em que também são visto como salvador e vítima de um sistema que o domina e o impede de exercer sua autonomia. Neste sentido, os Referenciais para a Formação de Professores – RFP (2002) orientam que o professor não pode ser visto nem considerado o “problema”, no entanto este deve ser olhado como um elemento essencial no processo de superação das dificuldades educacionais.

---

<sup>3</sup> Quando se refere ao termo multiculturalismo, baseia-se na compreensão de Giroux (1997) e Candau (2002), que consideram o contexto de multiculturalismo como sendo contexto de muitas culturas e ideais, não ignorando as questões de raça, identidade, poder, conhecimento, classes, religião, região, trabalho e ética. Estes autores ainda colocam que essas questões são difíceis e estão presentes a todo momento, considerando que o mundo está amplamente globalizado.

Assim, esta pesquisa abordou a formação e o currículo dos Cursos Superiores de Licenciatura ofertados pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima - IFRR e Universidade Estadual de Roraima - UERR por meio do PARFOR em Roraima, bem como proporcionou reflexões sobre a relação entre a teoria e a prática no processo de formação do professor.

Neste sentido, conhecer a realidade dos Cursos de Licenciatura ofertados pelo PARFOR em Roraima a partir do olhar sobre o currículo e a prática pedagógica se faz necessário quando se pensa sobre o perfil do público alvo e a realidade do Estado. Diante disso, este estudo buscou refletir sobre a realidade dos professores que necessitam desta formação, que são os oriundos da zona rural e que atuam na educação do campo, visto que esta é historicamente uma zona desassistida quando se trata de formação.

Cabe refletir sobre o processo formativo realizado e o contexto social, à medida que se indaga se esta formação condiz com a necessidade profissional deste professor frente aos desafios da comunidade no qual está inserido? Até que ponto os currículos e programas têm garantido o atendimento desta demanda educacional? E a percepção dos professores em formação quanto à qualidade dessa qualificação de mudanças da prática docente e no cotidiano no qual desenvolve seu ofício.

Em Roraima, diante de reflexões sobre a necessidade do professor estar subsidiado em seu processo de formação quanto a identidade da Educação do Campo e, tendo a intenção de investigar este universo, levantou-se a seguinte indagação:

Os currículos dos Cursos de Licenciatura ofertados pelo PARFOR em Roraima contemplam ações didáticas voltadas para formação e qualificação do docente na perspectiva da Educação do Campo como modalidade de ensino?

Cabe destacar que um professor da Educação Básica deve ser capacitado para entender sua realidade e, se necessário alterá-la, não apenas em função de si mesmo, mas em função de todos os envolvidos naquele contexto, além de promover uma mudança de atitude. É nessa perspectiva que se norteia a proposta do presente trabalho.

Para responder ao problema desta pesquisa elencou-se o seguinte objetivo geral: Analisar os currículos dos Cursos de Licenciatura ofertados pelo PARFOR em Roraima e se estes contemplam ações didáticas voltadas para formação e

qualificação do docente na perspectiva da Educação do Campo como modalidade de ensino.

Para atender ao objetivo geral traçaram-se os seguintes objetivos específicos: Conhecer os aspectos estruturais, histórico-sociais e culturais do docente que está em profissionalização e sua perspectiva de profissionalidade; Verificar se os currículos e as propostas dos cursos de formação de professores ofertados pelo PARFOR na UERR e IFRR envolvem ou abordam os princípios da modalidade da educação do campo; Identificar se os currículos dos cursos ofertados pelo PARFOR no IFRR e UERR contemplam as realidades de atuação e as modalidades de ensino no Estado de Roraima. A proposta metodológica desta pesquisa se caracteriza por um estudo de caso, com coleta de dados através de uma Pesquisa Documental e Bibliográfica classificada como pesquisa básica. O método será fenomenológico e qualitativo por tratar-se da análise de uma proposta pedagógica de desenvolvimento de um programa educacional cujas ações se relacionam a formação de professores nas etapas e modalidades da Educação Básica.

A coleta de informações foi realizada através da análise documental e questionário com perguntas abertas e fechadas para conhecer os aspectos estruturais do docente em formação, bem como os documentos que regulamentam os Cursos ofertados pelo PARFOR em Roraima.

Do ponto de vista estrutural, este trabalho está organizado em capítulos distribuídos da seguinte maneira:

Uma introdução sobre o tema e apresentação do objeto de estudo.

Capítulo I – Currículo e Formação de Professores, apresenta-se uma discussão sobre os cursos de formação de professores, as Diretrizes Curriculares para formação de professores no Brasil e o currículo enquanto política.

Capítulo II - O PARFOR como Ação de Formação de Professores para Educação Básica no Brasil, apresenta-se um breve panorama do PARFOR como ação de formação de professores, bem como a implantação e implementação do PARFOR em Roraima, na UERR e no IFRR.

Capítulo III - A Educação do Campo Como um Espaço de Direitos, Transformação e Inclusão Social do Sujeito, aborda e analisa a Educação do Campo enquanto modalidade de ensino em Roraima, trazendo os conceitos e uma discussão sobre o tema.

Capítulo IV apresenta o percurso metodológico que realizou-se para conseguir concluir esta pesquisa, bem como apresenta detalhadamente o campo de estudo e os sujeitos da pesquisa, além das etapas.

Capítulo V é constituído pelos resultados, análises e discussões que são decorrentes da pesquisa e posteriormente a conclusão.

## **CAPITULO I - CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Neste capítulo é abordado o currículo propriamente dito, considerado a base da pesquisa, destacando a necessidade de se conhecer de forma efetiva, como se organiza. No primeiro subcapítulo será feita a apresentação de conceitos e as implicações de um currículo no processo de formação do indivíduo, na formação de professores. No segundo subcapítulo será exposta as diretrizes curriculares nacionais para formação de professores no Brasil, visto que são os documentos que orientam a construção do currículo.

Para Freire e Macedo (1990), o currículo é entendido no sentido amplo que passa necessariamente por uma leitura do mundo, diante dessa consideração e criticando o currículo tradicional os autores supra citados afirmam que a leitura do mundo é feita antes da leitura das palavras e, portanto, desta mesma maneira, o ato de ler palavras não implica, essencialmente em uma constante releitura do mundo.

Arroyo (2011) considera o Currículo como território em disputa tanto na educação básica quanto no ensino superior. O autor discute a temática como território em disputa político-pedagógica. Professores e estudantes são agentes de fronteira dessas disputas por outros conhecimentos, currículos, modos de pensar, de ensinar e de aprender.

Para refletir sobre as concepções e diferentes embasamentos propostos nas organizações curriculares por meio de documentos orientativos se faz necessário discutir os currículos e propostas dos cursos de formação de professores da Educação Básica e também essa formação e profissionalização como meta de políticas públicas educacionais.

### **1.1 O CURRÍCULO: CONCEPÇÕES E IMPLICAÇÕES**

Abordar sobre o termo “currículo na Educação” é ter consciência da complexidade que envolve este, visto que, a multiplicidade de sentidos e conceitos a este atribuído.

Pacheco (2003) aponta a política curricular como um espaço de tomada de decisão, sendo assim a escola é composta por um conjunto de atores que, são decisores políticos, embora dificilmente sejam reconhecidos. O autor afirma que

o currículo, enquanto projeto educativo e projeto didático, encerra em três idéias chave: de um propósito educativo planejado no tempo e no espaço em função de finalidades; de um processo de ensino-aprendizagem, com referência a conteúdos e atividades; de um contexto específico – o da escola ou organização formativa. (PACHECO, 2003, p.10).

Refletir sobre currículo é, segundo Saviani (2010), analisar o significado das diferentes práticas educativas numa perspectiva histórica, considerando que o currículo é uma sequência, unidade e ordem dos elementos de um curso, ou seja, a organização do ensino.

Ao tratar de organização de ensino é necessário referir-se também a conteúdo e método, estes levam a uma compreensão muitas vezes superficial de currículo. Porém este é um conjunto de ideias e fundamentos considerados necessários pela sociedade para a aprendizagem e formação integral do indivíduo no processo de formação.

A questão central que serve de pano de fundo para qualquer teoria do currículo é a de saber qual conhecimento deve ser ensinado. De uma forma mais sintética a questão central é: o que? Para responder a essa questão, as diferentes teorias podem recorrer a discussões sobre a natureza humana, sobre a natureza da aprendizagem ou sobre a natureza do conhecimento, da cultura e da sociedade. (SILVA 2005, p. 14).

Nesse caso, currículo envolve uma série de concepções de sociedade, de mundo e principalmente de vertentes teóricas sobre o conhecimento e como este é adquirido/produzido. Para Moreira e Macedo (2002, p.8) o currículo ajuda a “produzir sujeitos específicos, certos homens, certas mulheres, certos professores, certas professoras”. Para os autores, o currículo contribui para construção do que somos e o que não somos, assim propicia a reflexão do que devemos ser, principalmente nos cursos de formação de professores.

Para Silva (2005) o currículo precisa ser visto como um propiciador de reflexões e experiências, bem como um local de interrogação e questionamentos da experiência. De acordo com o autor, entende-se que o currículo dos cursos de formação de professores deve promover um espaço de reflexão da experiência para que a prática encontre a teoria que a oriente e assim faça sentido.

Compreende-se que o currículo está estreitamente ligado às estruturas econômicas e sociais mais amplas. Como explica Gadotti (1984), o currículo é um instrumento de educação, mas muito mais um instrumento de poder, visto que não é epistemologicamente neutro, inocente e desinteressado de conhecimentos. O



currículo assume uma posição chave na organização do processo de construção e desconstrução do conhecimento. Este é “[...] resultado de um processo que reflete os interesses particulares das classes e grupos dominantes.” (SILVA, 2005, p.46).

O currículo reflete ocultamente o interesse e uma cultura de um determinado grupo. Concordando com Apple (2006) é preciso conceber o currículo que cada vez mais ganha destaque no debate educacional como um campo de lutas, tensões, contradições, poder, cultura e outros aspectos.

Considerar o currículo como um campo de lutas, poder e cultura é segundo Silva (2005), assumir que o currículo é multiculturalista, não devendo ser excludente nem omissivo. Sobre o multiculturalismo o autor revela ser “[...] um importante instrumento de luta política” (p.90).

Para alcançar o proposto por Silva (2005), deve-se modificar substancialmente o currículo existente, considerando que a igualdade não pode ser obtida simplesmente através da igualdade de acesso ao currículo hegemônico existente, como nas reivindicações educacionais progressistas anteriores.

Considerando como um instrumento de construção de uma consciência social, o ideal é que o currículo atue contra a ideologia do capitalismo e da organização de classes, porém o que acontece é o contrário. De acordo com Saviani (2010) o currículo é ainda o fortalecimento do modelo vigente de organização.

## 1.2 AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

O currículo como resultado de um campo de lutas, ganha destaque nacional em todos os âmbitos da educação e posteriormente lançam-se documentos que regem sobre os mesmos, como a Resolução Nº 1 de 18 de fevereiro de 2002, do Conselho Nacional de Educação-CNE que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Básica em Nível Superior, Curso de Licenciatura, de graduação plena.

Essas diretrizes são um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos que devem ser observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica. (BRASIL, 2002).

O Art. 2º trata do objetivo dos cursos de formação de professores, no que concerne a organização curricular e orientações à formação para atividade docente.

Art. 2º A organização curricular de cada instituição observará, além do disposto nos artigos 12 e 13 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, entre as quais o preparo para:

I - o ensino visando à aprendizagem do aluno

II - o acolhimento e o trato da diversidade;

III - o exercício de atividades de enriquecimento cultural;

IV - o aprimoramento em práticas investigativas;

V - a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares;

VI - o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores;

VII - o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe. (BRASIL, 2002)

As Diretrizes Curriculares Nacionais para formação dos professores além de orientar, a organização curricular está baseada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, que em seu Artigo 61º prevê a formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino.

O Art. 3º contempla orientações que nortearão a formação do docente, como pode ser observado a baixo:

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

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

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

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

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

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

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

III - a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento. (BRASIL, 2002).

O Art 3º é reafirmação do que consta no Art. 61º da LDBEN. Diante disso, as Diretrizes Curriculares para Formação de Professores - DCN's da Educação Básica – E.B., deverão ser observadas, a fim de, orientar os cursos de formação docente pela perspectiva da “epistemologia da prática”. Melo (2007). Quando a autora refere-se a “epistemologia da prática”, relaciona o conhecimento a partir da prática e a formação pautada por esse conhecimento, aproveitando o conhecimento prático e/ou propiciando sempre a realidade prática na formação para que se possa relacionar e compreender a relação da teoria e prática.

As DCN's para a formação de professores da Educação Básica em nível Superior expressam fundamentos filosóficos, epistemológicos e políticos do pensamento oficial sobre a formação e o trabalho docente. O currículo é resultado de uma construção histórica e nele estão contidos os valores culturais das pessoas ou sociedade que o formulam.

Para Romanelli (2006), o currículo é, desde o império, a regulamentação e promoção de um “monopólio”, considerando o caráter histórico, classista e de poder que está inserido implicitamente, onde a função social da escola era formar politicamente a inteligência de um regime. Dessa forma, pode-se ressaltar que a educação nunca foi vista como um meio de humanizar para a autonomia e liberdade e o currículo passa a ser um instrumento de controle ideológico, econômico, político e sociocultural de grupos hegemônicos.

Meksenas (2002, p.19) afirma que “a educação aparece, junto com o trabalho, como atividade fundamental inerente à história das formações sociais.”. Para este autor o processo de “transformar e transformar-se” tornam a humanidade livre e suas ações produzem a “civilização”.

O sentido de civilizar, no contexto, é produzir a “*história*” com situações novas, porém que partem de outras mais velhas. No processo de civilização, a educação desempenha um papel central. Para Ghedin e Franco (2011, p.11), “[...] os professores são profissionais essenciais nos processos de mudanças das sociedades”. Esse pensamento remete a discussão dos currículos e propostas dos cursos que os formam professores, visto que esses são fundamentais na formação que é oferecida, delineando o perfil de cada novo profissional da educação.

### 1.3 OS CURRÍCULOS E PROPOSTAS DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

A educação no Brasil tem sido ao longo da história um meio de controle e alienação, neste contexto, a formação de professores merece um olhar de destaque, pois o que se pode supor é que historicamente também tem sido marcada pelo mesmo caráter alienante de forma a garantir a continuação de um sistema de elites.

A preocupação e interesse pela qualidade da educação vêm sendo pensada desde a década de 30 no Brasil, mas somente no início da década de 80 é que mudanças efetivas aconteceram com relação ao modo de pensar a formação das carreiras para o magistério.

Porém Leite, Ghedin e Almeida (2008), destacam que os programas de ensino das diferentes disciplinas dos cursos de licenciatura:

[...] estão, de um modo geral, estruturados curricularmente e sendo trabalhados de forma desarticulada das demandas da prática e da realidade encontrada nas escolas, caracterizando-se por uma concepção burocrática, acrítica, baseadas no modelo da racionalidade técnica. (p.30).

A formação em licenciatura habilita para o magistério na educação básica. Este paradigma bastante discutido ao longo das últimas décadas e muito complexo, visto que as exigências atuais da formação envolvem pressupostos teórico-metodológicos que buscam respostas as crescentes e múltiplas demandas na educação. Neste contexto, a formação de professores, justifica-se pela necessidade de uma qualificação para a atuação docente específica, devendo estar de acordo com as exigências educativas nos vários níveis e modalidades de ensino.

A formação inicial e contínua compreende uma formação com a finalidade de dar respostas às novas demandas e tendo a figura do professor como agente social promotor de mudanças. Essa concepção da formação agente de transformação está associada ao currículo, visto que envolvem os aspectos sociais e culturais de uma região e neles estão presentes as ideologias que permeiam a formação, além de contribuir no processo permanente de valorização identitária e profissional dos professores.

Esse processo de valorização envolve formação inicial e continuada, articulada, identitária e profissional. Essa formação é epistemológica, ou seja, reconhece a docência como um campo de conhecimentos específicos configurados em quatro grandes conjuntos, a saber: 1) conteúdos das

diversas áreas do saber e do ensino, ou seja, das ciências humanas e naturais, da cultura e das artes; 2) conteúdos didático-pedagógicos, diretamente relacionados ao campo da prática profissional; 3) conteúdos ligados aos saberes pedagógicos mais amplos do campo teórico da prática educacional; 4) conteúdos ligados à explicitação do sentido da existência humana individual, com sensibilidade pessoal e social. E essa formação identitária é também profissional, ou seja, a docência constitui um campo específico de intervenção profissional na prática social. (GHEDIN e FRANCO, 2011, p.13).

A formação de professores deve ser concebida como um dos componentes de mudança em conexão estreita com outros setores e áreas de intervenção, e não como uma espécie de condição prévia de mudança. A formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para transformação da escola.

São as perspectivas ideológicas que desenham um compromisso de responsabilidade com as populações que tradicionalmente ficaram de fora das políticas de Estado implantadas no país e nas Universidades, principalmente as públicas, e cumprem um papel de extrema relevância na minimização da dívida histórica e diminuição das diferenças sociais com os menos privilegiados.

Ao discutirmos a formação de professores, não podemos ignorar a complexidade desse fenômeno, nem nos esquecermos de que esse processo, por si só, não será suficiente para resolver séculos de atraso educacional e dezenas de anos de dívida social. Os processos de formação desses profissionais devem vir acompanhados por um conjunto de infraestrutura necessária à escola e seu funcionamento para que o desenvolvimento social e econômico ocorra. (GHEDIN, 2012, p.15).

Discutir a formação segundo Ghedin (ibid) é antes de tudo compreender que, ela por si, não é suficiente e nem será para resolver os problemas educacionais, sendo apenas um dos inúmeros fatores que necessitam de investimentos na educação.

A formação é o momento de preparação profissional e tem papel crucial no processo de apropriação de conhecimentos e saberes de seu próprio processo de aprendizagem. Para Gadotti (1984) ter uma “leitura crítica da educação é essencial para a formação dos estudantes tendo em vista a sua profissão, mas também lhes compete continuar essa crítica fora da Universidade, nos meios onde eles possam intervir”. (p.40).

Buscando a fundamentação se faz necessário compreender que a definição dos paradigmas que permeiam a formação de professores pelos cursos de

licenciaturas é fundamental, visto que inquietam as ações e propiciam a reflexão das ações por meio de propostas curriculares, de atividades que permitam a compreensão da dinâmica e das relações que ali se estabelecem, articulado com avaliações e redimensionamentos, de modo a assegurar ações mais comprometidas com o processo educativo e a construção da identidade docente.

#### 1.4 A FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DE PROFESSORES COMO META DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS

O discurso da profissionalização dos profissionais da Educação Básica – EB vêm ganhando força com as políticas educacionais no Brasil desde a década de 1990, essa formação parte de um ponto chave denominando “desenvolvimento de competências para o desempenho de suas funções.” (MELO, 2007, p.17).

Após a LDBEN, as reformas educacionais foram empreendidas e começou a focar na formação dos profissionais da educação Básica, como meio de profissionalização e assim melhoria na qualidade da educação. Quando se discute qualidade de educação, discute-se também formação de professores como um dos aspectos essenciais, porém a formação precisa ter um caráter crítico e emancipador e não apenas uma capacitação, pois os números estatísticos não fazem a diferença, de nada adianta ter professores certificados e não capacitados para fazer a diferença na sua prática.

Para Melo (2007), os fundamentos de uma formação é a relação entre teoria e prática, ensino e pesquisa, conteúdo específico e didático, de maneira a atender à natureza e à especificidade do trabalho pedagógico. O autor ainda afirma que não basta o professor ter conhecimentos sobre o que ele desenvolve, é fundamental que ele saiba mobilizar o conhecimento e transformar sua ação para solucionar problemas no seu fazer cotidiano.

Para Nóvoa (1992, p.18), “mais do que um lugar de aquisição de conhecimentos e de técnicas a formação de professores é o momento-chave da socialização e da configuração profissional”. Refletir e problematizar sobre os desafios no cenário da educação brasileira é antes de tudo pensar e acreditar no trabalho e na importância do professor, como agente responsável pelo processo, mas lembrando que não são os únicos responsáveis por tal quadro educacional e também não são a única ‘ferramenta’ capaz de mudar a realidade que se apresenta.

Existem muitos fatores envolvidos que precisam ser pensados e discutidos e um desses fatores é a formação inicial e contínua. Além da formação, também há necessidade de se pensar no reconhecimento e valorização profissional que constituem a identidade do docente. Segundo Souza e Souza (2012), a educação é vista como prática social, e a identidade profissional dos professores são construídas na relação com o momento histórico, cultural e político em que ele está inserido e exerce sua carreira profissional.

Morin (2003) sugere que a educação não seja considerada apenas como uma massa de conhecimentos e de saberes fragmentados criando um abismo entre a cultura científica e a das humanidades. Este autor propõe um repensar, enfatizando que a “cabeça bem feita” é resultado de processo contínuo de educação.

Ao pensar a formação e a profissionalização dos docentes, é indispensável que se reflita sobre as reformas educacionais que estão diretamente vinculadas ao processo. Desde meados da década de 80 as reformas educacionais são oriundas da necessidade de formação e profissionalização dos docentes, visto que se tem atribuído o “fracasso” e o baixo índice da qualidade da educação como consequência da má qualidade ou ausência da formação adequada e necessária do professor.

A profissionalização surge como proposta para melhorar o desenvolvimento didático e pedagógico dos professores e muitas vezes é apontada até mesmo como solução dos problemas da escola. Sobre isso, Gatti (2010) diz que a incorporação de docentes nas escolas se dá por meio da expansão das Escolas Normais em nível médio e de várias adaptações, dentre as quais, destacam: cursos rápidos de formação docente, complementação de formações de origens diversas, autorização para que um mesmo professor lecionasse áreas afins, admissão de professores leigos, autorização especial para exercício de magistério a não licenciados.

Considerando o exposto, uma realidade é que o Plano Nacional de Educação-PNE 2001-2010, regulamentado pela lei nº. 10.172 (BRASIL, 2001), declara a necessidade de formação dos professores como um dos maiores desafios a serem superados e estabelece metas para a ampliação da oferta de cursos de formação, em nível superior, para professores da educação infantil e dos ensinos fundamental e médio e para superar esse desafio nasceu a proposta do PARFOR como política de formação e profissionalização. Também o atual PNE, lei nº 13.005, de 25 de

junho de 2014 (BRASIL, 2014), revela preocupação com a qualificação docente para a educação básica em duas das vinte metas que o compõem.

De acordo com Nóvoa:

A formação de professores tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo <formar> e <formar-se>, não compreendendo que a lógica da actividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação. Mas também não tem valorizado uma articulação entre a formação e os projectos das escolas, consideradas como organizações dotadas de margens de autonomia e decisão de dia para dia mais importantes. (1992, p.24).

Portanto, a proposta de profissionalização se faz necessária para que a educação básica seja melhor ofertada em termos de qualificação de professores e do ensino, visto que um dos problemas relatados é o despreparo do professor para lecionar disciplinas, muitas vezes para as quais ele não tem nenhuma formação. Porém é essencial compreender que o processo de formação carece de elementos chave para que essa “qualidade” tão preconizada documental e discursivamente, seja realmente uma realidade.

Ghedin e Franco afirmam que:

O desenvolvimento profissional dos professores é objetivo de propostas educacionais que valorizam a sua formação não mais baseada na racionalidade técnica, que os considera meros executores de decisões alheias, mas em uma perspectiva que reconhece sua capacidade de decidir. Ao confrontar suas ações cotidianas com as produções teóricas, é necessário rever as práticas e as teorias que as informam, pesquisar a prática e produzir novos conhecimentos para a teoria e a prática de ensinar. Assim, as transformações das práticas docentes só se efetivarão se o professor ampliar sua consciência sobre a própria prática, a de sala de aula e a da escola como um todo, o que pressupõe os conhecimentos os conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade. (2011, p.14).

Segundo Tardiff (2002), não há dicotomia entre teoria e prática, o que existe são saberes e práticas ignoradas pelos cursos de formação de professores. Nóvoa (1992) ainda destaca que as práticas de formação necessitam tomar como referência as dimensões coletivas, para que assim possam contribuir para emancipação profissional e para consolidação de uma profissão que é autônoma na produção de seus saberes e seus valores. Portanto, é necessário repensar a formação de professores a partir de sua realidade de prática, considerar que só haverá efetividade nos programas de formação se esta não for distanciada da reflexão crítica de seu contexto prático.



## **CAPITULO II - O PARFOR COMO AÇÃO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL**

O PARFOR é um plano decorrente da criação de políticas emergenciais adotadas pelo governo federal em prol da melhoria da qualidade do ensino da educação básica, no que se refere à formação de professores e a necessidade de fortalecimento de formação especializada nas diversas áreas do conhecimento.

Neste capítulo apresenta-se uma análise geral sobre realidade do PARFOR no Brasil, discutindo sobre a criação, objetivos da criação, situação panorâmica do atendimento e leis que tratam sobre o programa, posteriormente apresenta-se a realidade do PARFOR no estado de Roraima, quanto o processo de implantação e implementação do programa especificamente na UERR e no IFRR.

### **2.1 O PARFOR NO BRASIL**

A partir da publicação da LDBEN nº 9.394/96, muitas são as inquietações que se revelaram em torno da formação dos professores e conseqüentemente as discussões e proposições se deram com o intuito de procurar cumprir o que emana a lei que determina em seu Art. 62: “[...] § 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.” (BRASIL, 1996).

A LDBEN nº 9.394/96, que prevê docentes com nível superior para atuar na Educação Básica, tornou-se um grande desafio para Educação brasileira, tendo em vista que os dados e estudos apresentados pelos órgãos responsáveis pela educação no país apontavam déficit nos índices de qualidade da educação básica no Brasil.

