UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

INSTITUTO DE FÍSICA

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERUNIDADES EM ENSINO DE CIÊNCIAS

Lilian Cristiane Almeida dos Santos

Identidades docentes e Amazônia: movimentos no contexto de um programa de formação

São Paulo

2017

Lilian Cristiane Almeida dos Santos

Identidades docentes e Amazônia: movimentos no contexto de um programa de formação

Tese apresentada aos Institutos de Física, Química, Biociências e à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor em Ensino de Ciências.

Área de Concentração: Ensino de Física

Orientadora: Profa. Dra. Maria Regina Dubeux Kawamura

São Paulo

2017

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo ou de pesquisa, desde que citada a fonte.

FICHA CATALOGRÁFICA
Preparada pelo Serviço de Biblioteca e Informação do Instituto de Física da Universidade de São Paulo

Santos, Lilian Cristiane Almeida dos

Identidades docentes e Amazônia: movimentos no contexto de um programa de formação. São Paulo, 2016.

Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação, Instituto de Física, Instituto de Química e Instituto de Biociências.

Orientador: Profa. Dra. Maria Regina Dubeux Kawamura

Área de Concentração: Ensino de Física.

Unitermos: 1. Física – Estudo e Ensino; 2. Formação de Professores; 3. Identidade Profissional.

USP/IF/SBI-089/2016

DEDICATÓRIA

Quando se fala na região Amazônica, vêm às nossas mentes imagens de animais, aves, peixes, árvores, plantas, insetos... E ainda, geralmente, imagens de fauna e flora exóticas, ambientes. O de que menos nos lembramos é que lá existem pessoas. Ah, índios?! Também. Mas não somente. Há também uma riqueza humana na região Amazônica. Indígena e não indígena. Com suas nuances, seus detalhes, seus costumes. Uma riqueza humana quase invisível diante da imponência da natureza na região. Diante de tanta diversidade da fauna e da flora, das riquezas minerais, das belezas naturais, quase que se apaga o fato de pessoas habitarem a região há séculos. Indígenas ou não, mas sempre pessoas.

Pessoas que se adaptaram para conviver com