Uma justificativa para a situação é que a qualidade da educação era uma consequência do nível de formação dos professores atuantes pondo o “fracasso” como sendo decorrência da falta de formação ou insuficiência dessa formação. Nesse sentido, foi lançado em 2001, o PNE, regulamentado pela Lei 10.172, de 20/01/2001, objetivando investir na qualidade, de forma a assegurar a:

[...] elevação global do nível de escolaridade da população; a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na

educação pública e democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 2001).

Assim sendo, pode-se perceber que o plano surge de uma política de caráter emergencial e é gerenciado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), sendo desenvolvido em regime de cooperação com o Ministério da Educação e Cultura (MEC), as secretarias de educação dos estados e municípios e as instituições públicas e comunitárias de ensino superior.

O mesmo tem seu fundamento instituído via Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 (BRASIL, 2009), que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e disciplina a atuação da CAPES na promoção de programas de formação inicial e continuada.

O PARFOR é um programa de aperfeiçoamento do Governo Federal voltado aos profissionais da Educação. O Programa funciona com a Supervisão da CAPES que anualmente divulga o Calendário de Atividades do Programa, onde constam os prazos e as atividades a serem realizadas pelas Instituições de Ensino Superior, Secretarias de Educação, tanto municipais, quanto estaduais e o período de abertura da pré-inscrição na Plataforma Freire<sup>4</sup>.

Para participar, os profissionais tanto da esfera municipal, como estadual podem realizar a pré-inscrição nos cursos previstos para sua localidade e/ou região pela Plataforma Freire, desde que cumpra um dos requisitos para concorrer à vaga nos cursos ofertados que é estar cadastrado no Educacenso na função Docente ou Tradutor Intérprete de Libras na rede pública de educação básica no ano anterior ao ingresso.

O objetivo geral do PARFOR é induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício na rede pública de educação básica, para que estes profissionais possam obter a formação exigida pela LDBEN e contribuam para a melhoria da qualidade da educação básica no País.

As Secretarias de Educação dos Municípios e Estados são responsáveis por fazerem a avaliação dos pré-inscritos, respeitando os requisitos exigidos pelo

---

<sup>4</sup> A plataforma é uma ferramenta criada pelo Ministério da Educação para facilitar e concentrar o cadastro de professores, além de ser um espaço ao educador, contendo informações sobre os cursos, cronograma e informes diversos.

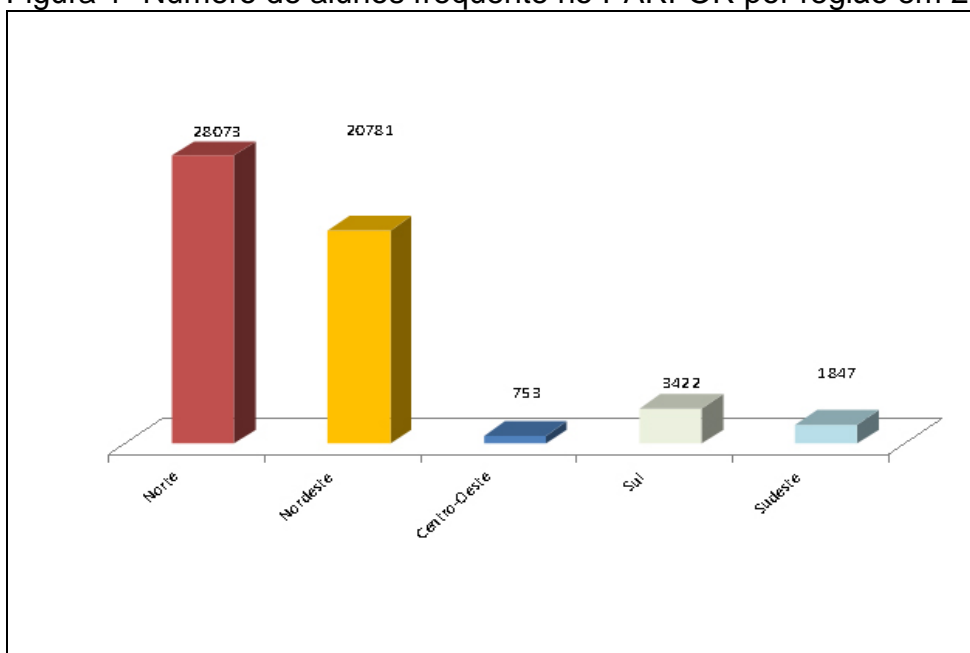
programa e assim selecionar os professores que cursarão as licenciaturas. Depois da avaliação das Secretárias de Educação municipal ou estadual, dependendo do vínculo do profissional, as Instituições de Ensino Superior que ofertam os cursos são responsáveis por validar as inscrições.

O Programa, segundo o Relatório de Gestão do PARFOR (BRASIL/CAPES, 2013), fomenta a oferta de turmas especiais em cursos de:

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

Segundo o gráfico divulgado pela Plataforma Freire, em 2012 haviam 1920 turmas implantadas em 397 municípios do país e 54.000 professores da educação básica em formação nas turmas especiais do PARFOR. A região norte aparece com a maior quantidade de professores em formação.

Figura 1- Número de alunos frequente no PARFOR por região em 2012.



Fonte: Relatório do PARFOR (BRASIL/CAPES, 2013).

Segundo o Relatório de Gestão lançado em 2013 pela Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB, órgão da CAPES, porém compreende as ações desenvolvidas do período de 2009 a 2013 tiveram como objetivo:

[...] fortalecer seus principais programas, com o propósito de organizá-los a partir de eixos comuns, de forma que o conjunto concretize uma política de Estado voltada à formação inicial e continuada. O sucesso dessa política, acrescido dos demais aspectos elencados no parágrafo anterior, certamente contribuirá para a valorização dos professores da educação básica e de suas instituições formadoras e para a melhoria da educação básica brasileira – condição não única, mas estruturante para a construção de um país verdadeiramente democrático, inclusivo e social e economicamente desenvolvido. (BRASIL/CAPES, 2013).

Ainda segundo o Relatório, há uma preocupação da CAPES em assegurar a formação com excelência, a intenção referida diz respeito a um alto grau de complexidade científica, acadêmica, metodológica e prática. Para CAPES, o Brasil é um todo e a educação é um sistema nacional democrático, portanto é extremamente necessário articular e pensar na excelência do processo de ensino e aprendizagem e esta deve estender-se a todo o país.

Diante do exposto é necessário compreender o que a CAPES orienta como essencial para alcançar a excelência na formação ofertada. Os princípios estruturantes da formação de professores induzida e fomentada pela DEB são:

Conexão entre teoria e prática; integração entre instituições formadoras, escolas e programas de pós-graduação; equilíbrio entre conhecimento, competências, atitudes e ética; articulação entre ensino, pesquisa e extensão. Esses princípios básicos respeitam a autonomia das instituições formadoras e das redes de ensino e, ainda, as características locais e regionais, mas, ao serem intencionalmente traduzidos nos projetos pedagógicos de cada instituição parceira, produzem uma dinâmica capaz de renovar e inovar a formação dos professores do País. (BRASIL/CAPES, 2013).

Os princípios que norteiam a proposta do PARFOR recomendam alguns princípios essenciais a serem adotados na estrutura pedagógica do processo formativo, esses princípios não são obrigatórios, porém atender a estes pode garantir e alcançar o objetivo proposto que é formar com excelência e propiciar uma educação de qualidade por meio de professores bem preparados.

Em 2013, a DEB divulgou o quantitativo de instituições parceiras, sendo 311 instituições de ensino superior em todo Brasil. Na região norte, os estados do Acre, Amazonas, Amapá, Rondônia, Roraima tem parceria com a CAPES e a DEB, além

de ofertarem outros programas de formação, como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência-PIBID, além do PARFOR, percentualmente, na região Norte, 81% das IES públicas participam dos programas.

## 2.2 O PARFOR EM RORAIMA: IMPLANTAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO

Antes de apresentar o PARFOR em Roraima é preciso apresentar Roraima, que é um Estado jovem, comparado com os outros estados brasileiros. Localiza-se no extremo norte do Brasil, tem fronteira com a Venezuela e a República Cooperativa da Guiana e, também, os estados brasileiros Amazonas e Pará. Roraima possui 15 municípios, conforme a figura abaixo:

Figura 2: Mapa de Roraima



Fonte: <http://www.sempreperfeito.com/mapa-de-roraima-bom-de-visitar.html><sup>5</sup>

Ao longo da história de Roraima é possível perceber que este Estado, antes denominado Território Federal de Roraima foi bastante cobiçado e até invadido por estrangeiros. Segundo Oliveira (2003), somente após duzentos anos da chegada

<sup>5</sup> A imagem foi retirada do site <http://www.sempreperfeito.com/mapa-de-roraima-bom-de-visitar.html> e editada pela autora.

dos portugueses ao Brasil, o Estado de Roraima foi conhecido pelos lusitanos, que aqui chegaram pelo curso do principal rio da Região, Rio Branco. Na época era uma terra habitada por indígenas, porém desde a chegada dos lusitanos, Roraima começou a receber imigrantes dos países vizinhos e migrantes de todo o Brasil e desde então não para de crescer.

No fim do século XVIII, mais precisamente em 1789, Manuel da Gama Lobo D'Almada visando o desenvolvimento da região e diante da imensidão de terras disponíveis e favoráveis para criação de rebanhos, trouxe para a região bovinos e equinos.

Segundo Oliveira (2003), em 1943 foi criada a Divisão de Produção, Terra e Colonização-DPTC, órgão responsável por pesquisar os recursos naturais e organizar colônias agrícolas. Para que as colônias agrícolas fossem povoadas, houve um grande investimento, onde um dos objetivos era anunciar em outros estados brasileiros que havia facilidade de terra, o que tornou-se um grande atrativo para os migrantes.

Como política de povoamento das colônias, foi feito um pacote atrativo, com passagem, hospedagem, vinte cinco hectares de terra, ferramentas agrícolas, sementes e mudas, assistência médica e assistência técnica, além de dinheiro e maquinários para produção de farinha, esse pacote era oferecido aos nordestinos, principalmente aos maranhenses (NOGUEIRA, 2011). O autor ainda acrescenta que no período entre 1980 e 1990, foram implantados inúmeros projetos de colonização, porém por ser um extremo do país e de difícil acesso na época, os projetos de colonização não tiveram tanto sucesso quanto a descoberta do Garimpo na região, atraindo migrantes de todo o Brasil. Somente em 1991 Roraima, tornou-se estado.

A história de Roraima revela que o povoamento do Estado foi pensado de uma forma a desenvolvê-lo, sendo o maior incentivo para os migrantes as oportunidades de terra e produção agrícola, por ser uma das atividades essenciais e predominantes no início da história de Roraima, a educação do campo torna-se uma modalidade de destaque, visto que ainda temos no estado os assentamentos e as colônias, além da maior porção do território estadual ser de zona rural.

Roraima possui três Instituições Públicas de Nível Superior:

- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima que possui estrutura *multicampi* composta por cinco *campis*, ofertando cursos técnicos integrados ao ensino médio, cursos técnicos subsequentes, cursos superiores

de Licenciaturas e Tecnólogos, além de ofertar pós graduações *lato sensu*, e dois mestrados em conjunto com a UERR.

- Universidade Federal de Roraima com três *campis*, possuindo cursos de graduação nas mais diversas áreas do conhecimento, um colégio de Aplicação (CAP) e uma Escola Agrotécnica (EAGRO). Ofertando também especializações, mestrados e doutorados.
- Universidade Estadual de Roraima com seis *campis*, 5 núcleos e 6 salas descentralizadas. Ofertando 23 cursos de graduação nas mais diversas áreas do conhecimento, 3 cursos de especialização, 4 cursos de mestrado e 2 doutorados.<sup>6</sup>

Essas três instituições são as referências educacionais do Estado e mesmo com a oferta de cursos de graduação na modalidade regular ainda se tem demanda para os cursos ofertados em turmas especiais pelo PARFOR, subentendendo que um dos motivos da grande demanda para os cursos pelo PARFOR em Boa Vista seja pela “flexibilidade de desenvolvimento”, uma vez que os cursos acontecem em horários e períodos diferenciados dos cursos regulares, possibilitando aos professores uma conciliação com o trabalho e também o ingresso e permanência de professores de outras localidades e municípios.

O PARFOR em Roraima é ofertado pela Universidade Estadual de Roraima-UERR e pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima-IFRR, na Modalidade Presencial, desde 2010.1. Os professores em formação no estado de Roraima são oriundos dos 15 municípios, sendo esta informação divulgada pelo Relatório do PARFOR – CAPES (BRASIL, 2013).

Na UERR os cursos presenciais por meio do PARFOR acontecem no período de férias, sendo os encontros obrigatórios em julho e janeiro. O quantitativo de Cursos é maior que o ofertado pelo IFRR onde apenas os cursos de Educação Física e Letras – Espanhol e Literatura Hispânica são ofertados. No IFRR os encontros/aulas acontecem a cada quinze dias, nas quintas e sextas-feiras no período noturno e sábado nos três turnos, no decorrer do ano.

---

<sup>6</sup> Informações retiradas do site da Instituição na página do histórico em < <http://uerr.edu.br/sobre-a-uerr/> Acesso em set/2015.

### 2.2.1 O PARFOR na UERR

Segundo Relatório do PARFOR feito pela Instituição e disponibilizado pelo Coordenador para conhecimento, a UERR aderiu ao PARFOR em 28 de maio de 2009, e o convênio com a CAPES celebrado, em 29 de junho de 2010, sob o Nº 007/2010. No início a oferta de cursos era apenas para segunda Licenciatura, os mesmos organizados em quatro módulos. As aulas acontecem na modalidade presencial e os encontros ocorrem somente nos períodos de férias escolares que geralmente é nos meses de janeiro e julho. A carga horária dos cursos de 2ª licenciatura é de 1.200 horas, divididas em quatro módulos, perfazendo um tempo mínimo de quatro encontros e dois (02) anos de duração enquanto a primeira licenciatura é quatro (04) anos.

A partir do primeiro semestre de 2010, foram ofertados os cursos de Filosofia, Química, Física, e no segundo semestre de 2010 os cursos de História, Matemática e Letras com Habilitação em Língua Portuguesa e Literatura. A partir do segundo semestre de 2011 foram ofertados os cursos de Sociologia, Geografia e Ciências Biológicas, com uma turma para cada um dos referidos cursos. Já no primeiro semestre de 2012 a UERR abriu vagas para mais uma turma nos cursos de Geografia e Matemática, e implantou uma turma no curso de Letras com Habilitação em Língua Portuguesa e Língua Inglesa.

No segundo semestre de 2013 foram ofertados os cursos de Geografia, História, Letras com Habilitação em Língua Portuguesa e Literatura, Letras com Habilitação em Língua Portuguesa e Língua Inglesa e Letras com Habilitação em Língua Portuguesa e Língua Espanhola, turmas únicas.

Atualmente 7 (sete) turmas estão em andamento, conforme pode ser visto no quadro 1 abaixo, todas as turmas são ofertadas em Boa Vista, para onde todos os professores dos municípios do estado de Roraima que desejam cursar ou estão cursando, devem se deslocar.

Quadro 1: Cursos em andamento pela UERR

<b>CURSOS EM ANDAMENTO</b>
1ª Licenciatura em Ciências Biológicas
2ª Licenciatura em Ciências Biológicas
1ª Licenciatura em Matemática
2ª Licenciatura em Matemática
2ª Licenciatura em Letras – Inglês



2ª Licenciatura em Letras – Espanhol
--------------------------------------

1ª Licenciatura em Português – Literatura
---

Fonte: Autora, 2016

### 2.2.2 O PARFOR no IFRR

O IFRR aderiu ao Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR ainda no ano de 2009, porém somente no segundo semestre de 2010 ofertou os cursos de segunda Licenciatura em Educação Física e Espanhol. No primeiro semestre de 2011 houve oferta de uma turma de primeira licenciatura em Educação Física, para o município de Rorainópolis e uma turma de segunda licenciatura em Licenciatura em Letras – Espanhol e Literatura Hispânica para Boa Vista. No segundo semestre de 2011 a instituição ofertou para o município de Boa Vista uma turma de Segunda Licenciatura em Educação Física, uma turma de primeira e outra de segunda Licenciatura em Letras – Espanhol e Literatura Hispânica.

No ano de 2012, não foi ofertada nenhuma turma pelo PARFOR, e em 2013.2 foram ofertadas duas turmas, sendo uma de primeira Licenciatura em Educação Física para Boa Vista e outra de Segunda Licenciatura em Educação Física para São Luiz do Anauá. No quadro abaixo está organizado a quantidade de turmas, cursos, ano, semestre e local de oferta, essas informações foram obtidas por meio de uma pesquisa nos editais de ofertas publicados no site da Instituição.

Quadro 2: Turmas ofertadas pelo IFRR para o PARFOR de 2010 a 2013

ANO/SEMESTRE	CURSOS PRESENCIAIS	LOCAL DE OFERTA
2010.2	Segunda Licenciatura em Educação Física;	Boa Vista
	Segunda Licenciatura em Espanhol e Literatura Hispânica	Boa Vista
2011.1	Primeira Licenciatura em Educação Física	Rorainópolis
	Segunda Licenciatura em Letras – Espanhol e Literatura Hispânica	Boa Vista
2011.2	Segunda Licenciatura em Educação Física;	Boa Vista
	Primeira Licenciatura em Letras - Espanhol e Literatura Hispânica;	

	Segunda Licenciatura em Letras - Espanhol e Literatura Hispânica.	
2013.2	Primeira Licenciatura em Educação Física;	Boa Vista
	Segunda Licenciatura em Educação Física.	São Luiz do Anauá

Fonte: Editais publicados no site da instituição e organização da autora.

Além de cursos presenciais o IFRR ofertou em outubro de 2011 o curso de primeira Licenciatura em Letras – Espanhol na modalidade de Educação à Distância-EAD com duração de quatro anos. Em 2014 não houve oferta de turmas para nenhum curso.

Os cursos são organizados por módulos, onde a Segunda Licenciatura corresponde a 1300 horas distribuídas no período de 2 anos de formação. A primeira licenciatura até 2012 tinha duração de 4 anos, porém após esse período passou por uma reformulação e no ano 2013, a primeira licenciatura foi ofertada com duração de 3 anos.

Observa-se que as duas Instituições analisadas, apresentam desenvolvimento diferentes, enquanto a UERR desenvolve a formação no período de férias, o IFRR oferece a formação modular com encontros/aulas a cada quinze(15) dias. Dessa forma conclui-se que as duas instituições atendem a públicos diferenciados e de diferentes regiões do estado, considerando a forma de desenvolvimento.

### **CAPITULO III - A EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO UM ESPAÇO DE DIREITOS, TRANSFORMAÇÃO E INCLUSÃO SOCIAL DO SUJEITO**

Este capítulo discute a educação do campo enquanto um espaço de lutas, a partir do histórico do Brasil que é um país com uma origem agrária, porém o espaço do campo sempre foi visto como um lugar de atraso e desfavorecido de muitas políticas sociais.

Diante deste fato, tem-se a educação do campo, que antes era conhecida como educação rural. Neste estudo usarei a nomenclatura educação do campo, como espaço da educação no meio rural e agrário.

Historicamente o espaço rural do Brasil, sempre foi muito marginalizado e conseqüentemente é um espaço que teve seus direitos educacionais formais negados. Quando a educação formal passou a ser ofertada neste espaço geográfico, esta estava centrada no modelo de educação rural, adequada aos modelos políticos econômicos do desenvolvimento, fundamentando assim uma dominação de interesses, no tópico que segue tem-se uma breve discussão da educação do campo para que esta possa ser entendida como espaço de formação, respeito e preocupação educacional.

#### **3.1 ENTENDENDO A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL E EM RORAIMA**

A história da educação no/do campo no Brasil é caracterizada pela trajetória de movimentos que lutaram e lutam por terra. Desde a chegada dos portugueses ao Brasil no século XVI, têm-se relatos históricos de exploração do trabalho e dominação de terras. Ferreira e Brandão (2011), relatam que os nativos (índios), eram explorados na prática de extração das riquezas, e como pagamentos recebiam “bugigangas” e depois eram expulsos ou massacrados ficando sem “lar”.

Após a exploração e até mesmo massacre dos índios, os autores supra citados, afirmam que iniciou-se a exploração dos africanos e de imigrantes pobres oriundos da Europa e do Ocidente. Percebe-se então, que ao longo da história do Brasil o processo de exploração do homem, exclusão social e questões políticas sempre estiveram presentes desde os primórdios.

O modelo de educação, de modo geral no Brasil, desde o período imperial até meados do século XX, era uma educação pensada para a elite, excluindo o direito dos negros, pobres e índios. Segundo Ghedin (2012, p.13) “A relação do ser humano com o processo histórico é em decorrência de seu relacionamento com a natureza, primeiro pela própria necessidade de sobreviver (alimentação e de reprodução biológica) para garantir a espécie humana”.

A relação do homem com a natureza pode ser entendida com o processo de transformação da sociedade a partir do trabalho que garante a existência material (SEVERINO, 2002). O que garante a relação social é a comunicação e por meio desta comunicação-linguagem se produz cultura.

Segundo Borges (2012, p.80) a cultura é a forma de “[...] garantir a reprodução de uma ideologia; ou seja, as representações, os significados e os valores de um grupo social.” Ainda segundo a autora,

O trabalho humano modifica o meio ambiente alterando a cultura, acrescentando um novo mundo. Portanto, ele é essencialmente ligado a uma relação de dialética entre o ser humano e a natureza, entre o saber e o fazer, entre a teoria e a prática. (BORGES 2012, p.80).

Diante das considerações da autora é importante refletir o sentido desse trabalho com a atividade docente e o papel da educação para a sociedade. A profissionalidade docente no campo é diferenciada tanto social, quanto cultural na medida em que se tem também uma realidade de trabalho com representações e condições simbólicas, carregado de contradições.

A educação antes denominada rural, recentemente deu lugar à nomenclatura de educação do campo. É importante fazer uma distinção dos termos “rural” e “campo”. A concepção de rural representa uma perspectiva política presente nos documentos oficiais, que historicamente fizeram referência aos povos do campo como pessoas que necessitam de assistência e proteção, na defesa de que o rural é o lugar do atraso. Trata-se do rural pensado a partir de uma lógica economicista, e não como um lugar de vida, de trabalho, de construção de significados, saberes e culturas (LEITE, 2002).

A concepção de campo tem o seu sentido cunhado pelos movimentos sociais no final do século XX, em referência à identidade e cultura dos povos do campo,

valorizando-os como sujeitos que possuem laços culturais e valores relacionados à vida na terra.

Trata-se do campo como lugar de trabalho, de cultura, da produção de conhecimento na sua relação de existência e sobrevivência. Assim, essa compreensão de campo vai além de uma definição jurídica. Configura um conceito político ao considerar as particularidades dos sujeitos e não apenas sua localização espacial e geográfica. A perspectiva da educação do campo se articula a um projeto político e econômico de desenvolvimento local e sustentável, a partir da perspectiva dos interesses dos povos que nele vivem (LEITE, 2002).

Segundo Ferreira e Brandão (2011, s/p), “a educação no e do campo está se contrapondo ao modelo urbano e tecnocrata de educação”. As categorias sociais que são compreendidas dentro da classificação da educação do campo são: posseiros, bóias-frias, ribeirinhos, ilhéus, atingidos por barragens, assentados, acampados, arrendatários, pequenos proprietários ou colonos ou sitiantes e aqueles caso que merecem ser analisados dependendo da região do Brasil em que estejam: caboclos dos faxinais, comunidades negras rurais, quilombolas e, também, as etnias indígenas.

A história do Brasil revela que a “educação” esteve presente em todas as Constituições brasileira, porém mesmo o país sendo originalmente agrário, a educação rural não aparece nos textos constitucionais de 1824 e 1891. Nas três primeiras décadas do século XX, a massa populacional que era predominantemente rural, deixou o campo em busca de novas oportunidades e em decorrência do processo de industrialização. Segundo Romanelli (2006), esse fato, era determinado pela estrutura socioeconômica vigente e decorrente:

[...] de uma economia de base agrícola, sobre a qual se assentavam o latifúndio e a monocultura e para cuja produtividade não contribuía a modernização dos fatores de produção, mas tão somente se contava com a existência de técnicas arcaicas de cultivo a educação realmente não era considerada fator necessário. (ROMANELLI 2006, p.45).

A população que concentrava-se na zona rural e o modo de produção e as técnicas de cultivo, teoricamente não careciam de nenhuma preparação acadêmica e por isso a escola na zona rural não era interessante. Enquanto a população que habitava a zona urbana e a classe operária buscavam por escolas e oportunidades

de ascensão social, por meio da qualificação, os trabalhadores rurais não viam nenhuma motivação na escola.

A função social da escola era, então de fornecer os elementos que iriam preencher os quadros da política, da administração pública e formar a “inteligência” do regime. É possível, assim, pensar na ausência de uma defasagem entre educação e desenvolvimento, nessa época, ou seja, é possível pensar numa ausência de defasagem entre os produtos acabados oferecidos pela escola e a demanda social e econômica de educação. (ROMANELLI, 2006, p.46)

Só houve preocupação com a educação rural no momento em que o crescimento urbano desenfreado tornou-se um problema, visto que esse crescimento era também símbolo da migração do homem do campo para cidade. Em 1937, foi criada a Sociedade Brasileira de Educação Rural, com o intuito de expandir o ensino e preservar a cultura do homem do campo. O elevado número de analfabetos na área rural foi destacado no VIII Congresso Brasileiro de Educação, reforçando assim a preocupação com a educação rural. (LEITE, 2002).

Na década de 1960, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB n. 4024/61), denominou a educação rural como responsabilidade dos municípios. Na mesma década, nasce uma nova concepção de educação dialógica, crítica e emancipatória à educação popular, sendo um legado que Paulo Freire ofereceu e contribuiu, contrapondo-se a um modelo de educação bancária que na época era vigente.

A Constituição de 1988 trouxe vários destaques, um deles é o direito de todos à educação. Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBEN-9394/96, houve o reconhecimento a diversidade do campo, uma vez que esta trás em seus artigos orientações para atendimento a realidade do campo. Como no art. 28 da LDBEN:

Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino proverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II - organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996).

No final dos anos de 1990, espaços públicos de debate sobre a educação do campo foram efetivados, aconteceram encontros importantes como o I Encontro de

Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I ENERA), em 1997, organizado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), com apoio da Universidade de Brasília (UnB) e do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), especialmente, dentre outras entidades (CALDART et al. 2012). Apesar dessa orientação e do reconhecimento as especificidades do campo, com respeito à diversidade como mostra o artigo acima, a educação do campo ainda é desassistida de políticas públicas efetivas.

Os movimentos e lutas por uma educação do campo marcaram a construção do paradigma da educação do campo, que foi proposto em oposição às frágeis políticas para a educação rural predominantes no país. A partir de então a educação do campo foi reconhecida como espaço que carecia de uma legislação específica que contemplasse os princípios do campo. Em 2002 o Conselho Nacional de Educação aprova as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB n.º 1, de 3 de abril de 2002).

Ferreira e Brandão (2011), afirmam que apesar dos dados apontarem que no Brasil a população é predominantemente urbana, existem alguns municípios que são de características rurais, porém a educação ofertada nesses lugares é uma educação elitista e não atende as necessidades reais das pessoas quem trabalham e vivem no campo.

Em Roraima a educação do/no campo, tem características diferenciais no que se refere a educação indígena, pois as escolas indígenas possuem legislação específica e não são classificadas como escolas do campo. O modelo de organização das escolas em Roraima divide as mesmas por setores, sendo que na Secretaria de Educação do Estado de Roraima há três departamentos de Educação, o primeiro é Departamento de Educação Indígena, segundo é Departamento das Escolas do Interior e o terceiro é o Departamento das Escolas da Capital.

Em visita aos Departamentos percebeu-se que há dificuldade para definição e denominação das escolas, visto que ainda utiliza-se o termo de escolas Rurais e não Escolas do Campo. Segundo dados do Censo Escolar 2014 do Estado de Roraima, atualmente há 42 escolas do campo com 6.198 alunos matriculados, 85 escolas urbanas com 54.072 alunos matriculados e 255 escolas indígenas com 14.161 alunos matriculados (CENSO ESCOLAR, 2014).<sup>7</sup>

---

<sup>7</sup> Dados disponíveis no site <<http://portal.inep.gov.br/descricao-do-censo-escolar>>

### 3.2 A EDUCAÇÃO DO CAMPO: Campo de Lutas, Modalidade de Ensino e a Formação de Professores

A educação do campo no contexto deste estudo tem como propósito discutir o processo de formação como um direito e espaço de inclusão social ao sujeito do campo e sua relação com a formação do educador que atua no campo. De acordo com Ghedin (2012, p.13), essa discussão

[...] não é um trabalho fácil de ser realizado, especialmente porque exige aproximação de diferentes realidades conjugadas em perspectivas ideológicas que desenham um compromisso de responsabilidade com aquelas populações que tradicionalmente ficaram de fora das políticas públicas implantadas no país. (GHEDIN 2012, p.13).

O acesso a formação contínua pelo educador do campo, não é uma realidade recente no país, considerando que a “educação do campo” é resultado de uma luta política que se estendeu por décadas, e só recentemente foi reconhecida como espaço de formação humana e destacou-se como modalidade de ensino no Brasil.

A política da educação do campo nasceu da prática coletiva dos movimentos sociais do campo, que passaram a lutar pela reforma agrária, por políticas públicas e pela expansão dos direitos humanos, comprometendo-se com a transformação das condições de vida da população do campo em contraposição a educação rural.

A compreensão desta política pública está diretamente ligada à participação real das populações do campo e a luta pela garantia do direito a assistência na saúde, educação e condições de sobrevivência no campo. Segundo Ghedin (2012, p.13) “o Estado como gestor das diferentes demandas da sociedade, nunca se responsabilizou em atender a essa demanda por formação docente no nível que ela exige.”

Muito se discute sobre educação do campo e a prática coletiva na dimensão de uma educação criada pela iniciativa governamental, muitas vezes sem sentido para determinadas realidades e quase sempre pensada e formuladas a partir de referenciais urbanos e que não atendem aos contextos diferenciados.

Para Marcochia (*Et al.* 2012, p.3), os referenciais formulados e pensados a partir de um contexto urbano é uma forma de “[...] submissão dos povos do campo para que se submetam à lógica da produtividade e da exploração da força de



trabalho”. Esses referenciais não têm uma lógica significativa para o campo e com isso as condições de produção de autonomia da população do campo são comprometidas, visto que a oferta de apenas formação técnico-científica não é o suficiente.

Ao tratar com importância a educação do campo não significa que esta merece mais atenção que as outras, mas se percebe a preocupação com um determinado grupo social que no contexto histórico da educação no Brasil sofreu e sofre com a falta de políticas que realmente sejam voltadas e beneficiem este grupo.

Marcoccia et al. ressalta que

[...] é nesse contexto que a educação do campo mostra para a sociedade um projeto social e educacional do campo e para o campo. Por meio de diversas mobilizações e enfrentamentos insere suas lutas e demandas dentro do espaço público, nas ações governamentais, principalmente na construção de políticas públicas educacionais. (2012, p.4).

Entre as principais políticas educacionais que foram conquistadas a partir das lutas de camponeses/as e trabalhadores/as rurais do campo, destacam-se: a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), em 1998; o documento Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, Resolução do CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002 (BRASIL, 2002); a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI), em 2004, com programas voltados à educação do campo; o estabelecimento das Diretrizes Complementares da Educação do Campo (BRASIL, 2008b); criação do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo-PROCAMPO e das licenciaturas em educação do campo; criação do Programa Nacional de Inclusão de Jovens do campo - Projovem Campo; o Decreto do Presidente da República, em 4 de novembro de 2010, estabelecendo a política da educação do campo.

Essas conquistas têm sido amplamente discutidas em diversos comitês, fóruns, encontros e eventos, onde a formação continuada de professores e a construção de sua identidade enquanto professor do campo tem sido pauta de debates e estudos aprofundados, se caracterizando em um significativo desafio.

Marcoccia et al. (2012) afirma que:

[...] a luta da educação do campo tem trazido muitos desafios às instâncias governamentais, porque são lutas que denunciam à exclusão social, a

fragilidade dos processos de formação de professores, a precariedade da infraestrutura escolar e do transporte escolar, entre outros. Essas denúncias estão apontadas nos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e anunciados no documento Panorama da Educação do Campo (2007), os quais evidenciam o quanto à escolarização dos sujeitos do campo tem ficado marginal nas políticas públicas de educação, revelando a falta de recursos físicos, humanos e pedagógicos nas escolas. (2012, p. 5).

A problemática da formação de professores para atender a demanda do campo ainda carece de uma reflexão e medidas governamentais sérias, o que a torna foco de muitos estudos no Brasil. Segundo Ghedin (2012):

Quando o sistema educacional oferece escolas e educadores para atender à demanda existente nas áreas mais distantes, a maioria das crianças não aprende adequadamente como deveria. A exemplo disso, podemos informar que, em alguns municípios brasileiros, há crianças com histórico escolar aprovado para a quinta série do Ensino Fundamental que não consegue ler uma oração completa nem interpretá-la minimamente, como deveria ser para um aluno daquela série e idade. (p.15).

Diante de tal fato, necessita-se de uma reflexão sobre a formação do educador do/para o campo, não ignorando a complexidade que envolve este tema, nem aceitando que a formação do educador para esta especificidade, por si só resolverá todas as problemáticas envolvidas neste contexto educacional.

O PARFOR, sendo uma política de formação que tem como objetivo atender as demandas e os professores dos mais diversos contextos, tornou-se referência uma vez que trata de políticas para melhoria da qualidade da educação brasileira. Assim, é possível dizer que possui papel importante no processo de formação seja ela, inicial e ou contínua. É relevante ressaltar que apenas atender a demanda não é suficiente, é necessário corresponder com a demanda e atender as necessidades e especificidades dos sujeitos envolvidos no processo.

Nesse sentido, oferecer aos professores, em processos de formação inicial e/ou continuada, teorias críticas de educação que os orientem a realizar mediações no interior das escolas que produzam efeitos sociais emancipadores é segundo Giroux (1997, p.196) fornecer contribuições para qualificar professores como “intelectuais transformadores e que sejam capazes de afirmar e praticar o discurso da liberdade e da democracia.”

Entende-se por intelectual transformador o professor capaz de participar de uma luta coletiva por emancipação. Num sentido mais amplo, o professor que

compreenda os interesses políticos e ideológicos que estruturam a natureza do discurso, as relações sociais em sala de aula e os valores que eles legitimam em sua prática.

Ainda concordando com a contribuição de Giroux (1997), encarar os professores como intelectuais fornece uma vigorosa crítica teórica das ideologias tecnocráticas e instrumentais subjacentes à teoria educacional que separa a conceitualização, planejamento e organização curricular dos processos de implementação e execução.

De acordo com Frigotto (2001), é necessário refletir e organizar os programas de formação para que estes promovam processos formativos e pedagógicos que transformem cada trabalhador do campo e da cidade em sujeitos, não somente pertencente à classe, mas com a consciência que lhes indica a necessidade de superar essa formação de sociedade.

Segundo o autor supra citado, pode-se destacar que a formação representa muito mais do que a execução técnica repetitiva, onde o mesmo mostra que o conhecimento pedagógico precisa caminhar junto com as questões sociais. Ao partir do pressuposto que a educação é fundante na formação do homem e, portanto, ultrapassa as formas adjetivadas.

Assim, pode-se considerar que uma ação educativa que pretende transformar e emancipar o homem necessita antes de tudo transformar e emancipar os sujeitos formadores de uma forma a favorecer a autonomia, identidade e no sentido de ser capaz de provocar mudanças sociais no contexto e a partir de experiências.

Ser professor requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade, indagação teórica e criatividade para encarar as situações ambíguas, incertas, conflituosas e, por vezes, violentas, presentes nos contextos escolares e não escolares. É da natureza da atividade docente proceder à mediação reflexiva e crítica entre as transformações sociais concretas e a formação humana dos alunos, questionando os modos de pensar, sentir, agir e de produzir e distribuir conhecimentos (GHEDIN e FRANCO, 2011, p.14-15).

Diante disso, é necessário formar os sujeitos formadores, que compreendam o trabalho docente e a partir desse trabalho, propiciem condições de reflexão e análise crítica da realidade de sua prática educativa. Sobre a necessidade de formar os sujeitos formadores, Cunha *et al.* (2013), aponta que a ação dos sujeitos do

campo, seja ela realizada de forma individual e/ou coletiva, tem importância e ganha uma dimensão política que deve ser incorporada ao processo de formação docente.

Como território de luta política, o movimento pela educação do campo ganha maior significado, na medida em que se esclarece o processo em que se estruturam e se constituem as representações de rural e urbano em nossa sociedade, o qual não pode ser separado da luta pelo espaço. Essas representações devem ser entendidas a partir das formas de ensinar e aprender do campo e no meio urbano, considerando que os contextos são diferentes e a organização desses contextos tem um sentido diferente para cada sujeito.

Dessa forma e sobre as questões de ensinar com sentido e para ter sentido é que Sacristán (2000), defende ser preciso ver o ensino como prática, na qual os componentes do currículo são transformados e o seu significado real torna-se concreto e não apenas na perspectiva de ser atividade/instrumento para fins e conteúdos pré-especificados, ou seja, conteúdos precisam ser concretos e qualitativos para que os educandos possam compreender os sentidos e assimilar o que aprendeu.

Brito (2009), considera não há uma dicotomia entre teoria e prática e sim um duelo, pois as práticas são teorias e essas teorias são incorporadas no processo histórico educacional. Para Gadotti (1984, p.15) “é preciso tomar a realidade educativa em evolução, o contexto onde ela surge, para tentar “atravessá-la”.

Para educar no sentido de conscientizar é preciso lutar contra a educação dominante e colonizadora, incessantemente, pois segundo Gadotti (ibid), a educação reproduz uma sociedade, então a educação jamais conseguirá transformar aquilo que ela mesma reproduz.

Encarar a educação na sua complexidade e tratar de assuntos que são muitas vezes ignorados diante de políticas efetivas, segundo Gadotti (1984), não é apenas interrogar a educação sobre a natureza do seu projeto, sua coerência e sua incoerência, suas finalidades explícitas ou implícitas, a diferença entre o que ela preconiza e o que ela faz etc., mas, além disso, pôr em evidência sua “*função ideológica*” em relação ao contexto político social e econômico.

A história do Brasil mostra que a formação deste país começou a partir de uma estrutura agrária e a história do Estado de Roraima também é marcada por relações históricas ligadas a uma estrutura agrária. Atrelado a essa marca agrária é que a educação do campo representa um instrumento de ruptura com uma ordem já

estabelecida ao longo dos anos e que não permitem uma transformação da realidade vivida.

Neste capítulo pretendeu-se contextualizar as questões históricas da constituição da educação do campo como um objeto de base e reflexão deste trabalho, ressaltando a formação e as práticas que emergem da necessidade de um grupo social em acessar a educação. Compreende-se assim, a educação do campo como uma prática social e política que se efetiva no processo de ensino e aprendizagem e deste modo a formação de professores nessa perspectiva é essencial.

## CAPITULO IV - PERCURSO METODOLÓGICO

Para realizar esta pesquisa foi necessário definir alguns caminhos para que fosse possível responder a seguinte pergunta: Os currículos dos Cursos de Licenciatura ofertados pelo PARFOR em Roraima contemplam ações didáticas voltadas para formação e qualificação do docente na perspectiva da Educação do Campo como modalidade de ensino?

Para responder ao problema desta pesquisa elencou-se como objetivo geral: Analisar os currículos dos Cursos de Licenciatura ofertados pelo PARFOR em Roraima e se estes contemplam ações didáticas voltadas para formação e qualificação do docente na perspectiva da Educação do Campo como modalidade de ensino.

A fim de atender ao objetivo Geral os seguintes objetivos específicos foram traçados:

- Conhecer os aspectos estruturais, histórico-sociais e culturais do docente que está em profissionalização<sup>8</sup> e sua perspectiva de profissionalidade;
- Verificar se os currículos e as propostas dos cursos de formação de professores ofertados pelo PARFOR na UERR e IFRR envolvem ou abordam os princípios da modalidade da educação do campo;
- Identificar se os currículos dos cursos ofertados pelo PARFOR no IFRR e UERR contemplam as realidades de atuação e as modalidades de ensino no Estado de Roraima.

Neste capítulo está organizado o referencial teórico metodológico escolhido para alcançar os objetivos. Trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo numa perspectiva fenomenológica, isto é, que “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 13).

---

<sup>8</sup> Este termo foi utilizado considerando que a ideia de profissionalização refere-se as condições ideais de formação para garantir um exercício profissional de qualidade, sendo que estas condições são os processos de formação seja ele inicial ou contínuo, as competências aprendidas e desenvolvidas na prática entre outras regulamentações sociais da profissão docente. Para tanto baseou-se nos conceitos de Núñez e Ramalho (2008), Guimarães (2006) e Tardif (2000).

Esta pesquisa é caracterizada por um estudo de caso. Para construção do conhecimento sobre o tema foi necessário uma pesquisa bibliográfica e análise documental. Este é classificado como pesquisa básica, por tratar-se da análise de uma proposta pedagógica de desenvolvimento de um programa educacional cujas ações se relacionam a formação de professores nas etapas e modalidades da Educação Básica. A proposta sistematizada será descrita no decorrer desse capítulo.

#### 4.1 ABORDAGEM DA PESQUISA

Para começar a descrever os passos seguidos nesse estudo faz-se necessário apresentar o conceito de pesquisa que para Meksenas (2002, p.22), é a capacidade de produzir um conhecimento adequado “à compreensão de determinada realidade, fato, fenômeno ou relação social,” além de assumir a capacidade de criar novos meios e estabelecimentos de “mediações, interações e modificações” de determinados contextos.

Para Marconi e Lakatos (2010, p.157), a pesquisa é um método de “pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais.” Ao definir o método epistemológico desta pesquisa que para Ghedin e Franco (2011) é o que possibilita a interpretação, mediante algum instrumento, optou-se pelo método fenomenológico, qualitativo, destacando os principais autores nesta abordagem:

Lüdke e André (1986), o que se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada. Minayo (1996) trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Oliveira (2008, p.167), caracteriza por:

[...] uma tentativa de se explicar em profundidade o significado e as características do resultado das informações obtidas através de entrevistas ou questões abertas, sem a mensuração quantitativa de características ou comportamento.

Para Libâneo (2012, p.70), o método fenomenológico compreende toda ação humana como intencional e, por isso, o homem é um criador de significados. A abordagem qualitativa assumiu a forma de estudo de caso que se caracteriza por ser um método de pesquisa empírica que permite uma flexibilidade no processo de pesquisa e se desenvolve numa situação natural, além de ser rico em dados descritivos. Triviños (2008) trata o estudo de caso como um meio de realizar investigações de maneira profunda, tanto de um indivíduo, como grupo ou instituição, não no sentido de julgar, mas para compreender.

O sentido da escolha do Estudo de Caso é descobrir, conhecer, visto que para alcançar os objetivos da pesquisa é necessário focalizar a realidade do objeto de uma forma mais complexa e contextualizada. Nesse sentido, a metodologia escolhida possibilitou retratar a realidade de forma contextualizada, considerando que esta se desenvolve numa situação natural, rica em dados significativos, descritivos, que resultam das ações e percepções das pessoas relacionadas à situação específica onde ocorrem. (TRIVIÑOS, 2008)

Para Lüdke e André (1986), no estudo de caso é preciso considerar o contexto, para compreender a manifestação do problema, as pessoas devem estar relacionadas à situação específica da problemática, para assim retratar a realidade de forma completa e profunda. André (2005, p.33), aponta que “uma das principais vantagens do estudo de caso é a possibilidade de fornecer uma visão ampla e integrada de uma unidade complexa”.

Para levantamento dos dados utilizou-se da pesquisa bibliográfica que possibilitou a formação do referencial teórico que deu suporte à análise documental desenvolvida posteriormente. Por tratar-se de propostas curriculares de cursos, foi importante o levantamento bibliográfico sobre o tema, uma análise minuciosa de todas as fontes documentais primárias e secundárias que serviram de suporte para esta investigação.

Por pesquisa bibliográfica Severino (2007, p. 122), destaca que “é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc.” e para Chaves, (2009 p.28), “é o ato de identificar e localizar as fontes (livros, artigos científicos) para obtenção de material; leitura; fichamento e organização.”

A análise documental também foi essencial nestes estudos uma vez que se recorreu a documentos legais que são referenciais para o objeto de estudo. Quanto



à natureza deste trabalho, o mesmo tem características da pesquisa básica que segundo Chaves (2009, p. 26) tem como propósito “[...] *gerar conhecimentos novos, úteis para o avanço da ciência sem aplicação prática prevista. [...] Caracteriza-se pela condição de “não ter” vínculos determinantes para sua utilização ou aplicação específica*” (Grifo do autor).

#### 4.2 CAMPO DE PESQUISA

A globalização das informações e a necessidade de investimento na formação de Professores da rede básica de ensino fizeram com que fossem construídas de forma democrática e planejadas políticas de formação continuada a partir do Programa PARFOR (Plano Nacional de Formação de Professores), que mediante parcerias com os Estados, Municípios e Instituições de Ensino Superior de todo o país, desenvolvem cursos superiores gratuitos a professores em exercício nas escolas da rede pública de ensino, com o objetivo de adequá-los a necessidade de formação necessária ao currículo da Educação Básica, com disciplinas específicas a este currículo.

Esta formação obedece a um eixo de formação técnica ou pedagógica conforme o percurso anterior de formação deste docente. Este Programa tem o respaldo do decreto N.º 6.755/2009. O novo contexto educacional exige adequações não só aos professores, vêm exigindo também mudanças nos processos de gestão, principalmente no direcionamento da gestão pedagógica.

O Campo de Pesquisa é o Programa PARFOR em Roraima, sendo que apenas duas instituições de Ensino Superior ofertam cursos em parceria. A pesquisa foi realizada junto a todos os cursos desenvolvidos no *campus* da UERR em Boa Vista e no campus do IFRR centro de Boa Vista.

Os Cursos que foram analisados são:

Quadro 3: Cursos que foram analisados e quantidade de turmas

UERR	1ª e 2ª Licenciatura em Matemática 1ª e 2ª Licenciatura em Ciências Biológicas 2ª Licenciatura em Letras – Inglês 2ª Licenciatura em Letras – Espanhol 1ª Licenciatura em Português – Literatura	7 Turmas
IFRR	1ª e 2ª Licenciatura em Educação Física	2 Turmas

Fonte: Autora, 2016.

Todos os cursos que estavam em desenvolvimento no momento da coleta de dados, participaram da pesquisa e o quadro 3 apresenta de forma organizada os curso por instituição.

#### 4.2.1 Os Sujeitos da Pesquisa

A população da pesquisa foram os professores-alunos que estão em formação pelo programa, público para qual foi aplicado o instrumento questionário, a fim de levantar dados para traçar o perfil dos professores em formação pelo PARFOR.

De acordo com Chemin, (2015, p.53.) a população deve ser entendida como a totalidade de elementos, sujeitos ou objetos que possuem informações relevantes para a compreensão do problema de pesquisa. E a amostra é apenas uma parte da população de estudo que deve procurar preencher duas exigências: a representatividade e a proporção.

Abaixo estão organizados por Instituições, os cursos e quantidade de professores-alunos que participaram da pesquisa:

Quadro 4: Cursos que participaram da pesquisa na UERR e quantidade de participantes

<b>Cursos Participantes na UERR</b>	<b>Quantidade de participantes</b>
1ª Licenciatura em Matemática	7 participantes
1ª Licenciatura em Português - Literatura	11 participantes
1ª Licenciatura em Ciências Biológicas	7 participantes
2ª Licenciatura em Letras - Espanhol	18 participantes
2ª Licenciatura em Letras – Inglês	9 participantes
2ª Licenciatura em Ciências Biológicas	19 participantes
2ª Licenciatura em Matemática	15 participantes

Fonte: Autora, 2016.

Quadro 5: Cursos que participaram da pesquisa no IFRR e quantidade de participantes

<b>Cursos Participantes no IFRR</b>	<b>Quantidade de participantes</b>
2ª Licenciatura em Educação Física	28 participantes
1ª Licenciatura em Educação Física	24 participantes

Fonte: Autora, 2016.

No quadro 6 estão organizados o quantitativo geral dos participantes divididos por nível de formação. O quantitativo nesta representação não é levado em consideração, fundamentando-se em Minayo (1996) que destaca a pesquisa qualitativa como uma amostragem de qualidade em suas múltiplas dimensões e não determinada por um critério numérico.

Quadro 6: Cursos divididos em Primeira e Segunda Licenciatura

<b>1ª Licenciatura</b>	<b>Quantidade de Participantes</b>	<b>2ª Licenciatura</b>	<b>Quantidade de Participantes</b>
1ª Licenciatura em Educação Física	24 participantes	2ª Licenciatura em Letras-Inglês	9 participantes
1ª Licenciatura em Matemática	7 participantes	2ª Licenciatura em Ciências Biológicas	19 participantes
1ª Licenciatura em Português - Literatura	11 participantes	2ª Licenciatura em Matemática	15 participantes
1ª Licenciatura em Ciências Biológicas	7 participantes	2ª Licenciatura em Letras-Espanhol	18 participantes
-----	-----	2ª Licenciatura em Educação Física	28 participantes
-----	49 participantes	-----	90 participantes

Fonte: Autora, 2016.

Para o desenvolvimento deste estudo de caso, realizou-se uma pesquisa de campo para conhecer as características dos docentes em formação e assim saber se nos cursos tem professores do campo, a fim de confirmar e corroborar com a proposta da pesquisa, pois no primeiro contato com as instituições, os coordenadores relataram não ter como provar com material escrito, porém conheciam os docentes em formação e sabia que os mesmos vinham de municípios e alguns de zonas rurais e indígenas.

#### 4.3 INSTRUMENTOS E ETAPAS DA COLETA DE DADOS

Para a coleta das informações que contém nesse estudo foi utilizado o instrumento questionário com perguntas abertas e fechadas, permitindo assim que a população alvo pudesse se expressar dentro do contexto da abordagem e também

para que fosse possível recorrer dos fatos observados para o estabelecimento das conexões com as teorias próprias do tema em estudo.

O questionário teve 15 questões que versavam sobre gênero, idade, formação, tempo de atuação, localidade de atuação, vínculo empregatício, atuação profissional e área de atuação, motivos da formação, conceitos e percepções da formação, além da perspectivas e avaliação da formação (APÊNDICE B).

Thomas, Nelson e Silverman (2007 p. 29) destacam:

[...] o uso do questionário é a necessidade de obter respostas das pessoas, com frequência, em uma ampla área geográfica. Usualmente o questionário é a tentativa de conseguir informações sobre práticas e condições atuais e dados demográficos. As vezes utiliza-se essa técnica para pedir opiniões ou expressão de conhecimentos.

Para conhecer o objeto proposto, realizou-se pesquisas bibliográficas e documentais sobre o programa, e posteriormente, foi a visita e conhecimento do campo de pesquisa. Antes de adentrar no campo de pesquisa, foi necessário apresentação de Cartas de Apresentação e pedido de autorização (ANEXOS I, II e III) para realizar a pesquisa. Após a autorização dos responsáveis pelas instituições, foi realizada uma reunião com os coordenadores do PARFOR de cada Instituição e foi apresentado o projeto de pesquisa.

A coleta de dados deu-se entre os meses de março de 2015 a novembro de 2015. No processo de coleta de dados foi necessário o uso do diário de campo como instrumento de registros e dados susceptíveis a interpretação a partir da observação e conversa informal.

A conversa informal foi o meio utilizado para busca de informações sobre o Programa junto aos coordenadores Gerais nas Instituições. Após aprofundamento de estudos teóricos, foram realizados os contatos com as instituições e coordenadores Gerais do PARFOR da UERR e do IFRR, para identificar e viabilizar a possibilidade da realização da pesquisa.

Foi solicitado aos coordenadores informações acerca do quantitativo de alunos, problemas enfrentados, desenvolvimento do programa e evasão, bem como acesso aos documentos legais dos cursos e as propostas curriculares e/ou Plano de Curso. Os relatos foram anotados em diário de campo, visto que esse primeiro contato foi uma forma de compreender e sistematizar as experiências sob a ótica dos coordenadores que estão diretamente envolvidos com o processo.

Buscou-se conhecer a realidade do programa nas instituições e foi solicitado pelos coordenadores o resultado da pesquisa para conhecimento e avaliação da instituição, visto que algumas informações que busquei saber sobre os docentes em formação, a coordenação relatou não ter conhecimento.

Após apresentação do projeto e contato com os coordenadores, foi solicitado autorização para conhecer as turmas em andamento, bem como aplicar questionário para que fosse possível compreender os sujeitos dentro de uma perspectiva estrutural, histórico social e cultural do docente que está em profissionalização e sua expectativa de profissionalidade.

A autorização foi concedida verbalmente pelos responsáveis pelo PARFOR, onde apresentaram os professores e explicaram como será a pesquisa junto à pesquisadora. O questionário foi aplicado nos meses de junho e meados de julho, para definir o perfil em todas as turmas em andamento pelo PARFOR em Boa Vista. No período de aplicação dos questionários foi garantido sigilo e anonimato para os participantes e também foi possível conhecer e ouvir muitos relatos e depoimentos de professores em formação que serão apresentados nos resultados finais desse trabalho.

Os questionários foram aplicados pessoalmente no intervalo de um mês em dias e horários diferenciados, objetivando a interação com os discentes e dessa forma ampliar as informações, através do diálogo informal. Fato que enriqueceu e contribuiu bastante com a pesquisa.

Na aplicação do questionário no IFRR, foi possível conversar com os professores-alunos, somente dentro da sala de aula em decorrência da aplicação ter sido feita no período noturno e no momento disponibilizado pelos professores que estavam ministrando aula. Já na UERR o questionário foi aplicado em horários previamente marcados com os professores que disponibilizaram tempo de aula para realização da pesquisa.

Os professores-alunos que participaram da pesquisa na UERR, tinham aula nos três turnos em dias corridos, e assim foi possível uma maior interação e observação. Neste período procurei estar mais perto e observei que muitos estavam alojados na instituição por serem de outros municípios e localidades. As refeições eram realizadas, muitas vezes dentro da sala de aula que além de ser o espaço de formação era o espaço de descanso nos intervalos.

A experiência de participar da rotina dos participantes da pesquisa foi de grande importância na análise dos dados e possibilitou uma maior compreensão da subjetividade que envolve a pesquisa. Nos momentos de aproximação, busquei ouvir os relatos, discutir a pesquisa e nesse momento foram reveladas informações importantes que não estão explícitas nas respostas do questionário, mas propiciaram uma reflexão e melhor compreensão e interpretação dos dados.

#### 4.4 PROCEDIMENTOS DA ANÁLISE DOS DADOS

A análise foi realizada tendo como método de interpretação e organização dos dados a técnica da análise de conteúdo, que Bardin (2011, p. 15) define como “um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a “discursos” (conteúdos e continentes) extremamente diversificados”.

Franco (2008), conceitua a análise de conteúdo como a mensagem seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada, em todos os casos ela expressa um sentido, um significado.

Os procedimentos de preparação da análise consistiram em extrair das fontes de dados sentidos que justificassem e respondessem aos objetivos da pesquisa, sem definição de categorias previamente estabelecidas. Para tanto analisou-se as Matrizes Curriculares disponibilizada dos seguintes Cursos ofertados pelo PARFOR:

- Ciências Biológicas
- Educação Física
- Letras – Espanhol
- Letras – Inglês
- Matemática
- Português – Literatura

Foram analisados também:

- Decreto Nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 – Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências.
- Resolução Nº 1, de 11 de fevereiro de 2009 - Estabelece Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de

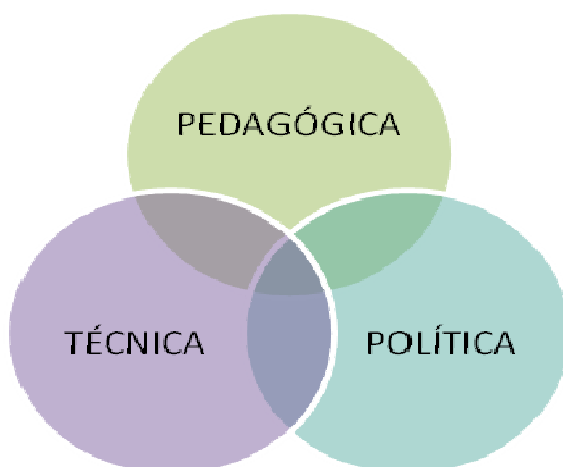
Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública a ser coordenado pelo MEC em regime de colaboração com os sistemas de ensino e realizado por instituições públicas de Educação Superior.

Os dados obtidos a partir da aplicação dos questionários foram analisados e organizados em gráficos, quadros e/ou apenas descritos no capítulo V deste estudo. Para análise não foram estabelecidas categorias prévias, porém no decorrer do processo analítico foi possível identificar e definir. Ao iniciar a análise documental estabeleci parâmetros, e a análise foi baseada na identificação das palavras chave deste estudo/problema:

- Educação do Campo;
- Modalidades de Ensino;
- Organização da Educação Básica;

Identificou-se nos planos de cursos e nos princípios do PARFOR três dimensões, sendo elas:

Figura 3: Dimensões de análise



Fonte: Autora, 2016

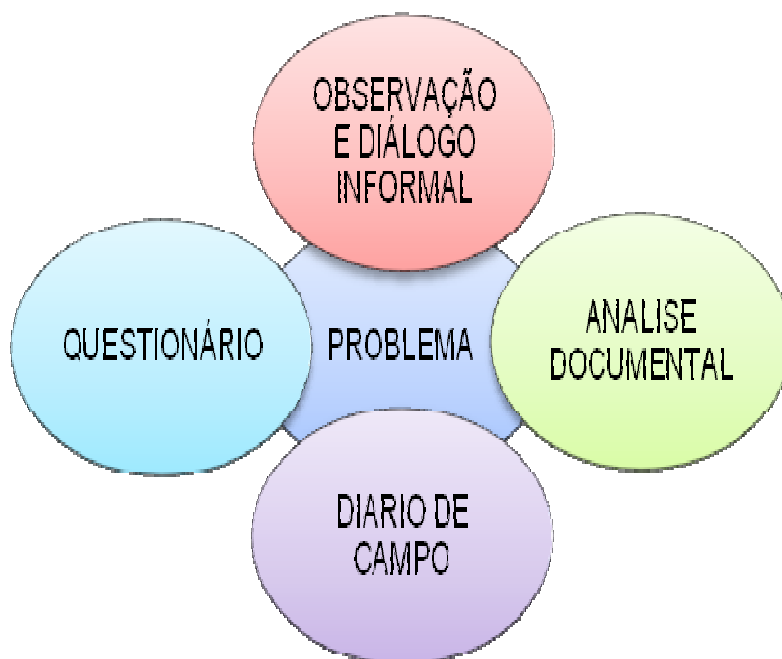
#### 4.4.1 Triangulação de Dados

Segundo Minayo (1996), a Triangulação é a técnica metodológica utilizada para avaliação aplicada a programas, projetos, disciplinas e processos diversos. Neste estudo a triangulação é proposta à medida que os instrumentos de coleta de

dados se complementam, possibilitando um cruzamento de informações, onde uma é base de reflexão para outra, articulando-se assim dialeticamente e propiciando uma totalidade na compreensão do objeto de estudo.

Abaixo apresento na figura (4) quatro o desenho da triangulação dos dados, sendo que esta teve como objetivo principal responder o problema central da pesquisa.

Figura 4: Desenho da triangulação dos dados



Fonte: Autora, 2016



## CAPITULO V – RESULTADOS E DISCUSSÕES

Este capítulo tem como propósito a apresentação das análises dos resultados elaboradas à luz de reflexões embasadas no conhecimento teórico que fundamenta este estudo. O capítulo está dividido em dois subcapítulos:

O primeiro apresenta os aspectos estruturais do grupo investigado para que seja possível conhecer o público do PARFOR em Roraima e assim conseqüentemente as necessidades e expectativas da formação. O perfil foi traçado a partir dos resultados obtidos pelo instrumento questionário, que foi aplicado durante os encontros de aula, em momentos disponibilizados pelos professores, os participantes responderam os questionários em sala e sempre estive presente para tirar as dúvidas.

As dúvidas que surgiram foram anotadas em uma caderneta que utilizei somente para pesquisa e a denomino diário de campo. Nos intervalos das aulas os participantes me procuraram para tirar dúvidas e conhecer mais sobre a pesquisa. Estes diálogos permitiram a coleta de dados informais, porém não menos significativos, à medida que estes foram muitas vezes esclarecedores, relatando os contextos e situações que levaram a responder ou não responder questões do questionário, possibilitando assim reflexões na análise dos dados.

Nos momentos de diálogo, os participantes que já tinham respondido o questionário revelavam que as questões que deixara sem respostas era por receio de represálias, como por exemplo, perder a vaga no curso, levando-me a compreensão de que estes não teriam condições de entrar por não atenderem os requisitos, mas conseguiram de alguma forma que não foi revelada. Ressaltando que as anotações feitas no diário eram sempre ao final de cada dia de pesquisa.

No período da pesquisa aplicada pude conhecer a realidade da formação. Durante todo o período estive presente no local de pesquisa, frequentando os mesmos ambientes, almoçando junto para que eu pudesse ter uma maior proximidade com os participantes e assim pude observá-los, sendo que essa observação serviu apenas para interpretações pessoais na análise das respostas, mas foram anotadas no diário de campo.

O segundo subcapítulo apresenta a análise documental. Para análise e discussão foi necessária a junção dos dados obtidos por meio dos instrumentos e conexões teóricas que respondem ao problema da pesquisa.

## 5.1 APRESENTAÇÃO DO PERFIL GERAL DOS PROFESSORES EM FORMAÇÃO PELO PARFOR EM RORAIMA

Traçar o perfil dos professores-alunos possibilitou a compreensão de quem são os professores formadores em formação e especificar a atuação destes para assim, conseguir responder o problema da pesquisa. A análise está dividida em primeira e segunda licenciatura, considerando as particularidades de cada uma no contexto.

Como já apresentado anteriormente, participaram da pesquisa 139 professores da Educação Básica que estão em formação pelo PARFOR. Sendo que 49 são das turmas de primeira licenciatura, enquanto 90 participantes estão na segunda licenciatura.

### 5.1.1 Gênero e Idade

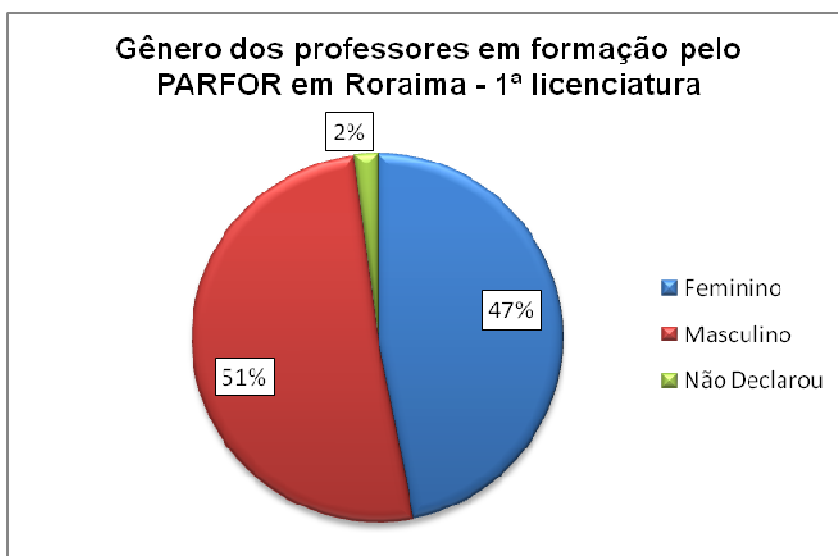
Os gráficos 1 e 2 apresentam os gêneros dos participantes, onde foi verificado que na primeira licenciatura a porcentagem do gênero masculino é superior ao feminino e na segunda licenciatura é o inverso, prevalecendo o sexo feminino.

Sobre as discussões pertinentes à concepção e predominância de gênero, estas estão associadas a uma questão de poder que sempre esteve presente na sociedade e provocaram desigualdades sociais, de padrões e comportamentos decorrentes de um determinismo biológico.

Esse determinismo biológico esteve muito presente na história da Educação, onde estudos apontavam um fenômeno de feminização da docência. Porém é possível perceber que neste estudo a diferença de gênero não é tão grande para sustentar a o fenômeno da feminização, desmitificando assim a questão.

Em 2009 dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), destacavam que o sexo feminino possuía um grau de instrução mais elevado do que o sexo masculino, porém o que se observa no gráfico é que o percentual de mulheres na primeira licenciatura é bem menor do que os homens, concluindo-se assim que o quantitativo maior de professores em formação na primeira licenciatura é do sexo masculino.

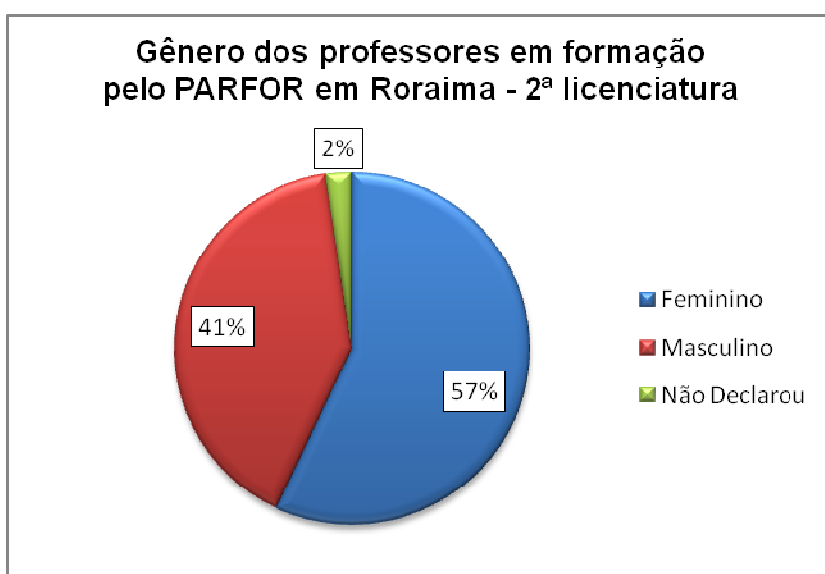
Gráfico 1: Gênero dos professores em formação pelo PARFOR em Roraima – 1ª Licenciatura



Fonte: Dados da Pesquisa

No gráfico dois observa-se um percentual maior do sexo feminino, o que nos leva a conclusão que as mulheres professoras buscam se qualificar mais do que os homens professores, confirmando assim um dado que foi divulgado em 2009. Neste trabalho a questão de gênero é somente para definir a identidade sexual dos sujeitos da pesquisa e apresentar que culturalmente e historicamente ainda não se superou o paradigma do gênero predominante na docência.

Gráfico 2: Gênero dos professores em formação pelo PARFOR em Roraima – 2ª Licenciatura



Fonte: Dados da Pesquisa

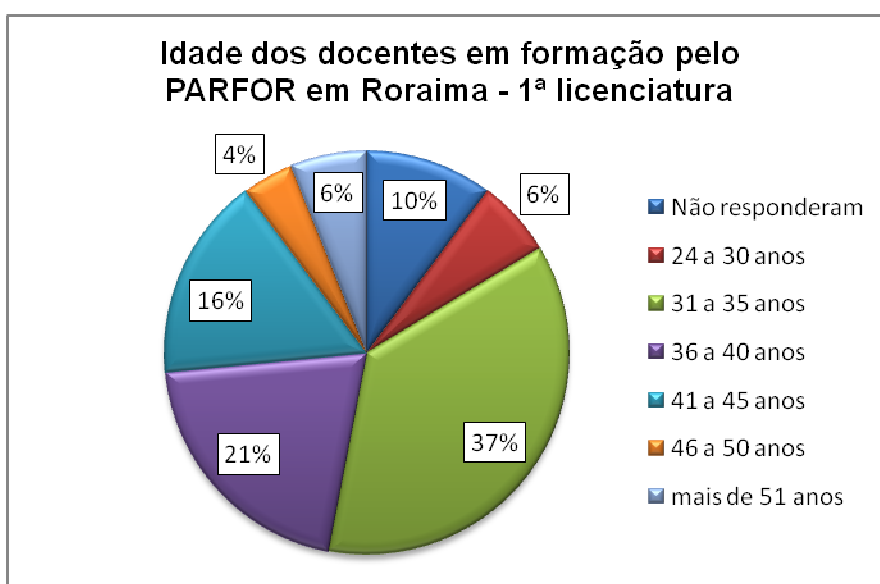
Ainda a primeira questão teve como intuito saber a idade cronológica de cada participante para traçar o perfil dos participantes em relação a sua idade, considerando que cada sujeito carrega um legado de vivências, experiências, culturas e ritmos de aprendizagem, além de estruturas de pensamento diferentes e um dos fatores determinante para esse legado é a idade.

A idade também determina as responsabilidades sociais e em um curso de formação de professores acredito que este fator deve ser levado em consideração, as relações de trabalho e familiares, os valores éticos e morais, além da realidade cultural que está inserido cada indivíduo.

No gráfico três, pode-se observar que a variação de idade da primeira licenciatura é acima dos 24 (vinte e quatro) anos e a faixa etária predominante é entre 31 (trinta e um) e 35 (trinta e cinco) anos. Verifica-se que a variação predominante tanto para primeira quanto para segunda licenciatura é acima de 31 (trinta e um) anos e abaixo de 40 (quarenta) anos.

Na primeira e segunda licenciatura (gráficos 3 e 4) destaca-se um percentual de 6% para os participantes que declaram ter acima de 51 anos. No gráfico 4 a variação de idade predominante é entre 36 (trinta e seis) e 40(quarenta) anos, como pode ser observado abaixo:

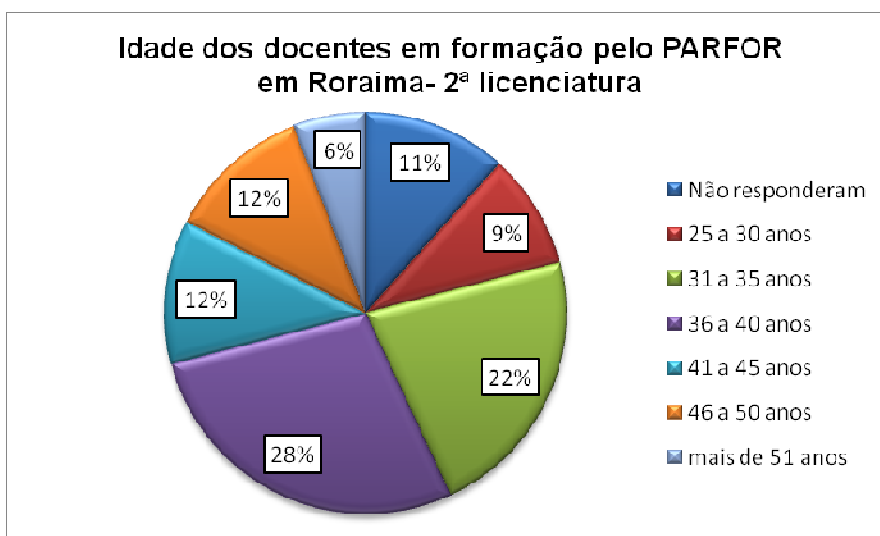
Gráfico 3: Idade dos docentes em formação pelo PARFOR em Roraima – 1ª Licenciatura



Fonte: Dados da Pesquisa

Gráfico 4: Idade dos docentes em formação pelo PARFOR em Roraima – 2ª

Licenciatura



Fonte: Dados da Pesquisa

### 5.1.2 Formação e Tempo de Atuação

Na segunda questão o objetivo era saber qual a última formação dos participantes. Na figura 5 e 6 pode ser observada a formação dos participantes que estão na primeira e na segunda licenciatura. Na primeira licenciatura (gráfico 5), 74% dos participantes declararam possuir apenas o ensino médio magistério como última formação, o que vem de encontro com o objetivo do PARFOR que é qualificar os professores que estão atuando, mas que não atendem as recomendações da LDBEN, 18% declaram possuir nível superior completo, sendo o curso mais citado Pedagogia, enquanto 8% já possuem especialização como formação anterior ao ingresso no programa. Esta análise serviu para identificar se os professores em formação atendem aos pré-requisitos do programa.

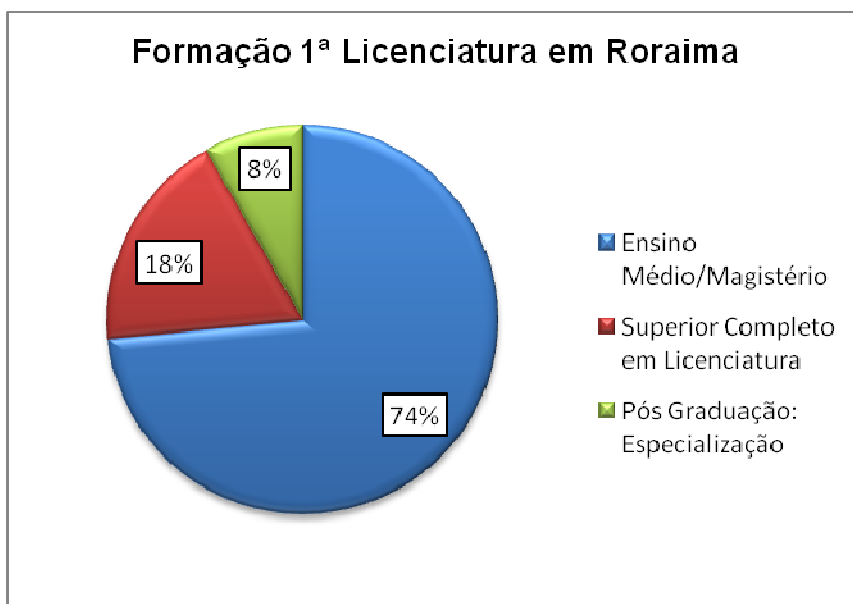
Destaca-se que para ingressar na primeira licenciatura é necessário seguir alguns requisitos estabelecidos pelos documentos que regulamentam o programa: estar vinculado a uma rede pública estadual, municipal ou do Distrito Federal; no exercício da atividade do magistério; não ter curso de licenciatura. No caso de possuir curso de licenciatura precisa estar disposto a realizar curso de licenciatura na etapa/disciplina em que atua em sala de aula.

Subentende-se que os participantes que declaram possuir nível superior e/ou especialização, atuam ou já atuaram com as disciplinas específicas para qual estão

se formando, ou conforme os relatos informais registrados desejam/necessitam mudar de área e por isso buscaram o curso, os demais declararam possuir apenas o Magistério, ou seja, não possuem a formação mínima para atuação na educação básica que segundo a LDBEN é nível superior.

Diante disso tem-se a comprovação de que o programa está promovendo e contribuindo com o acesso dos professores em exercício na rede pública de educação básica à formação superior exigida pela LDBEN, visto que dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais em 2009 apontavam Roraima com 58% dos professores da educação Básica sem curso Superior.

Gráfico 5: Formação anterior ao PARFOR- 1ª Licenciatura



Fonte: Dados da Pesquisa

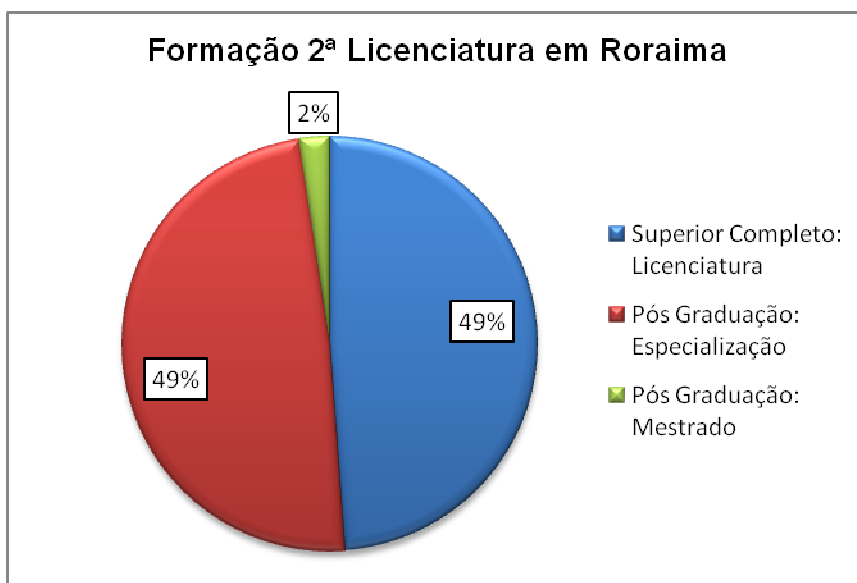
O gráfico 6 apresenta o nível de formação dos professores pesquisados que estão na 2ª Licenciatura. É possível perceber que todos os participantes possuem nível superior, cumprindo assim um dos requisitos para ingresso, sendo que o curso de formação inicial predominante é pedagogia. 49% dos participantes declararam possuir especialização (*lato sensu*) e 2% já possuem mestrado (*strictu sensu*).

Para ingressar em um curso de segunda licenciatura pelo PARFOR é necessário que o docente tenha formação em área diferente daquela em que leciona e precisa estar há pelo menos três anos na rede pública. O candidato deve, além de ser professor na rede pública e estar em exercício na disciplina correspondente à

Licenciatura que pretende cursar, obrigatoriamente precisa estar cadastrado no Educacenso na função docente ou tradutor intérprete de Libras. (BRASIL, 2013).

Levando-se em consideração os dados apresentados e os requisitos para ingresso nos cursos ofertados pelo PARFOR, conclui-se que os professores-alunos que participaram da pesquisa lecionam em áreas/disciplinas diferentes daquela de sua formação, estando o programa à profissionalizar esses profissionais.

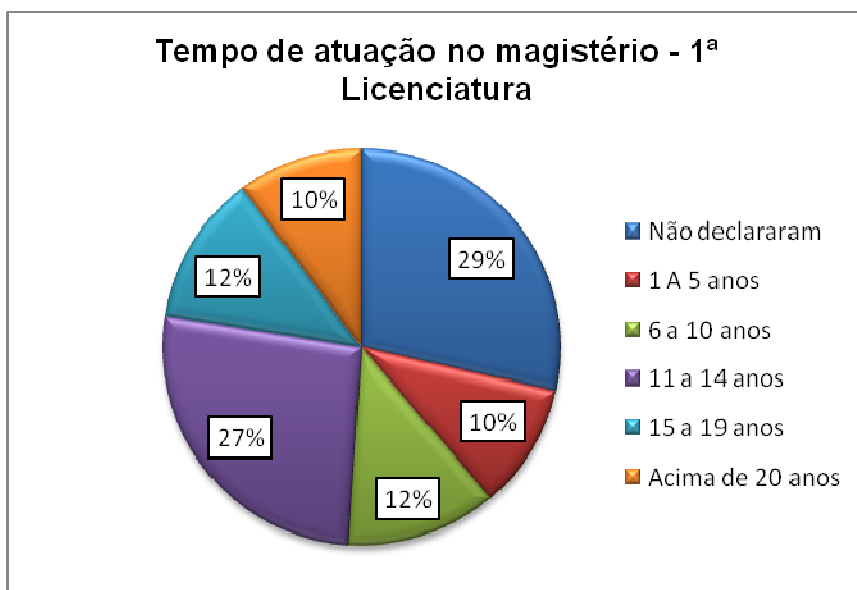
Gráfico 6: Formação anterior ao PARFOR- 2ª Licenciatura



Fonte: Dados da Pesquisa

Os gráficos 7 e 8 apresentam os resultados da terceira questão que tinha como objetivo saber quantos anos os participantes tem de atuação no magistério. No gráfico 7 que apresenta os resultados da primeira licenciatura 29% dos participantes não declararam o tempo de atuação, 27% dos participantes declararam possuir entre 11 e 14 anos de docência, 12% entre 15 e 19 anos, 12% entre 6 e 10 anos, 10% entre 1 e 5 anos, 10% acima de 20 anos de atuação.

Gráfico 7: Tempo de atuação no magistério – 1ª Licenciatura



Fonte: Dados da Pesquisa

Relacionando o resultado apresentado pelo gráfico 7 ao gráfico 5, é possível considerar que os participantes tiveram dificuldades em acessar/terminar o Ensino Superior. Sobre a questão do acesso, os relatos informais dos participantes de ambos os sexos, justificaram a falta de continuidade na formação elencando fatores como: “família”, “filhos”, “trabalho”, “dificuldade de acesso”, “condições financeiras”, “pouca oferta”, “tempo”, “transporte” e até mesmo por vergonha da “idade” e “linguagem” e também por considerarem que a formação não era um espaço que lhe cabia e pertencia, então resistiram até quando foram “obrigados”.

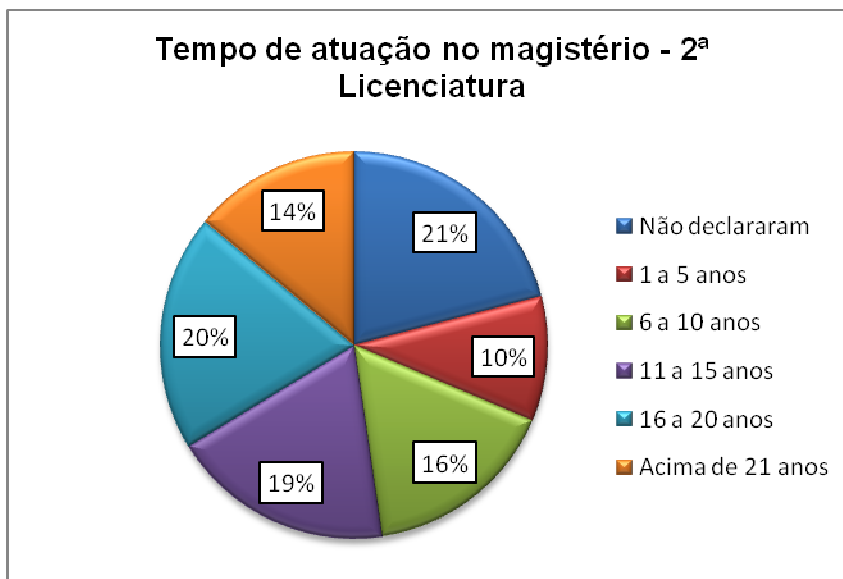
Os dados mostram que todos os participantes declararam que são professores, mas nos relatos é possível identificar participantes que nunca exerceram a profissão, o que chama atenção é o alto índice de professores sem a formação adequada atuando na Educação Básica.

No gráfico 8, encontra-se o tempo de atuação dos participantes que estão na segunda licenciatura. Assim como na primeira Licenciatura um percentual muito grande de participantes deixaram de responder essa questão, no momento da aplicação do questionário foi possível observar um certo desconforto que foi justificado nos diálogos, sendo um dos motivos revelados é que não tinham tempo de atuação docente, mas trabalham em outras áreas na educação, ou por receio de serem investigados e denunciados, sendo 21% os que optaram por não declarar o tempo de atuação docente, 20% dos participantes possuem de 16 a 20 anos de



atuação, 19% de 11 a 15 anos, 16% de 6 a 10 anos, 14% acima de 21 anos e apenas 10% declararam ter entre 1 e 5 anos.

Gráfico 8: Tempo de atuação no magistério – 2ª Licenciatura



Fonte: Dados da Pesquisa

Diante disso, é possível perceber que a predominância em relação ao tempo de atuação no magistério dos participantes que estão cursando a segunda licenciatura é de 16 a 20 anos, considerando que geralmente uma licenciatura é cursada em um período de 4 anos e compreendendo a finalidade do PARFOR entende-se que ainda existe um alto índice de professores em sala de aula sem formação por mais de 5 (cinco) anos.

Na medida em que a finalidade de implantação do programa é garantir que os professores em atuação na rede pública de educação básica obtenham a formação mínima exigida pela LDBEN e também para profissionalizar àqueles que atuam em área distinta da sua formação inicial e consequentemente resolver os problemas de insuficiência de docentes, considera-se positivamente esta política de formação, apesar de alguns não estarem em sala de aula ou não serem professores das disciplinas que estão em formação.

Ao refletir sobre o programa, ressalta-se que desde 2010 há oferta de cursos pelo PARFOR em Roraima, mesmo assim é grande o número de professores que necessitam dessa formação e que mesmo depois de 5 anos de implementação, ainda se tem uma demanda relevante que está atuando sem a formação devida e adequada.

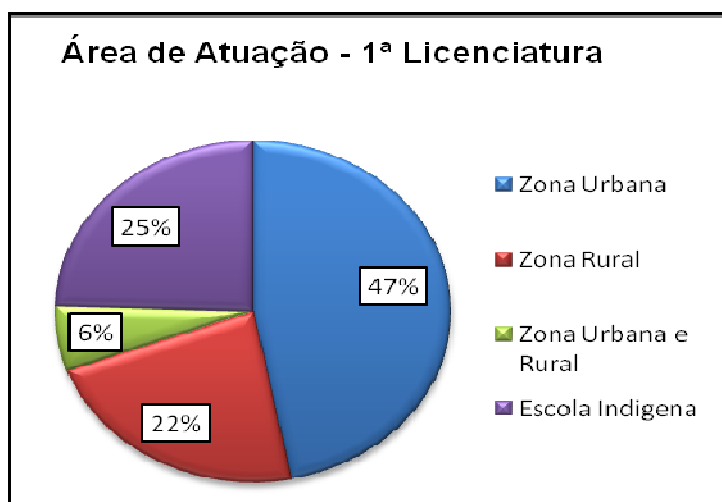
### 5.1.3 Área de Atuação

Na quarta questão que está apresentada nos gráficos 9 e 10, o objetivo era saber onde atuam os docentes em formação pelo PARFOR. A intenção era conhecer a zona de atuação, para que se pudesse ter uma visão ampla das zonas, e assim também poder conhecer de onde vêm os professores e para onde vão os professores, visto que o curso é realizado na capital Boa Vista – RR, e em um contexto totalmente urbano.

Os resultados revelam que mais de 47% dos professores da primeira licenciatura atuam na zona urbana, enquanto 69% dos professores que estão na segunda licenciatura atuam na zona urbana, este dado é interessante, pois confirma que os professores com menos instrução são aqueles que atuam nas áreas indígenas e rurais do estado de Roraima, também estando este resultado a comprovar que o PARFOR atende os professores de diversos contextos e realidades de atuação.

O gráfico 9 apresenta o resultado dos dados da primeira licenciatura, onde 49 (quarenta e nove) professores-alunos participaram da pesquisa. 25% dos participantes atuam em áreas indígenas do estado e todos esses declaram possuir apenas o ensino médio/magistério, bem como os 22% que declaram atuar na zona rural não possuem nível superior. Os 6% que declaram atuar na zona urbana e rural, deslocam-se. Ao conversar com alguns participantes que tem este perfil eles explicaram que trabalham na sede dos municípios em um horário e no horário oposto em vilas ou vicinais próximas, então atuam em dois contextos.

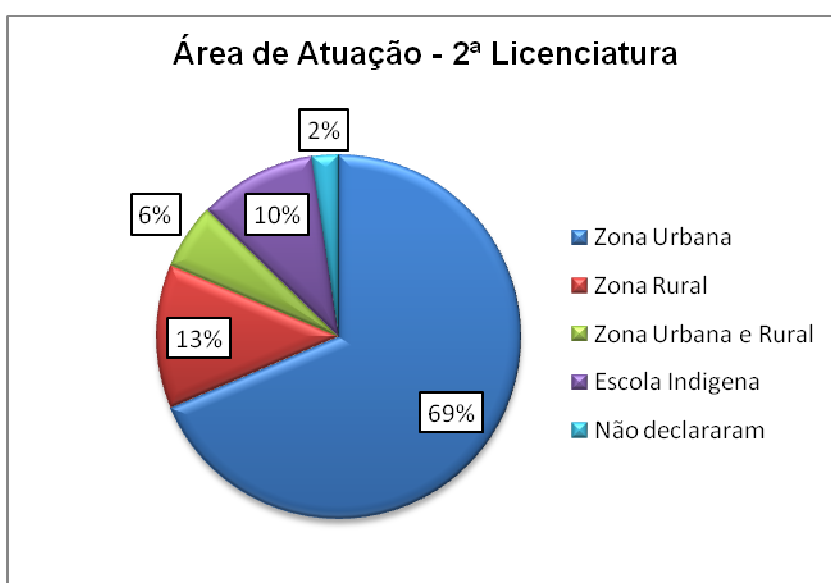
Gráfico 9: Área de atuação – 1ª Licenciatura



Fonte: Dados da Pesquisa

No gráfico 10, apresenta-se o resultado da pesquisa feita com 90 (noventa) professores-alunos. 69% dos participantes que estão cursando a segunda licenciatura declararam atuar na zona urbana, porém em diálogos informais com professores-alunos registrados no diário de campo, os mesmos esclarecem que atuam na zona urbana porque as escolas são nas sedes dos municípios, mas os alunos são da zona rural, como exemplo o município de Rorainópolis que os alunos das vicinais e localidades rurais estudam nas escolas estaduais que ficam localizadas no perímetro urbano do município.

Gráfico 10: Área de atuação – 2ª Licenciatura



Fonte: Dados da Pesquisa

É possível observar que apenas 13% dos professores com nível superior atuam na zona rural e 10% nas áreas indígenas, estes dados corroboram com os inúmeros estudos que destacam a educação do campo, como um campo desprivilegiado principalmente de professores qualificados.

As reformas educacionais estão sempre pautadas por questões discutidas por especialistas e recomendadas por documentos oficiais, onde o discurso de melhoria da qualidade da educação está sempre relacionado com a formação de professores, é em decorrência desses fatos que a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério apresenta no Art. 3º. como o seu objetivo maior, “Promover a melhoria da qualidade da educação” (BRASIL, 2009).

Compreendo que a qualidade da Educação depende de muitos fatores, também concordo que a formação é um deles. Refletindo sobre essa realidade um fator a ser pensando são as necessidades formativas que possuem cada professor, dependendo da localidade de atuação, diante disso também é necessário avaliar e garantir que o curso tenha uma organicidade em relação à matriz curricular e o processo formativo, bem como repensar e se necessário adequar os currículos e suas formas de implementação, a fim de garantir que o processo seja relevante para todos os contextos e modalidades.

Ao analisar os gráficos 9 e 10, considerando também os resultados já apresentados anteriormente percebe-se que há uma influência do mercado de trabalho, visto que na zona urbana as exigências são maiores em virtude uma concorrência maior.

Relacionando o tempo de atuação, formação e área de atuação considera-se que os professores não se sentem estimulados a buscarem ascensão profissional por meio da formação continuada para o seu desenvolvimento pessoal e profissional, tendo em vista os professores que já possuem formação estarem buscando outra licenciatura e não uma especialização, mestrado ou doutorado.

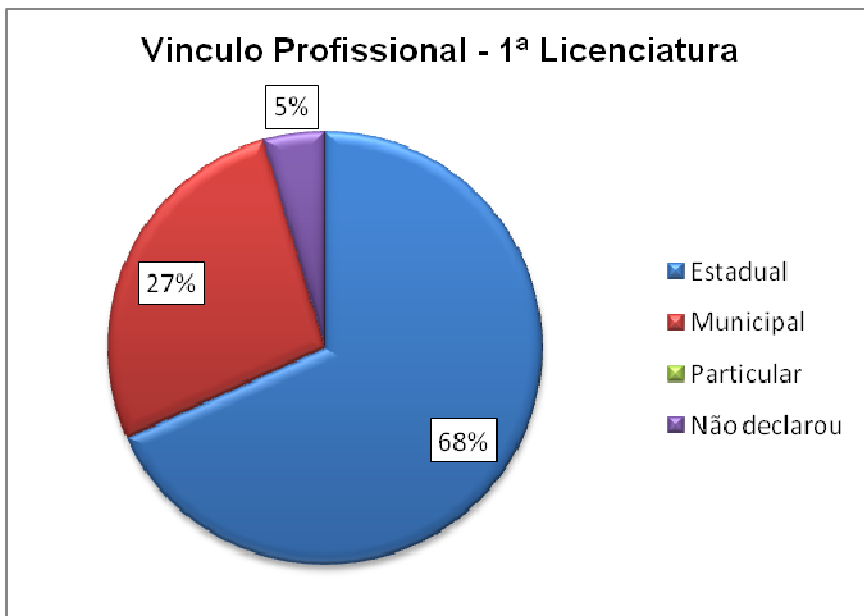
Conclui-se assim que um dos fatores para tal situação é a falta incentivo para a ascensão na carreira de magistério, visto que nas conversas informais alguns participantes relataram que alguns municípios do Estado ainda não possuem Plano de Cargos e Salários e por isso não faz muita diferença financeira a formação. Outro fator que pode ser considerado é a falta de identidade com a formação inicial ou falta de oportunidades para uma pós-graduação.

#### **5.1.4 Vínculo Profissional**

Os gráficos 11 e 12 apresentam o resultado da quinta questão que teve por objetivo saber as esferas em que os professores em formação são vinculados profissionalmente. 90% dos participantes tanto da primeira quanto da segunda licenciatura marcaram mais de uma opção para esta questão, levando a compreensão de que se possuem dois vínculos, também possuem carga horária de 40 horas semanais de trabalho, visto que as esferas predominantes nas respostas são as municipais e a estadual. Na primeira Licenciatura 68% declararam possuir

vínculo com a rede estadual de ensino e 27% declararam possuir vínculo a rede municipal de ensino.

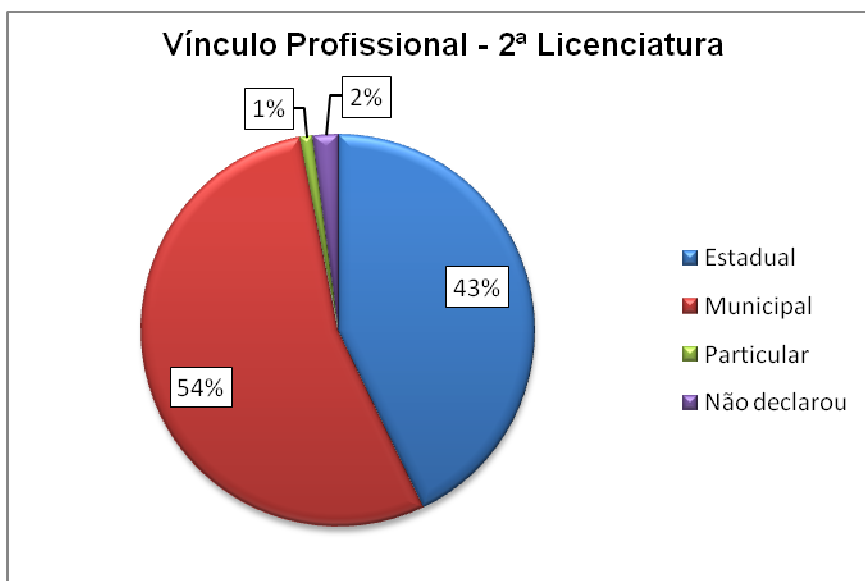
Gráfico 11: Vínculo Profissional – 1ª Licenciatura



Fonte: Dados da Pesquisa

Na segunda licenciatura 54% dos participantes possuem vínculos com as redes municipais de ensino, seguido por 43% dos participantes que declararam vínculo com a rede estadual de ensino. Em relação aos dados apresentados no gráfico 5 onde percebe-se que 74% dos professores que estão na primeira licenciatura tinham apenas o ensino médio/magistério como última formação e estes também declararam pertencer a rede estadual, porém a rede estadual de ensino de Roraima não atende mais os primeiros anos iniciais do Ensino Fundamental, atendendo apenas a partir do 6º ano do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Gráfico 12: Vínculo Profissional – 2ª Licenciatura



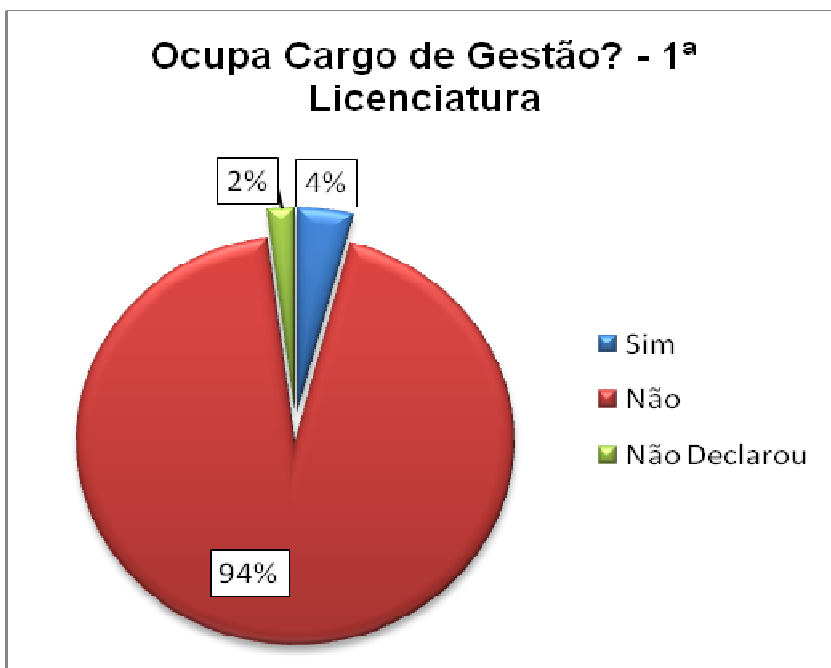
Fonte: Dados da Pesquisa

Os professores com Ensino Médio/Magistério eram habilitados apenas para atuarem na Educação Infantil e primeiras séries do Ensino Fundamental que hoje corresponde do 1º ao 5º ano. Diante do exposto, compreende-se que na rede estadual de ensino em Roraima, o índice de professores sem a devida formação ainda é muito alto. Este dado é preocupante quando se reflete sobre a qualidade do ensino, visto que muitos atuavam e atuam sem conhecimentos teóricos específicos para tal.

#### 5.1.5 Cargo de Gestão e Nível de Atuação

A questão 6 teve como objetivo saber se os professores-alunos estavam em cargos de gestão, visto que durante conversa com os coordenadores de cursos estes relataram que muitos são gestores, principalmente aqueles que vem das localidades mais distantes do Estado.

Gráfico 13: Cargo de Gestão – 1ª Licenciatura

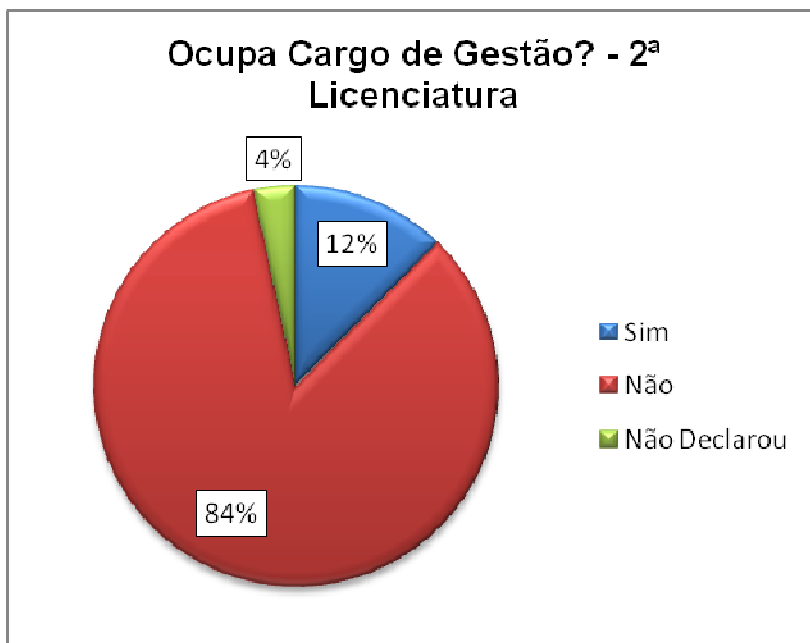


Fonte: Dados da Pesquisa

Na primeira licenciatura 4% declararam estar em cargos de gestão, antes do ingresso no curso até o momento da pesquisa. Já na segunda licenciatura, 12% dos participantes da pesquisa declaram que estão em cargos de gestão, sendo que desses, 6 participantes declararam que assumiram os cargos após o ingresso no curso e 4 participantes antes do ingresso.

O programa é destinado somente para professores que estão atuando em sala de aula, então os professores que estão em cargos de gestão antes do ingresso no programa não deveriam ter conseguido efetivar a matrícula, porém ao questionar esse fato aos coordenadores os mesmos apontaram o problema nas secretarias dos municípios e do estado, que são as responsáveis por validar e autorizar a matrícula junto a Plataforma Freire, e nesse caso a Instituição não tem como saber nem ter um controle.

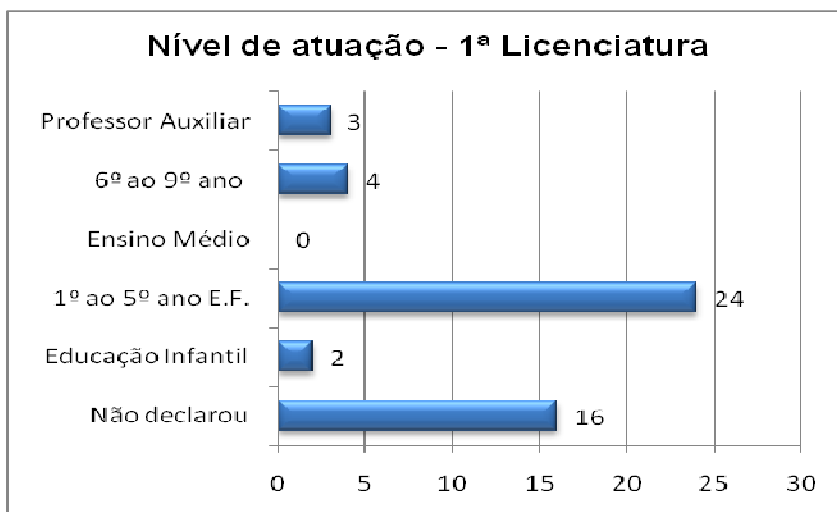
Gráfico 14: Cargo de Gestão – 2ª Licenciatura



Fonte: Dados da Pesquisa

A sétima questão do questionário tinha como objetivo saber se todos os participantes atuam como docente e conhecer o nível de atuação. No gráfico 15 que apresenta os resultados da primeira licenciatura 24 dos participantes são docentes nos primeiros anos do Ensino Fundamental, 16 participantes não responderam, 4 participantes atuam nos anos finais do Ensino Fundamental, 3 participantes atuam como professores auxiliares acompanhando alunos com deficiência e 2 participantes atuam na educação infantil.

Gráfico 15: Nível de atuação – 1ª Licenciatura

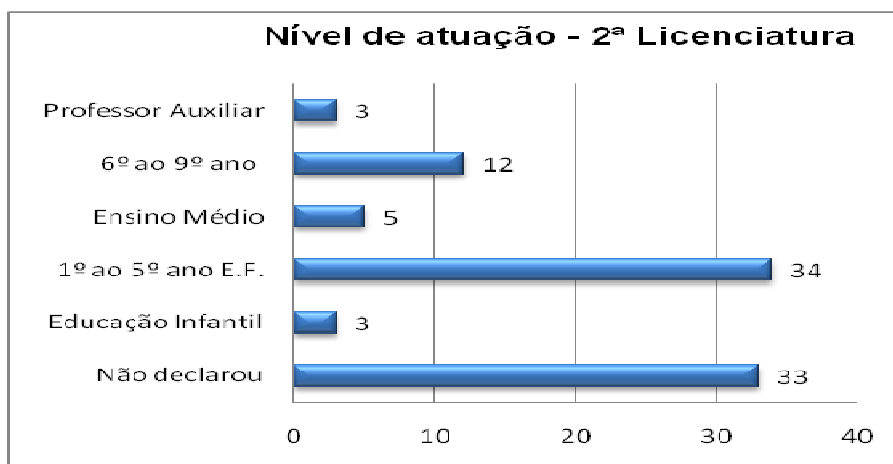


Fonte: Dados da Pesquisa



No gráfico 16, trinta e três (33) participantes não declararam, deixando a questão em branco. trinta e quatro (34) declararam atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental, 12 atuam nos anos finais do Ensino Fundamental, 5 atuam no Ensino Médio, 3 atuam como professores auxiliares e 3 na Educação Infantil.

Gráfico 16: Nível de atuação – 2ª Licenciatura



Fonte: Dados da Pesquisa

Ao analisar a questão e perceber os resultados da primeira e segunda licenciatura, deduz-se que os participantes sentiram-se incomodados em responder sobre o nível de atuação, tendo em vista que identifiquei durante as conversas informais que alguns deixaram de responder algumas questões por “*medo de serem denunciados e perderem a vaga*”, pois alguns declararam não estar em sala de aula nem atuando na área de formação, ocupando cargos de gestão e até mesmo administrativos e só estão cursando uma formação específica para conseguir a Gratificação de Incentivo à Docência.

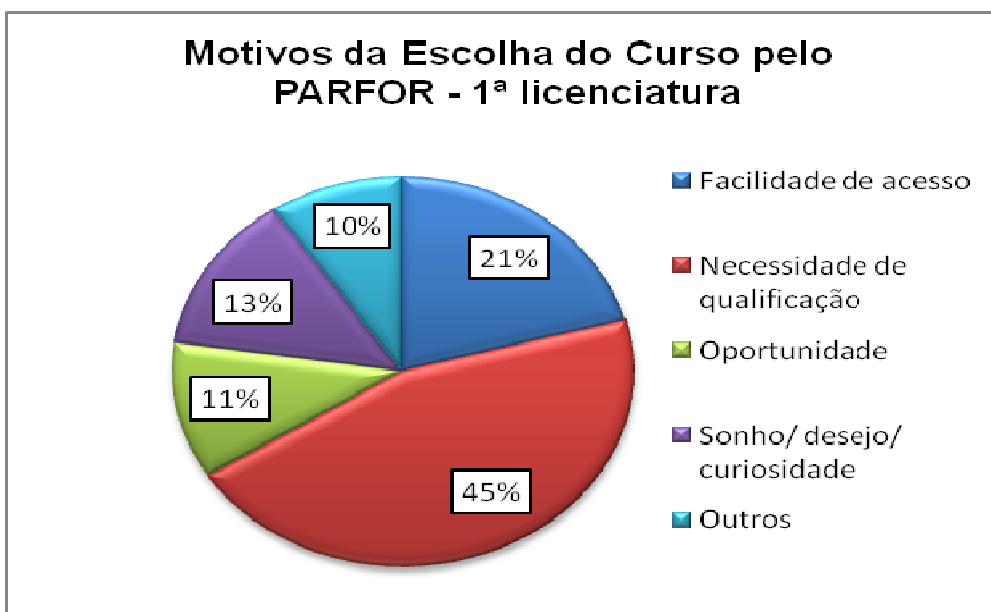
### 5.1.6 Motivos de Escolha dos Cursos e Suficiência da Formação

Na oitava questão o objetivo era conhecer os motivos que levaram os participantes escolherem os cursos pelo PARFOR. O gráfico 17 e 18 apresentam as respostas que foram organizadas pela quantidade de vezes que aparecem, sendo que muitos marcaram mais de um opção.

Na primeira licenciatura (gráfico 17) o motivo mais citado com 45% foi a necessidade de formação, conforme os resultados do gráfico 5 apontam que 75%

dos participantes não possuem nível superior, o segundo motivo mais citado com 21% foi a facilidade de acesso já que as turmas são especiais com horários diferenciados.

Gráfico 17: Motivos da escolha do curso – 1ª Licenciatura



Fonte: Dados da Pesquisa

O quadro abaixo apresenta a justificativa para a oitava questão, sendo que as respostas foram organizadas por semelhanças e a quantidade de vezes que apareceram, ressaltando que nem todos justificaram suas escolhas. Ao analisar o quadro e ver que a justificativa que aparece mais vezes é a questão da necessidade de nível superior para continuar na sala de aula e não perder a Gratificação de Incentivo à Docência-GID, se dá pelo fato apresentando no gráfico 11, onde 68% dos participantes pertencem ao quadro de professores da rede estadual.

Quadro 7: Justificativas para os motivos de escolha dos cursos – 1ª Licenciatura

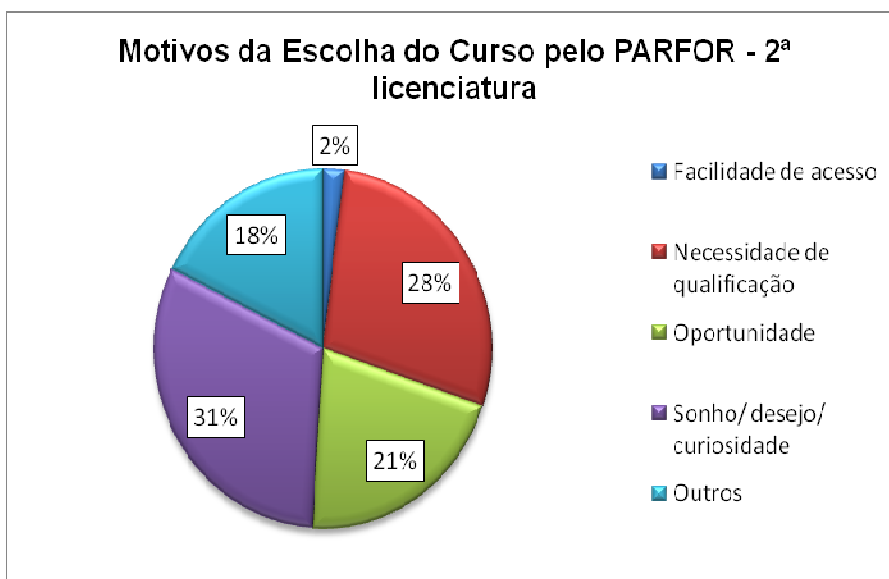
Respostas	Frequência
<i>“Necessidade de Nível Superior para continuar na sala de aula e não perder minha GID.”</i>	20
<i>“Por conta de o período ofertado ser mais acessível”</i>	2
<i>“Devido a área de atuação e falta de tempo para cursar um curso normal”</i>	1
<i>“Necessidade de qualificação profissional diante da clientela”</i>	5
<i>“Desejo de uma formação em outra área específica”</i>	3
<i>“Para continuar atuando na área”</i>	5

Fonte: Dados da Pesquisa

Como já citado neste trabalho, a rede estadual de ensino não atende mais os primeiros anos do Ensino Fundamental, então todos os professores habilitados apenas para lecionarem nos primeiros anos, ficam sem lotação em sala de aula ou acabam sendo direcionados para outros cargos administrativos, tal fato também tem um impacto financeiro, visto que só recebe a Gratificação de Incentivo à Docência àqueles que estão em sala de aula.

Na segunda licenciatura (gráfico 18) o motivo mais citado com 31% das respostas foi sonho/desejo/curiosidade, fato que chamou bastante atenção, porém analisando o diário de campo e as conversas que registrei, alguns participantes colocaram que estavam realizando a segunda licenciatura porque sempre sonharam com o curso em que estão, mas por motivos de trabalho, família e outros, nunca tiveram a oportunidade de cursar.

Gráfico 18: Motivos da escolha do curso - 2ª Licenciatura



Fonte: Dados da Pesquisa

Alguns participantes citam que nas localidades onde moram não tem a oferta do curso e outros apontam antes do PARFOR o curso era ofertado somente de forma “regular” com duração mínima de 4 (quatro) anos, em horários que não tinham disponibilidade o que desmotivava, porém após o PARFOR, surgiu a oportunidade de cursar em curto prazo e horários diferenciados.

No quadro abaixo estão às justificativas dos participantes da segunda licenciatura, organizadas por semelhança e frequência que apareceram. Como pode ser observado assim como na primeira licenciatura, a justificativa predominante é que a formação é “*para permanecer na sala de aula, visto que na rede estadual pedagogo está em extinção*”, isto se deve ao fato da rede Estadual atender os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Quadro 8: Justificativas para os motivos de escolha dos cursos - 2ª Licenciatura

Respostas	Frequência
“Mais conhecimento para melhorar a forma de ensinar”	13
“Por conta de o período ofertado ser mais acessível”	3
“Necessidade de qualificação profissional diante da clientela.”	7
“Desejo de uma formação em outra área específica”	10
Para continuar atuando na área	9
Para permanecer na sala de aula, visto que na rede estadual pedagogo está em extinção	16
Para fins de concurso	8

Fonte: Dados da Pesquisa

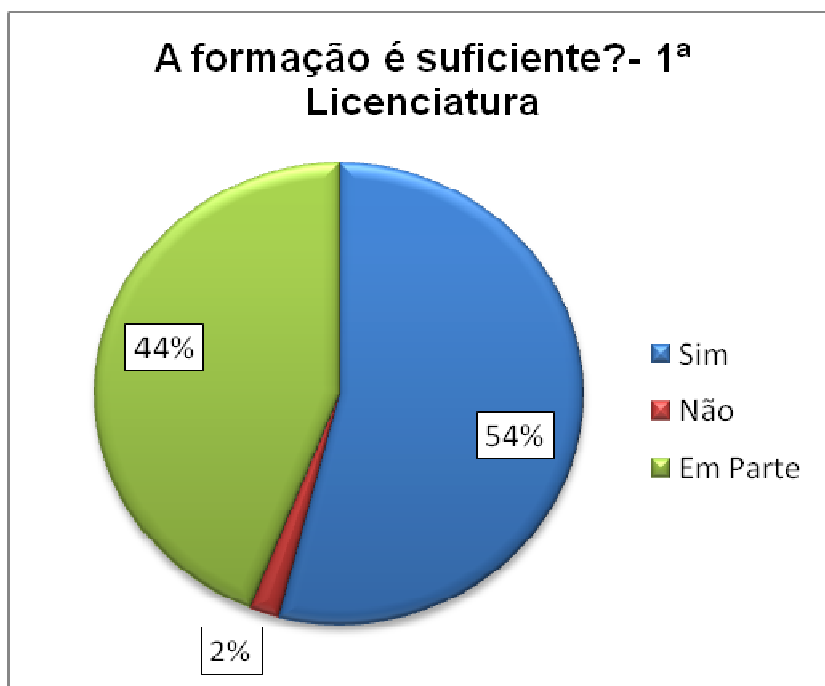
Os professores pedagogos possuem habilitação para a docência na Educação Infantil e Séries iniciais do Fundamental e neste caso o Estado não atende mais esses níveis de ensino. Alguns participantes veem a formação continuada como uma forma de obter “mais conhecimento para melhorar a forma de ensinar”, esta questão justifica o objetivo geral das políticas públicas para formação de professores que apontam o nível de instrução como fator determinante para qualidade da educação.

A segunda licenciatura pelo PARFOR é ofertada para qualificar o docente que esteja atuando em área diferente da sua formação inicial, porém somente 9 participantes, ou seja, 10% dos que estão na segunda licenciatura justificaram a escolha do curso para continuar atuando na área, este fato preocupa quando se pensa em quem realmente de fato está se qualificando para atuar ou permanecer na área que está atuando.

A nona questão teve como intuito saber a concepção da qualidade da formação a partir da percepção dos participantes. Foi perguntado se os mesmos consideram que a formação que estão tendo é suficiente para garantir a qualidade do ensino.

Na primeira licenciatura (gráfico 19), 54% dos participantes responderam que sim, justificando que os professores são qualificados e que estão adquirindo conhecimento para atuar na área específica. 44% dos participantes responderam em parte, justificando que o curso é muito rápido, os assuntos são muito resumidos, as disciplinas têm uma carga horária pequena por conta da rapidez dos encontros.

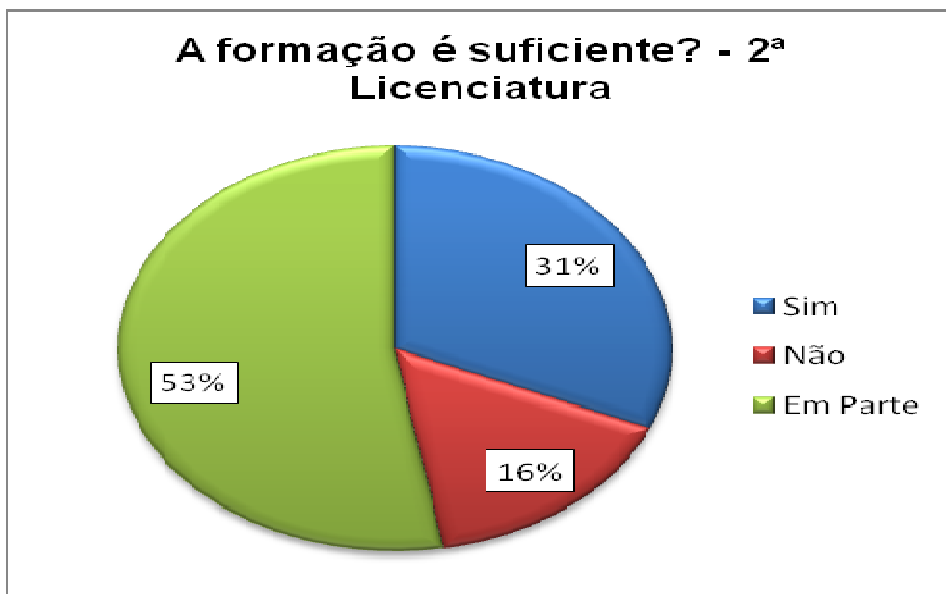
Gráfico 19: Suficiência da formação - 1ª Licenciatura



Fonte: Dados da Pesquisa

No gráfico 20, 53% dos participantes responderam em parte quando questionados sobre a suficiência da formação, justificando que o curso é muito rápido e a didática não facilita o aprendizado. Os participantes que responderam que a formação é suficiente justificaram que o curso oferece a teoria necessária para atuar, porém a prática só com experiência e outros cursos para complementar. Os 16% que não consideram a formação suficiente, justificaram que o ensino é condensado e não possibilita a formação adequada, também apontam o tempo que é muito corrido e não há tempo hábil para uma aprendizagem significativa.

Gráfico 20: Suficiência da formação - 2ª Licenciatura

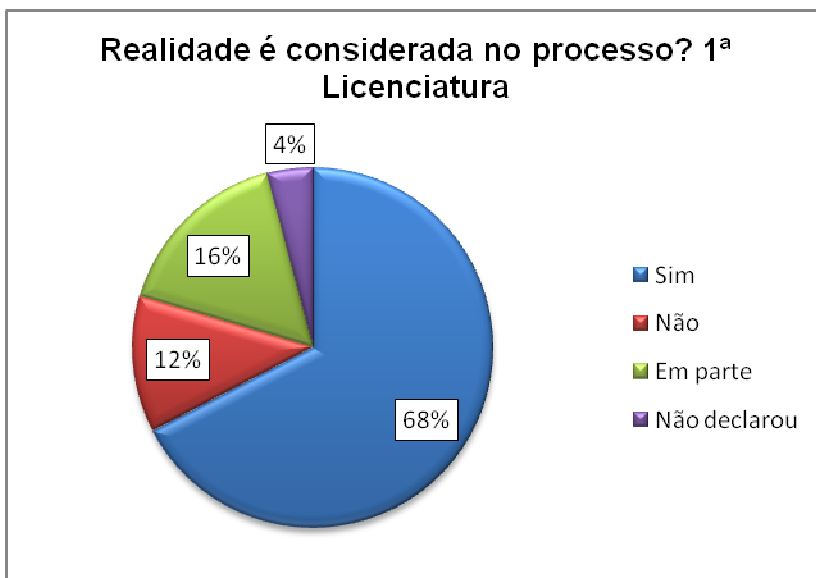


Fonte: Dados da Pesquisa

### 5.1.7 Realidade e Profissionalização

Na décima questão o objetivo era saber se a realidade de atuação e o contexto dos mesmos eram levados em consideração no processo de formação. Na primeira licenciatura (gráfico 21), 68% responderam que sim e dentre as justificativas a que mais apareceu foi que “o curso condiz com a realidade urbana”. Os que responderam em parte (16%) justificaram a questão das dificuldades de dispensa para as aulas e deslocamento, que “os professores consideram, pois não há tanta cobrança”, 12% declararam que a formação não leva em consideração a realidade, pois justificaram que nem todos têm as mesmas oportunidades.

Gráfico 21: Realidade e contexto - 1ª Licenciatura



Fonte: Dados da Pesquisa

Ao conversar com os participantes da primeira licenciatura, registrei as declarações: *“não sei mexer nessas coisas de tecnologia e os professores cobram trabalhos digitados e eu não tenho computador”*, *“nem todos tem as mesmas oportunidades e o PARFOR é a chance de alavancar pra quem já perdeu muito tempo”*.

Ao refletir sobre os relatos, percebe-se que por mais que a tecnologia esteja presente no processo de ensino-aprendizagem muitos professores ainda não tem familiaridade com uso dessas ferramentas. A pesquisa também aponta uma lacuna em relação à formação e a vida profissional dos professores que estão na primeira licenciatura.

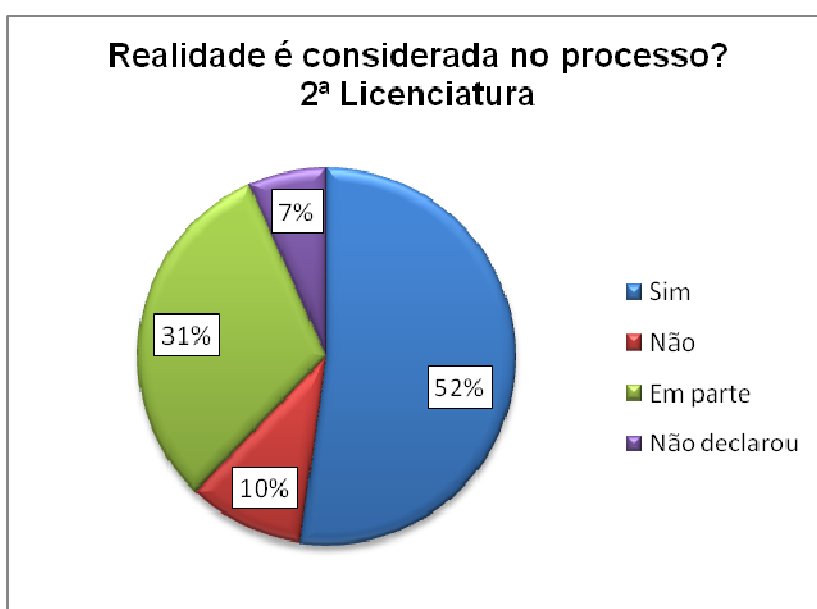
Ressalta-se que os programas de formação tenham consciência do perfil destes professores e considerem as práticas e experiências, colocando-os como protagonistas nos contextos em que atuam e não como vilões. Cabe aos professores repensarem suas funções e sua prática para, então, buscar caminhos de melhorar e enfrentar os desafios da atualidade, pois a nova realidade escolar exige que o professor tenha tanto conhecimento científico, tecnológico quanto pedagógico.

É necessário que os professores estejam dispostos para modificar alguns aspectos de sua prática, manejar novos recursos pedagógicos, como por exemplo, a informática, porém percebe-se que os professores que estão na licenciatura, 45%

(gráfico 17) responderam que estão na formação por necessidade e não por interesse próprio de atender as novas exigências da prática cotidiana.

Na segunda licenciatura (gráfico 22), 52% consideram que a realidade é abordada no processo e nas justificativas declaram que: “o professor é artista”, “todos são tratados iguais”, “trabalho na zona urbana”. 31% dos participantes declararam que a realidade é considerada em parte, pois justificam que: “falta apoio”, “falta prática, aqui só tem teoria”. 10% dos participantes não consideram que a realidade é enfatizada no processo, justificando que: “a realidade não é trabalhada”, “tempo é muito corrido”, “minha realidade é muito precária”, “a teoria é bem diferente da prática”.

Gráfico 22: Realidade e contexto - 2ª Licenciatura



Fonte: Dados da Pesquisa

A formação de professores é um tema bastante discutido, tanto a formação inicial quanto continuada, onde os teóricos e estudiosos da área discutem uma formação com base nas relações que se estabelecem dentro da escola e na importância do vínculo entre formação teórica e prática.

Lima (2001, p.30) aponta que a “Formação contínua é a articulação entre o trabalho docente, o conhecimento e o desenvolvimento profissional do professor, como possibilidade de postura reflexiva dinamizada pela práxis.” Diante das considerações da autora, entende-se a articulação como efetiva conexão com as necessidades formativas, a prática, a vida, a realidade, o trabalho e os sonhos de cada professor.



A décima primeira questão tinha como objetivo saber qual a concepção de profissionalização que os professores em formação possuem, essa questão foi deixada em aberto e pensada à medida que as políticas educacionais utilizam o termo como uma forma de significar a formação ofertada por meio da implantação e implementação de programas.

Melo (2007), defende a formação como o desenvolvimento de competências para desempenhar as funções e aponta que as transformações ocorridas no mundo contemporâneo estão a definir novas exigências educacionais, onde “[...] a formação para o trabalho passa por um debate em que a noção de qualificação será redefinida, dando lugar a noção de competência”. (MELO, 2007, p.107).

As reformas educacionais que foram empreendidas nos últimos anos apropriaram-se do discurso de profissionalização como meio de melhorar a qualidade do ensino, neste caso, entende-se a profissionalização como competência. O intuito maior da análise dessa questão foi compreender como os professores interpretam a formação do ponto de vista social e se esses se reconhecem em um processo de profissionalização.

O quadro 9 apresenta os resultados das respostas dos participantes da primeira licenciatura, sendo que as mesmas estão organizadas por semelhança de ideias e foi escolhido uma resposta na íntegra para representação no quadro. Na primeira licenciatura, 27 participantes não responderam a questão, configurando assim que não sentiram-se a vontade para responder ou desconhecem o termo. 22 participantes conceituaram a profissionalização, como pode ser observado no quadro abaixo:

Quadro 9: Conceito de profissionalização - 1ª Licenciatura

Respostas	Frequência
“É a busca por mais conhecimento diante da área que atua com a finalidade de melhorar cada vez mais”	1
“É a formação continuada”	10
“É ter habilidades e domínio do que é proposto conteúdo onde atua”	1
“É a capacitação profissional para melhor atender a clientela”	8
“É a qualificação para um melhor ensinar”	1
“Ótima, construtiva, inteligente e realista”	1

Fonte: Dados da pesquisa

No quadro 10 encontram-se as resposta da segunda licenciatura sobre o conceito de profissionalização. Deixaram de responder a questão 46 participantes, enquanto 44 responderam como pode ser visto a seguir:

Quadro 10: Conceito de profissionalização - 2ª Licenciatura

Respostas	Frequência
“É a busca por mais conhecimento diante da área que atua com a finalidade de melhorar cada vez mais”	12
“É a formação continuada”	5
“É ter habilidades e domínio do que é proposto conteúdo onde atua”	2
“É a qualificação profissional em todos os sentidos”	5
“É cumprir com as exigências do mercado de trabalho”	4
“É a formação, inovação, ampliação do conhecimento e prática”	5
“É o conhecimento da técnica do trabalho a ser desenvolvido”	8
“É saber ensinar”	3

Fonte: Dados da pesquisa

Ao analisar os quadros 9 e 10, observa-se uma similaridade nas respostas da primeira e da segunda licenciatura, destacando as palavras, “conhecimento”, “formação continuada”, “habilidades e domínio”, “qualificação”, “mercado de trabalho/clientela” e “ensino”.

Estas palavras chave que também são conceitos, representam como os professores interpretam a profissionalização. Na primeira licenciatura é possível notar que a profissionalização é conceituada como capacitação para o trabalho, considerando o processo como modo de produção capitalista, implicitamente agregando à formação os padrões de emprego, carreira e salário.

Percebe-se que a formação é compreendida a partir de duas perspectivas, sendo a primeira com base na racionalidade da técnica, onde a profissionalização representa a técnica, as habilidades, os domínios e o saber fazer de forma pragmática e prescritiva o trabalho e as competências pré-estabelecidas, enfatizando a profissão docente numa lógica de mercado, numa profissão mercadológica de valor social, político e econômico e não em um ofício.

A segunda perspectiva é a sócio reflexiva, onde a profissionalização é compreendida como o conhecimento, ou seja, a formação teórica-prática, ligada à prática social concreta e à experiência, baseando-se no saber ensinar como ato político da profissão.

Compreende-se assim, que tanto a primeira quanto a segunda licenciatura utilizaram o conceito de competência para conceitualizar a profissionalização. Essa concepção justifica-se por um processo ideológico do discurso onde a profissionalização é tratada como aprendizagem da técnica e não como um processo reflexivo e crítico sobre a prática educativa.

A formação de professores e a profissionalização tem sido palco de muitos debates nos últimos anos. A profissionalização, segundo autores como Tardiff (2002), Melo (2007), Valle (2003) e Romanowski (2007), refere-se às condições ideais para a garantia de um exercício profissional de qualidade, perpassando pela formação inicial, continuada, competências, habilidades e atitudes profissionais, salários compatíveis com as exigências da profissão, condições de trabalho e valorização da profissão.

Para Veiga e Araújo (1998, p.77-78), a profissionalização não é um movimento linear e hierárquico, mas sim um “[...] movimento de conjugação de esforços, no sentido de se construir uma identidade profissional unitária, alicerçada na articulação entre a formação inicial e continuada e exercício profissional regulado por um estatuto social e econômico”, fundamentado pela estreita relação entre teoria e prática, ensino e pesquisa, conteúdo específico e conteúdo pedagógico de modo a atender as necessidades da prática pedagógica.

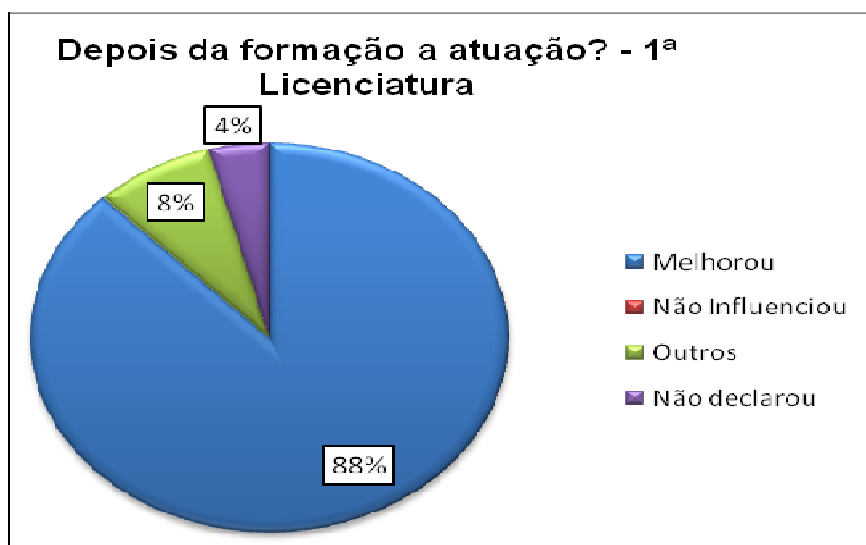
Na décima segunda questão foi questionado aos participantes se os mesmos consideram o processo de formação importante para a profissionalização e o desenvolvimento profissional, unanimemente todos os participantes tanto da primeira quanto da segunda licenciatura responderam que sim, confirmando assim que os professores reconhecem a importância da formação para atuação.

#### **5.1.8 Autoavaliação da Atuação, Perspectivas e Avaliação da Formação**

Entende-se a autoavaliação como reflexão essencial, principalmente em um curso de formação de professores, pois expõe a percepção própria a respeito da profissionalidade. Em um curso de formação emergencial que tem como finalidade qualificar os professores para que estes adquiram competências que lhes permitam a resolução de problemas na sua atuação, é necessário que haja essa preocupação com a autoavaliação, para que se possa repensar as práticas e assim atingir os objetivos do programa.

Na décima terceira questão foi solicitado aos participantes que fizessem uma autoavaliação da sua atuação após o início da formação. Na primeira licenciatura (gráfico 23), 88% dos participantes avaliaram de maneira positiva, afirmando que a sua prática pedagógica melhorou. A opção “outros” foi escolhida por 8% dos participantes, sendo que os mesmos justificaram que ainda não atuam na área.

Gráfico 23: Autoavaliação da atuação - 1ª Licenciatura

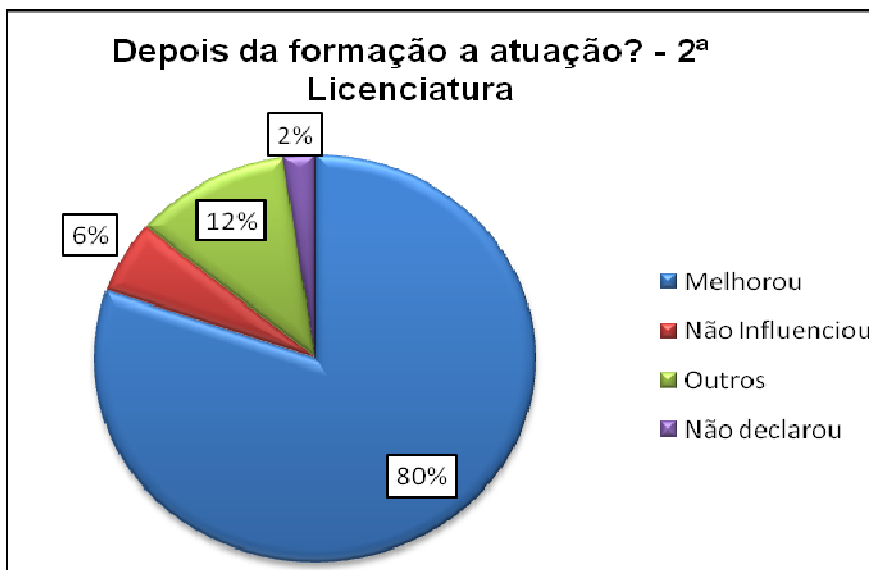


Fonte: Dados da pesquisa

Para Perrenoud (2002), por meio da formação inicial e continuada, que é um dos vetores da profissionalização progressiva da profissão docente, os professores são permitidos a elevar seu nível de competência, além de aumentar saberes e transformar a sua identidade. Por meio deste resultado, foi possível extrair o significado da sua atuação, além compreender a importância e eficácia do ensino que estão tendo.

No gráfico 24, é apresentado o resultado da segunda licenciatura, onde 80% afirmam que melhoraram a sua atuação, 12% marcaram a opção “outros” e justificaram que ainda não atuam na área, os 6% que declararam que a formação não influenciou justificaram suas respostas relatando que atuam em outra área. Percebe-se que nas respostas da segunda licenciatura há um nível crítico maior, fato este atribuído a questão da formação não ser a inicial e alguns já definiram suas identidades, na sua área de formação inicial.

Gráfico 24: Auto avaliação da atuação - 2ª Licenciatura



Fonte: Dados da pesquisa

Os professores possuem saberes que foram construídos na sua carreira profissional, decorrente de vivências e experiências, estes saberes devem ser considerados no processo de formação, é necessário conhecer as necessidades de suas práticas, seus trajetos formativos anteriores e profissionais.

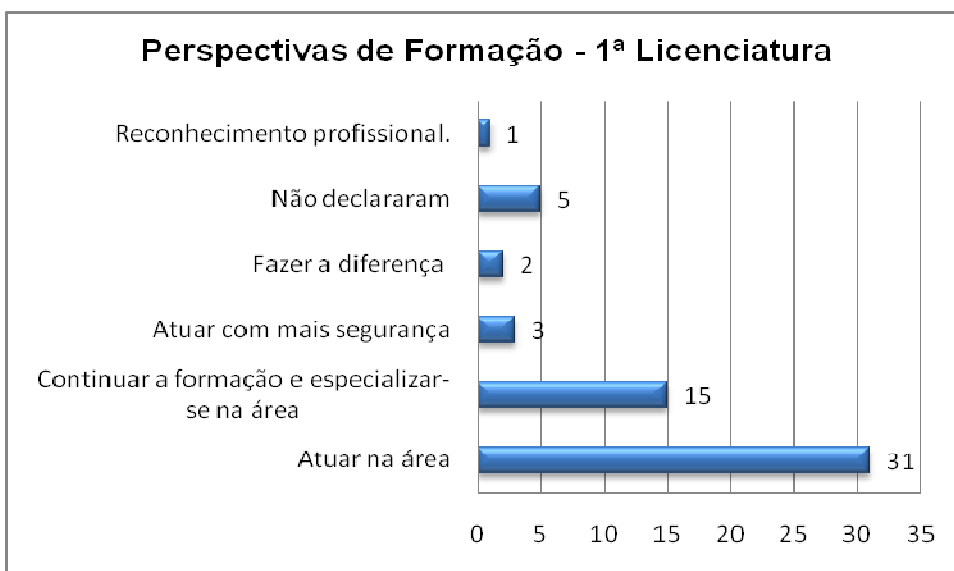
A reflexão a respeito da própria aprendizagem se manifesta de modo bastante satisfatório, por esta razão, o exercício da reflexão corrobora para o reconhecimento do que já se consolidou, porém ainda necessita-se de ações que sejam planejadas e fundamentadas levando em consideração a realidade de atuação e as modalidades e contextos de ensino.

A formação de professores é um momento de formação coletiva, pois há compartilhamentos de experiências e discussões que permitem a participação e socialização de práticas que não deram certo, assim como as que tiveram sucesso. Essas trocas de experiências são válidas e se tornam significativas no processo, à medida que o conhecimento é construindo com base na reflexão da prática educativa e contextualização teórica.

Na décima quarta questão o objetivo era conhecer as perspectivas dos participantes após a formação que estão tendo. Os gráficos 25 e 26 apresentam os resultados. A questão era aberta, porém as respostas foram organizadas por frases predominantes utilizando as orientações da Análise de Conteúdo. Em ambas as turmas a maior perspectiva após a formação é atuar na área, além de declararem que não estão atuando na área da formação, alguns ainda relataram que nunca

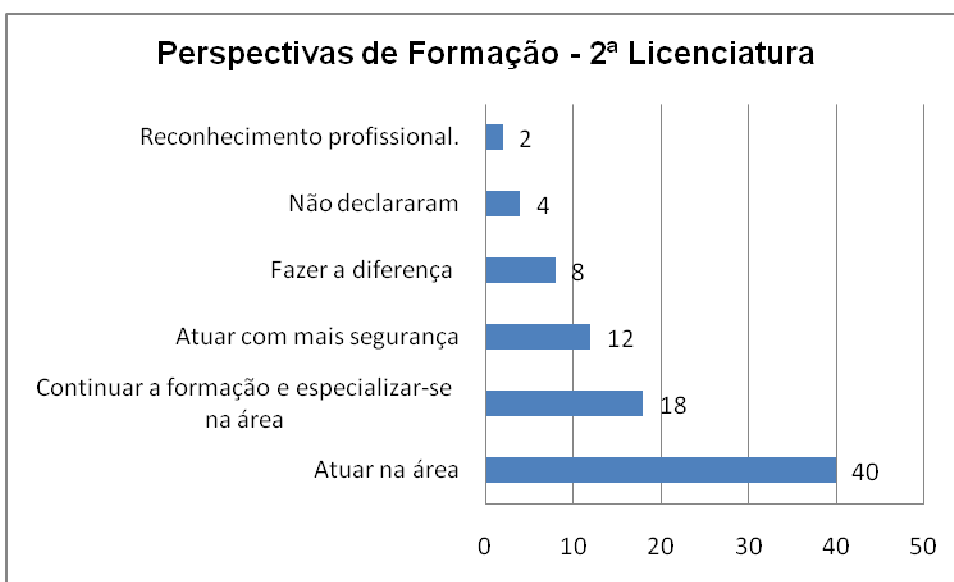
atuaram na área em que estão se formando, mas escolheram a formação por uma necessidade de adequação no quadro estadual, onde relatam que o cargo de pedagogo está em extinção e por isso precisam se adequar ao sistema, então compreendem a formação como uma “exigência”.

Gráfico 25: Perspectivas de formação - 1ª Licenciatura



Fonte: Dados da pesquisa

Gráfico 26: Perspectivas de formação - 2ª Licenciatura



Fonte: Dados da pesquisa

Um dos pontos que chama atenção na pesquisa é o fato da maioria dos professores em formação não estarem lecionando na área que estão se qualificando, sendo este, um dos requisitos para ingresso no programa. O curso tem características específicas, sendo diferente de um curso regular, pois um dos

requisitos é que o professor tenha conhecimento da prática e o curso seja a formação teórica, no intuito de que a atuação deste tenha uma melhor qualidade.

Neste sentido é importante refletir sobre a contribuição de Tardiff (2002), quando o mesmo aponta e defende que é o e no espaço de atuação profissional que se constrói o conhecimento, no entanto é necessário considerar o saber docente no espaço e tempo da formação que é responsável por legitimar o saber.

Os participantes citam como perspectiva o desejo de continuar sua formação e especializar-se na área, considerando esta declaração e as declarações informais, percebeu-se o desejo dos participantes em concluir uma especialização, cursar um mestrado e alguns disseram que o próximo passo depois do PARFOR é tentar um doutorado.

Outro ponto destacado como perspectiva é a atuação com segurança, demonstrando assim que os mesmos não se sentem seguros para atuarem na área. A palavra “segurança” conota o sentido de conhecimento teórico e prático, acredita-se que isto se deve ao fato da maioria dos professores não ter atuado e/ou não estar atuando na área como preconiza as exigências do programa, portanto não tem uma familiaridade com a prática cotidiana.

O professor é o agente principal de mudanças na prática pedagógica. Diante dessa afirmativa percebe-se que 10 participantes reconhecem-se com tal e expressaram desejo de fazer a diferença na sua atuação.

Planejar a prática pedagógica a partir da reflexão de que profissional eu posso ser e quero ser, segundo Perrenoud (2002), é pensar a profissão a partir da autonomia e da responsabilidade conferidas ao professor, individual ou coletivamente. Segundo este autor, a formação de professores deve ser prático-reflexiva, capaz de auto-observação, autoavaliação e autoregulação.

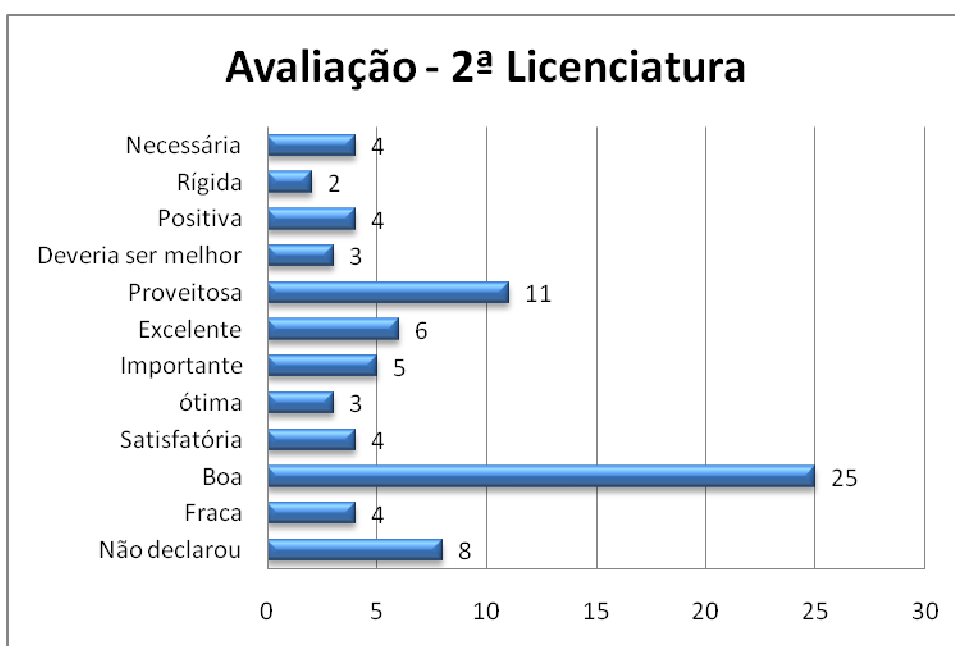
A décima quinta pergunta do questionário teve como intuito conhecer como os participantes avaliam a formação que estão tendo. A questão era aberta e os participantes avaliaram, com conceitos, com adjetivos e frases. As palavras que mais se destacaram nas respostas são “boa”, “proveitosa”, “ótima”, “excelente” e “importante”, conforme pode ser observado nos gráficos 27 e 28.

Gráfico 27: Avaliação da formação - 1ª Licenciatura



Fonte: Dados da pesquisa

Gráfico 28: Avaliação da formação - 2ª Licenciatura



Fonte: Dados da pesquisa

As palavras destacadas, resumem o grau de satisfação dos professores-alunos que estão em formação, e assim permitem uma avaliação do programa. Sobre formação, Nóvoa (1992) considera que formação não se constrói por acumulação, mas por meio de ações de reflexividade crítica sobre as práticas, além do permanente processo de “(re) construção” permanente de uma identidade e



assim os saberes farão sentido. Desta forma, entende-se a formação pelo PARFOR como multiplicação, mas acima de tudo legitimação do saber.

O tópico a seguir apresenta a análise de conteúdo das matrizes e planos de cursos que são ofertados pelo PARFOR. O objetivo desta análise é conhecer se os cursos garantem uma formação com base nos contextos de atuação e as realidades de atuação, considerando as modalidades de ensino, com foco na educação do campo.

## 5.2 ANÁLISE DOCUMENTAL

O objetivo da análise documental neste estudo foi para verificar se os currículos e as propostas dos cursos de formação contemplam os princípios das modalidades de ensino e as realidades de atuação no Estado de Roraima. Para tanto utilizou-se como fonte documental, as matrizes curriculares e os planos dos seguintes cursos:

- 1ª Licenciatura em Matemática
- 1ª Licenciatura em Ciências Biológicas
- 1ª Licenciatura em Português – Literatura
- 1ª Licenciatura em Educação Física
- 2ª Licenciatura em Educação Física
- 2ª Licenciatura em Matemática
- 2ª Licenciatura em Ciências Biológicas
- 2ª Licenciatura em Letras – Inglês
- 2ª Licenciatura em Letras – Espanhol

Os documentos que instituem e orientam a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, como o decreto nº 6.755 de 2009 foram analisados para que se pudesse ter um fortalecimento teórico nas reflexões feitas.

Para cada documento analisado criou-se uma ficha de leitura, contendo anotações e marcações com indicações para segunda análise e/ou transcrições posteriores, conforme o caso.

No primeiro diálogo informal com o coordenador Geral do PARFOR na UERR, o mesmo relatou que o programa é destinado a professores das redes municipais e

da rede estadual de ensino que atuam em área diversa de sua formação inicial. Nesse sentido a proposta curricular da 1ª e 2ª licenciatura, tem como objetivo a formação consistente e contextualizada na prática e experiência da atuação do professor na disciplina a qual ministra sem a devida formação, no sentido de habilitá-lo com uma sólida formação teórica no desenvolvimento do curso.

No segundo diálogo o mesmo Coordenador esclareceu que no período de julho a agosto de 2015 a Universidade Estadual de Roraima – UERR atendeu aproximadamente 143 professores-alunos dos municípios de Boa Vista, Normandia, Caroebe, Uiramutã, Amajari, Alto Alegre, Cantá, Caracaraí, Iracema, Mucajaí, Pacaraima e Rorainópolis.

Ainda ressaltou que durante o período de aula, 47 (quarenta e sete) professores-alunos que atuam nas escolas estaduais localizadas no interior foram atendidos com alimentação concedida pela Secretaria de Educação do Estado, sendo três refeições ao dia (café, almoço e jantar), totalizando 3.334 (três mil trezentos e trinta e quatro) refeições.

No primeiro diálogo realizado com o coordenador geral pelo do PARFOR do IFRR, o mesmo relatou que o programa na instituição atende professores que atuam na rede pública e privada do Estado em diversas áreas e modalidades de ensino oferecendo formação inicial e continuada.

O coordenador destacou que o campus Boa Vista atende professores-alunos dos municípios de Boa Vista, Normandia, Uiramutã, Amajari, Alto Alegre, Cantá, Caracaraí, Iracema, Mucajaí e Pacaraima. Sobre ajuda financeira para a formação o mesmo relatou que a instituição oferta bolsa-auxílio, onde é publicado um edital com alguns requisitos para concorrência com um perfil exigido pela CAPES-MEC, com o objetivo de ajudar no custeio de quem moram muito distante e que precisam se deslocar e ficar hospedado em Boa Vista nos dias de aula.

Diante das declarações observa-se que os cursos ofertados pelo PARFOR na capital de Boa Vista, atende professores de doze municípios, dos quinze que o estado possui. As instituições em parceria com as secretárias possibilitam a formação e a permanência no programa no ponto de vista material e logístico, oferecendo bolsas, alimentação, alojamento e até mesmo materiais para as aulas.

Considerando que os Planos de cursos sejam documentos públicos e as instituições de ensino possuem sites institucionais, não é disponibilizado nenhum

plano dos cursos ofertados pelo PARFOR, porém foram disponibilizados todos os planos dos cursos regulares ofertados pelo IFRR e alguns pela UERR.

As dimensões de análise foram definidas para identificar quais os princípios abordados na formação teórica que se relacionam com a prática do educador que vem do campo, considerando o campo como campo de luta e contradições e principalmente de um contexto desprivilegiado de políticas educacionais para fortalecer as relações de ensino e aprendizagem, não permitindo a identidade de alunos e professores do campo com o campo.

### 5.2.1 Dimensão Pedagógica

A dimensão pedagógica neste estudo é definida a partir de três eixos sendo o meio de orientação da análise para esta dimensão: Educação do Campo, Modalidades de Ensino e Organização da Educação Básica.

As matrizes curriculares dos cursos foram analisadas e dentre as disciplinas de formação de todos os cursos em desenvolvimento não foi encontrado nenhuma disciplina que explicitamente tratasse da educação do campo. Porém, os cursos de primeira licenciatura algumas disciplinas foram identificadas como sendo de formação geral e escolhidas para análise de ementa, tendo como critério os eixos de busca como pode ser visto no quadro abaixo:

Quadro 11: Cursos, disciplinas e ementas analisadas

<b>Curso</b>	<b>Disciplinas para Análises</b>	<b>Ementas que contemplam as modalidades de Ensino.</b>
1ª Licenciatura em Matemática	Fundamentos da Educação; Didática Geral; Política da Educação Básica;	Política da Educação Básica;
1ª Licenciatura em Educação Física	História da Educação; Didática Geral: Currículos e Programas; Estrutura e Funcionamento da Educação; Estrutura e Funcionamento da Educação Básica;	_____
2ª Licenciatura em Educação Física	Organização Política da Educação Básica e da Educação Física	_____
1ª Licenciatura em Ciências Biológicas	Políticas e fundamentos da Educação Básica;	Políticas e fundamentos da Educação Básica;

1ª Licenciatura em Português – Literatura	Fundamentos da Educação; Políticas da Educação Básica;	Políticas da Educação Básica;
2ª Licenciatura em Matemática	_____	_____
2ª Licenciatura em Ciências Biológicas	_____	_____
2ª Licenciatura em Letras – Inglês	_____	_____

Fonte: Dados da Pesquisa

As ementas analisadas prevêem a abordagem das modalidades de ensino no Brasil quando contemplam as disciplinas de “Estrutura e Funcionamento da Educação Básica” e “Políticas e Fundamentos da Educação Básica”, portanto subentende-se que a modalidade Educação do Campo será abordada dentro destas disciplinas, mesmo que de forma apresentada, sem especificar nos princípios desta modalidade como foco de estudo.

Como pode ser observada, as disciplinas são ofertadas para as primeiras licenciaturas, pois estas contemplam na matriz curricular o eixo de formação pedagógica inicial, porém no curso de segunda licenciatura em Educação Física, encontra-se uma disciplina de caráter misto sendo tanto geral como específica do curso.

Para todos os planos de cursos analisados, destaca-se a dimensão pedagógica que permeiam o currículo, visto que unanimemente em todos os cursos podem ser analisados os objetivos gerais que expressam a necessidade de melhoria do ensino básico por meio da formação emergencial para docência, em um sentido amplo, contemplando a concepção de trabalho docente como um processo pedagógico construído a partir das relações sociais e produtivas, restritas aos procedimentos didático-pedagógicos intencionais.

Outro ponto destacado como objetivos dos cursos é a formação de profissionais para o exercício da docência a partir da articulação dos saberes pedagógicos com os demais saberes, na perspectiva de uma prática pedagógica crítica, além de apontar o a prática constante para que o profissional sinta-se capaz

de encarar os problemas vivenciados na sala de aula, com vista à construção do conhecimento.

Ao analisar os planos, tendo como eixo as modalidades de ensino tem-se o seguinte resultado:

Quadro 12: Relação curso e disciplina por eixo de modalidade de ensino

CURSO	DISCIPLINA
1ª Licenciatura em Matemática	Libras
1ª Licenciatura em Educação Física	Educação Física e Esportes Adaptados; LIBRAS; BRAILLE; Educação Indígena e Afro- Descendente; Educação de Dotados e Talentosos; Estudo das Deficiências; Educação de Jovens, Adultos e Idosos
1ª Licenciatura em Ciências Biológicas	Educação Especial Libras
1ª Licenciatura em Português – Literatura	Libras; Literatura Regional; Literatura Afro-brasileira; Tópicos em Línguas Indígenas de Roraima;
2ª Licenciatura em Educação Física	Educação Física e esportes adaptados Libras
2ª Licenciatura em Matemática	_____
2ª Licenciatura em Ciências Biológicas	_____
2ª Licenciatura em Letras – Inglês	_____
2ª Licenciatura em Letras – Espanhol	_____

Fonte: Dados da Pesquisa

Observou-se nas ementas e planos de cursos que cinco cursos ofertam disciplinas que abordam os aspectos da Educação Especial enquanto modalidade

de ensino, destacando o curso de primeira licenciatura em Educação Física que contempla em seu currículo um módulo específico para a Educação Especial e outro para a Educação de Jovens e Adultos. Outro ponto observado é que alguns cursos o conhecimento relativo às modalidades e níveis de ensino específicos se restringe apenas no curso de Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS.

A Educação Indígena e Afrodescendentes são contempladas em dois cursos, sendo os mesmos de primeira licenciatura. Nota-se que os cursos de segunda licenciatura estão organizados com base numa formação mais técnica, com base somente em disciplinas específicas.

Sobre essa questão, André (2005, p.309) ao descrever sua pesquisa sobre currículo da formação de professores aponta: “[...] o silêncio quase total em relação à formação do professor [...] para a educação de jovens e adultos, para o ensino técnico e rural, para atuar nos movimentos sociais e com crianças em situação de risco”. Diante do fato destacado e muitos anos após a pesquisa de André, ainda se observa certo silêncio na formação de professores, em relação às realidades de atuação e modalidades de ensino, afastando assim a prática dos saberes construídos nos cursos.

Além disso, constatou-se que nos cursos analisados há uma tendência mais técnica, visto que as disciplinas específicas não se articulam com as disciplinas pedagógicas. Nos cursos de segunda licenciatura não se observou disciplinas pedagógicas (conteúdos para a docência). Foi possível constatar que os saberes relacionados às tecnologias são abordados apenas por dois cursos de primeira licenciatura.

Refletir sobre a formação de professores implica também em considerar que as práticas pedagógicas sustentam o processo de ensinar e aprender e neste ponto de vista considerando a finalidade do PARFOR enquanto uma ação política, técnica e pedagógica é necessário que os planos de curso sejam pensados e voltados para as relações pedagógicas que produzem nos contextos sociais os conhecimentos.

A dimensão pedagógica da formação que neste caso é de caráter emergencial, precisa atender as necessidades reais e atuais que muitas vezes não são consideradas como interesses primários, priorizando assim a formação com caráter de capacitação e não de qualificação.

### 5.2.2 Dimensão Técnica

A dimensão técnica neste estudo refere-se à organização e operacionalização dos componentes do processo de ensino e aprendizagem. Considerando que esta dimensão refere-se à aplicabilidade do conhecimento, tendo como ponto de análise as habilidades e competências que são esperadas pelo profissional, bem como as disciplinas de estágio e prática profissional.

Em todos os cursos ofertados analisados observaram-se disciplinas de desenvolvimento prático, obrigatórias como os estágios curriculares supervisionados. Atendendo assim as recomendações do Parecer CNE-CP 08/2008, que dispõe sobre as Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de formação para professores em exercício na Educação Básica pública e também as regulamentações estabelecidas no Parecer CNE-CP 09/2001 que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores de Nível Superior.

Em todos os cursos ofertados pela UERR, além da disciplina de estágio curricular supervisionado observou-se a disciplina de prática profissional. Entende-se a oferta desta disciplina em cumprimento ao artigo 65 da LDBEN: “A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.” (BRASIL, 1996).

Nos cursos que não ofertam a disciplina específica de prática profissional, compreendem esta prática como inerente a todos os componentes curriculares do curso, considerando que a prática não se dissocia da teoria e contemplando esta prática profissional dentro da formação teórica.

O estagio curricular obrigatório neste estudo é compreendido como dimensão técnica pelo fato de como o mesmo é entendido pelo Parecer CNE-CP nº 28/2001 onde aponta o estágio como “tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício”. No estágio a aprendizagem se define como sendo aprender um ofício na prática para a prática do ofício, ou seja, este entendimento é considerado como capacitação e não qualificação.

Ainda sobre o Parecer citado acima, o Estágio é um momento de formação profissional, caracterizando assim a dimensão a partir da aptidão técnica que

emerge da prática. Sobre as competências e habilidades, estas se referem a dimensão técnica, no momento em que apontam ações práticas que são decorrentes do processo de formação profissional.

A formação profissional neste caso, também pode ser compreendida como o resultado da construção de conhecimentos específicos, essenciais para o desenvolvimento profissional na área que se atua e/ou pretende atuar. Os planos de curso foram analisados para identificar quais as competências e habilidades esperadas que seja incomum de todos os cursos.

As competências e habilidades gerais apontadas por todos os planos de curso indicam que a formação é o meio de possibilitar uma intervenção crítico-reflexiva acerca da área da educação que se propõe atuar, não deixando de considerar a educação, a sociedade e o mundo com os sujeitos.

Os planos também apontam a prática como o momento de legitimar a teoria, à medida que estas produzem conhecimento para responder as demandas sociais da contemporaneidade, sejam elas culturais, sociais, técnicas e científicas. Estas respostas referidas dependem que a formação possibilite o desenvolvimento da consciência crítica, a valorização e defesa dos princípios fundamentais que regem uma sociedade democrática, o respeito à pluralidade cultural geral e regional e às individualidades, o combate a todas as formas de discriminação colocando o homem como centro da ação profissional, valorizando e reconhecendo as potencialidades e habilidades naturais que permeiam o processo de desenvolvimento integral do ser humano, o espírito de solidariedade e o companheirismo.

Ainda como competências e habilidades apontadas pelos cursos o professores em formação devem ser capazes de dominar os recursos, estratégias de ensino e procedimentos metodológicos, técnicas pedagógicas para resolução de problemas inerentes ao ensino nas diversas modalidades e níveis de ensino.

### **5.3.3 Dimensão Política**

A terceira dimensão deste estudo tem como eixo principal a política como uma dimensão de formação. Esta se deu pela compreensão da educação como prática social, para tanto esta discussão partiu do resultado da análise do perfil do docente que é definido pelos planos de Curso.



O perfil definido pelos Planos dos Cursos adota uma perspectiva de qualidade em relação ao histórico, o social e o político da profissionalidade docente. Diante do exposto compreende-se que não há uma neutralidade nesses aspectos na formação à medida que o maior objetivo subjetivo da proposta de formação é a transformação social visão histórico-crítica por meio da educação

Em todos os planos percebeu-se uma semelhança de discurso onde o perfil apontado é do professor ser um detentor de uma sólida formação de conteúdos específicos em sua área, ser autônomo, competente e comprometido com o propósito da sua profissão. Ter capacidade de aprendizagem continuada e estar aberto para aquisição e utilização de novas tecnologias para a resolução de problemas no cotidiano da profissão, destacando o papel político pedagógico do educador na sociedade, além de ser capaz de trabalhar em todos os níveis e modalidades de ensino da educação básica.

As ações políticas identificadas nos perfis é a atuação seja com qualidade e responsabilidade, assumindo o papel de agente transformador da realidade com responsabilidade. Portanto a dimensão política dos cursos de formação de professores pelo PARFOR envolve as demais dimensões considerando que toda a ação educativa presente no processo é uma ação também política. Freire (2004) aponta que toda formação é uma forma de intervenção ideológica. E Demo (1996), afirma que:

O homem político é aquele que tem consciência histórica, sabe dos problemas e busca soluções. Não aceita ser objeto. Quer comandar seu próprio destino. E amanhece o horizonte dos direitos, contra os dados e contra a imposição. Ator, não expectador. Criativo, não produto. Distinguimos nas civilizações e nas culturas a marca do que o homem foi e é capaz de fazer. (p.17)

A partir dessas discussões, compreende-se a formação de professores numa perspectiva multidimensional, foi possível concluir que os currículos da primeira licenciatura apresentam características da racionalidade prática considerando a teoria e prática como componentes abordados simultaneamente, enquanto os currículos da segunda licenciatura caracterizam-se mais no modelo de racionalidade técnica, onde a teoria é priorizada em detrimento da prática.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo realizado pretendeu colaborar e refletir com as políticas de formação de professores, visto que pode ser considerado um meio avaliativo da implementação de um programa no estado de Roraima, além de responder ao problema inicial da pesquisa que era saber se os currículos dos Cursos de Licenciatura ofertados pelo PARFOR em Roraima contemplam ações didáticas voltadas para formação e qualificação do docente na perspectiva da Educação do Campo como modalidade de ensino.

A pesquisa revelou que os professores sem formação necessária atuam em áreas urbanas dos municípios, são do campo ou de áreas indígenas, apontando também que o mínimo de professores que já possuem uma primeira formação atua na área indígena e rural (campo).

Observou-se que os currículos dos Cursos de Licenciatura ofertados pelo PARFOR não contemplam ações didáticas previstas voltadas para formação e qualificação do docente na perspectiva da Educação do Campo, sendo esta, uma modalidade “oculta”. Mesmo atendendo esta demanda não há especificidade sobre ela, tornando relevante a necessidade de uma abordagem mais concreta sobre os princípios da educação do campo como realidade.

Buscou-se compreender os pressupostos que envolvem a formação a partir do conhecimento dos aspectos estruturais, histórico-sociais e culturais do docente que está em profissionalização e sua perspectiva de profissionalidade e por meio desta foi possível compreender que o PARFOR é um espaço significativo para os professores, considerado uma oportunidade única para os que necessitam ter horários e períodos diferenciados, facilitando a conciliação com o trabalho e a vida pessoal.

O perfil apresentado permite uma compreensão de que o PARFOR é um espaço de profissionalização, visto que alguns professores informaram exercer a profissão, porém não possuem uma representação desta profissão, no momento que relatam que estão exercendo ilegalmente e que não possuem formação para tal e somente por meio da formação é que poderão ser reconhecidos.

No entanto, a pesquisa aponta que nem todos os professores-alunos que estão cursando atendem os pré-requisitos de ingresso no programa, considerando que deveriam estar atuando ou ter atuado na área que estão cursando o que não

acontece, sendo este fator um ponto negativo para o processo de formação, pois não há uma bagagem prática e familiaridade com a área, passando a ser uma formação inicial com caráter de *contínua*.

Por outro lado, também foi possível constatar que nem todos os professores-alunos demonstram interesse na formação como um desejo pessoal e profissional, mas sim, como uma necessidade para garantir benefícios financeiros, como por exemplo, para não perder uma gratificação que só é garantida ao professor que esteja em sala de aula.

Um dado importante, coletado por meio do diálogo com os coordenadores é sobre o índice de evasão, este citado pelos coordenadores como fator preocupante no momento do Trabalho de Conclusão de Curso-TCC, os motivos ainda são desconhecidos, mas baseando-se nos relatos das conversas informais com os professores-alunos durante a pesquisa, deduz-se que evasão seja pelo fato de não quererem concluir o curso por falta de identidade, ou por não sentirem-se seguros para ministrar a disciplina que estão em formação ou até mesmo por medo da pesquisa científica e da defesa do TCC.

Por meio dos dados apresentados é possível perceber os sentimentos que permeiam essa formação, quando citam as palavras sonho, qualificação, desejo, oportunidade e outras que são elencadas para definir os motivos que levaram os participantes a buscar o curso. Sentimentos estes, que fazem referências a processos culturais e histórico pelos quais passaram esses professores, bem como a percepção que os mesmos tem sobre a profissão que exercem.

Além de um espaço de formação, os cursos também são um espaço de socialização de vivências e relatos de angústias, onde há o desabafo e também o consolo das decepções da profissão. A educação é vista como um fator para o crescimento econômico e ferramenta de pluralização de culturas. Gatti e Barreto (2009) destacam que existem evidências de limitações e contradições que podem comprometer a qualidade da formação e por isso devem ser objeto de reflexão crítica constante.

Identificou-se que são poucos os professores em formação que possuem uma identidade com a profissão construída na prática, neste caso um momento de reconstrução dessa identidade, porém são muitos os professores com uma identidade em construção, considerando que a formação pela prática inexistente, pois a maioria dos participantes não leciona o componente curricular que estão cursando,

então neste caso o que era para ser uma formação *contínua* torna-se uma formação inicial.

Verificou-se que as propostas dos cursos de formação de professores ofertados pelo PARFOR na UERR e no IFRR não contemplam os princípios da educação do campo de maneira ampla e geral, porém identificou-se que nos cursos há uma abordagem das modalidades de ensino de forma singular, ou seja, muito específica, como é o caso da educação Indígena e Afro-brasileira, não considerando a modalidade educação do campo na sua totalidade.

Foram identificadas duas vertentes como modelo de formação que difere a primeira da segunda licenciatura, sendo o modelo funcional (inicial) e o modelo operacional (*contínuo*). Por meio dos relatos registrados em diário de campo, foi possível concluir que falta uma conexão maior da formação com a prática docente, no *lócus* da Educação do campo, este fato é justificado pelo tempo-espço da formação.

Apesar dos professores estarem em atuação docente, a prioridade dada à teoria, em detrimento da prática, constitui a principal crítica dos participantes. Ao analisar a dimensão política a partir do perfil apresentado e o observado no estudo tem-se uma nova vertente da formação que é aquela baseada na racionalidade crítica defendida por Contreras (2002), sendo que pelos objetivos de criação do programa a formação deveria assumir um caráter mais prático reflexivo defendido por Schön (1992).

Constatou-se que falta um currículo próprio para o programa que contemple as orientações e possibilite o reconhecimento do público alvo em caráter especial, podendo até ser construído pelos discentes, Sugere-se com este trabalho que haja uma reflexão sobre as ações didático-metodológicas que são desenvolvidas nos cursos, construção de um currículo próprio, visto que todos os currículos disponíveis são adaptações de um currículo para um curso de formação inicial, onde as características histórico-social dos sujeitos são diferentes.

Conclui-se este trabalho deixando o desejo que esta pesquisa tenha continuação, pois são muitas as inquietações que permeiam a formação e somente após a evidenciação dessas inquietações é que reflexões podem ser feitas e as providências tomada.

## REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, M. (org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas, SP: Papirus, 2005.
- APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. 3.ed.Trad. Vinicius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ARROYO, M. G. **Currículo. Território em disputa**. 2. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- BARDIN, **Análise de conteúdo**. ed. rev. e ampl. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BORGES, H. da S.; Educação do campo como processo de luta por uma sociedade justa. In: GHEDIN, Evandro (Org.). **Educação do campo: Epistemologia e práticas**. São Paulo: Editora Cortez, 2012.
- BRASIL; Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Sinopse Estatística da Educação Básica/Censo Escolar 2014**. Brasília: MEC/INEP, 2015. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/descricao-do-censo-escolar>>. Acesso em 20/11/2015
- \_\_\_\_\_. Lei nº 12.056 de 13 de outubro de 2009. **Acrescenta parágrafos ao art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2009/Lei/L12056.htm#art1](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12056.htm#art1)> Acesso em: 20 de abril de 2015.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. **Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo**. Resolução Nº 2, de 28 de Abril de 2008b.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. **Referenciais para a Formação de professores**. Brasília: MEC / SEF, 2002.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão – SECADI. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Resolução CNE / CEB nº 1, 03 de abril de 2002.
- \_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação**. Lei 10. 172/01 Brasília: Plano: MEC/INEP, 2001.
- \_\_\_\_\_. Resolução CNE nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Básica em Nível Superior**, Curso de Licenciatura, de graduação plena.
- \_\_\_\_\_. CAPES. **Relatório de Gestão do PARFOR**. Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB. 2013.
- \_\_\_\_\_. Lei Nº 13.005, de 25 de Junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação-PNE e dá Outras Providências**. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm)> Acesso em 22 de abril de 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei que fixa as Diretrizes e Base da Educação Nacional.** Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Portaria Normativa n. 9, de 30 de junho de 2009.** Institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação. Brasília, DF: MEC, 2009.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 6.755, de 29 de Janeiro de 2009a. **Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências.** Brasília, DF, 30 de janeiro de 2009a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm)> Acesso em: 10 de março de 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394.** Brasília: MEC/SEF, 1996.

BRITO, V.L.F.A.; **Professores: identidade, profissionalização e formação.** Belo Horizonte, MG. Editora: Argvmentvm, 2009.

CALDART, R. S. **Educação do Campo.** In: CALDART, Roseli Salete. et. al. Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p. 257 – 265.

CANDAU, V.M. (Org.). **Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002

CHAVES, M. P. S. R. **Cartilha de Elaboração de Projetos de Pesquisa.** Manaus: UFAM/Grupo Inter-Ação, 2009.

CHEMIN, B. F. **Manual da Univates para trabalhos acadêmicos /** Beatris Francisca Chemin. Lajeado: Univates, 2015.

CONTRERAS, J. D. **A autonomia de professores.** São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, D. M. [Et al]. **Formação/Profissionalização de professores e formação profissional tecnológica fundamentos e reflexões contemporâneas.** Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2013.

DEMO, P. **Pobreza Política: Autores Associados,** 1996.

FERREIRA, F. de J.; BRANDÃO, Elias Canuto. **Educação do Campo: Um Olhar Histórico, Uma Realidade Concreta.** Revista Eletrônica de Educação. Ano V. nº09, jul./dez. 2011.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo.** 3. ed. Brasília: Líder Livro, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 29 ed. São Paulo: Paz e Terra. 2004.

FREIRE, P.; MACEDO, D. **Alfabetização – leitura do mundo, leitura da palavra.** São Paulo: Paz e Terra, 1990.

- FRIGOTTO, G. **“As reformas educativas e o retrocesso democrático no Brasil nos anos 90”**. In: Linhares, C. (Org.). Os professores e a reinvenção da escola – Brasil e Espanha. São Paulo: Cortez, 2001.
- GADOTTI, M. **Educação e Poder: introdução à pedagogia do conflito**. São Paulo: Cortez-Autores Associados, 1984.
- GATTI, B A. **Formação de Professores no Brasil: características e problemas**. Revista *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf](http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf)> Acesso: 20/07/2015.
- GHEDIN, E. (Org.). **Educação do campo: Epistemologia e práticas**. 1.ed. São Paulo: Editora Cortez, 2012.
- GHEDIN, E.; FRANCO, M.A.S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2.ed. São Paulo: Editora Cortez, 2011.
- GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais transformadores**. Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- IBGE, **Síntese de indicadores 2009**. Pesquisa Nacional por amostra de domicílios. Rio de Janeiro 2010.
- LEITE, S. C.. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- LEITE, Y.U.F.; GHEDIN, E.; ALMEIDA, M.I.; **Formação de professores: caminhos e descaminhos da prática**. Brasília – Líber Livro Editora, 2008.
- LIBÂNEO, J. C. **Reflexividade e formação de professores: outra oscilação no pensamento pedagógico brasileiro?** In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2012.
- LIMA, M. S. L. **A formação contínua do professor nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional**. (Tese de doutorado) São Paulo: Faculdade de Educação, USP, 2001.
- LÜDKE, M; ANDRÉ, M. D. A. **Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora EPU, 1986.
- MARCOCCIA, P. C. P., FONTANA, M. I., SOUZA, M. A., Pianovski, R. B. **Educação Especial nas Escolas Públicas do Campo: Desafios à Formação Continuada XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012– UTP Editores: Junqueira&Marin Livro 2 - p.006550** Disponível em: <[www.anpae.org.br/./PatriciaCorreiaPaulaMarcoccia\\_res\\_int\\_GT1.pdf](http://www.anpae.org.br/./PatriciaCorreiaPaulaMarcoccia_res_int_GT1.pdf)> Acesso: 10/06/2015
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M.. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- MEKSENAS, Paulo. **Pesquisa social e ação pedagógica: Conceitos, métodos e práticas**. São Paulo: Editora Loyola, 2002.
- MELO, K. M. S. **Formação e profissionalização docente: o discurso das competências**. Maceió: EDUFAL, 2007.

MINAYO, M. C. De S. - **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 4. ed. São Paulo, 1996.

MOREIRA, A. F. B.; MACEDO, E. F. **Currículo, Práticas Pedagógicas e Identidades**. Porto Editora, LDA, 2002.

MORIN, E. **A cabeça bem feita. Repensar a reforma repensar o pensamento**. 8ª ed., Rio de Janeiro: Bertrand Brasil Ltda, 2003.

NOGUEIRA, Francisco Marcos Mendes. **O lugar e a utopia: história e memórias de migrantes nordestinos em Roraima (1980 a 1991)**. Boa Vista, 2011. 75f. Monografia (História)–Universidade Federal de Roraima.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote Instituto de Inovação educacional, 1992.

OLIVEIRA, M. M. **Projetos, relatórios e textos na educação básica: como fazer/** Maria Marly de Oliveira. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

OLIVEIRA, R. G. **A herança dos descaminhos na formação do Estado de Roraima**. São Paulo, 2003. Tese de Doutorado/ USP.

PACHECO, J. A. **Políticas Curriculares: referenciais para análise**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PERRENOUD, P. **A prática Reflexiva no Ofício de Professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre, Ed. Artmed, 2002.

ROMANELLI, Otaíza. **História da Educação no Brasil**. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

ROMANOWSKI, J. P. **Formação e Profissionalização docente**. Curitiba: IBPEX, 2007.

SACRISTÁN, J.G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre, 3. ed. Editora: ARTMED, 2000.

SAVIANI, N. **Saber Escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico**. 6. ed. revista – Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

SCHÖN, Donald A. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In. NÓVOA, António. *Os professores e a sua formação*. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 1992.

SEVERINO, A.J. **Filosofia**. São Paulo: Ática, 2002.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico/** Antônio Joaquim Severino. – 23. ed. ver. E atualizada – São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, T. T. da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2ª. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOUZA e SOUZA, M. L. de. **Formação e Profissionalização Docente**. Revista EntreVer, Florianópolis, v. 2, n. 3, p. 289-294, jul./dez. 2012



SOUZA, M. A., FONTANA, M. I. **Formação de professores no contexto da Educação do Campo: problematizando práticas de pesquisa.** Revista Tuiuti: Ciência e Cultura, n. 46, p. 13-27, Curitiba, 2013. Disponível em: < [www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd1=1584&dd99=pdf](http://www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd1=1584&dd99=pdf) >

SOUZA, M. A.; SANTOS, F. H. T.. **Educação do campo: prática do professor em classe multisseriada.** Revista Diálogo Educ., Curitiba, v. 7, n. 22, p. 211-227, set./dez. 2007. Disponível em: <file:///C:/Users/user/Downloads/dialogo-1584.pdf> Acesso em 20/07/2015.

TARDIFF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Tradução de Francisco Pereira. Petrópolis: Vozes, 2002.

THOMAS, J. R.; NELSON, J. K.; SILVERMAN, S.: **Métodos de pesquisa em atividade física.** Tradução de Denise Regina de Sales, Márcia dos Santos Dornelles. – 5. Ed. – Porto Alegre: Artmed, 2007.

TRIVIÑOS, A. R. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 2008.

VALLE, I.R. **A era da profissionização: formação e socialização profissional do corpo docente de 1ª a 4ª série.** Florianópolis: Cidade Futura, 2003.

VEIGA, I. P. A; ARAÚJO, J. C. S. **Reflexão sobre um projeto ético para os profissionais da educação.** In: VEIGA, I. P. A. (Orgs.). Caminhos da profissionalização do magistério. Campinas: Papirus, 1998. p. 153 – 176.

## APÊNDICES

**APENDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO**

ESTADO DE RORAIMA  
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA – UERR  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA – IFRR  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Prezado(a) participante:

Sou estudante do Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Roraima – UERR e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima - IFRR. Estou realizando uma pesquisa sob supervisão da Dra. Maristela Bortolon de Matos, cujo objetivo é **conhecer o perfil dos professores em formação pelo PARFOR**. Sua participação envolve responder a um questionário com 16 questões.

A participação nesse estudo é voluntária e se você decidir não participar ou quiser desistir de continuar em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo.

Na publicação dos resultados desta pesquisa, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo(a).

Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, indiretamente você estará contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora fone (95) 99141-7585 ou pela entidade responsável.

Atenciosamente,

Marnilde Silva de Farias  
CPF: 043.380.693-17

**Consinto em participar deste estudo e declaro ter recebido uma cópia deste termo de consentimento.**

---

Nome e assinatura do participante

---

Local e data

## APENDICE B – QUESTIONÁRIO APLICADO

<b>1 Dados Pessoais:</b> Sexo: Feminino ( <input type="checkbox"/> ) Masculino ( <input type="checkbox"/> ) Idade: _____	
<b>2. Nível de Formação</b> <input type="checkbox"/> Ensino Médio/ Magistério <input type="checkbox"/> Ensino Superior Incompleto <input type="checkbox"/> Ensino Superior Completo em qual curso? <hr/> <input type="checkbox"/> Pós-graduado em qual área? <hr/>	<b>3. Quanto tempo de atuação no magistério?</b>  <hr/>
<b>4. Você é professor na:</b> <input type="checkbox"/> Zona Urbana <input type="checkbox"/> Zona Rural <input type="checkbox"/> Zona Urbana e Rural <input type="checkbox"/> Escola Indígena	<b>5. Você tem vínculo com a esfera:</b> <input type="checkbox"/> Federal <input type="checkbox"/> Estadual <input type="checkbox"/> Municipal <input type="checkbox"/> Particular
<b>6. Possui cargo de gestão ou administração?</b> <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não <b>Caso a resposta seja afirmativa identifique:</b> <input type="checkbox"/> anterior ao período de ingresso no curso; <input type="checkbox"/> posterior ao período; <input type="checkbox"/> quando ingressou até a presente data	<b>7. Atua como docente?</b> <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não <b>Qual a sua atuação docente?</b> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
<b>8. Quais os motivos que levaram você a buscar essa formação pelo PARFOR:</b> <input type="checkbox"/> Facilidade de acesso;	<b>8.1 Justifique:</b> _____ <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

<p>( ) Necessidade de qualificação por trabalhar na área e não ser formado para tal;</p> <p>( ) Oportunidade;</p> <p>( ) Sonho/ desejo/ curiosidade.</p> <p>( ) Outros.</p>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
<p><b>9. Você considera que a formação que você está tendo é suficiente para garantir a qualidade do ensino?</b></p> <p>( ) sim ( ) não ( ) em parte</p> <p><b>Justifique:</b> _____</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	
<p><b>10. Você acredita que a sua realidade de atuação e o seu contexto de origem são levados em consideração no processo de formação?</b></p> <p>( ) sim ( ) não ( ) em parte</p>	<p><b>10.1 Justifique:</b> _____</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
<p><b>11. Como você conceitua profissionalização?</b></p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	

<p><b>12. Você considera o processo de formação importante para sua profissionalização e desenvolvimento profissional?</b></p> <p>( ) sim ( ) não ( ) em parte</p> <p>Justifique: _____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p><b>13. Você considera que depois que iniciou a formação a sua atuação:</b></p> <p>( ) Melhorou</p> <p>( ) Não influenciou</p> <p>( ) Outros</p> <p>Justifique: _____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
<p><b>14. Qual a sua expectativa depois da formação?</b></p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p><b>15. Como você avalia sua formação?</b></p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>

**ANEXOS**

**ANEXO I – CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA O PARFOR NO IFRR**



**ANEXO II – CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA O PARFOR-NA UERR**

**ANEXO III – CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA O REGISTRO ACADÊMICO NA  
UERR**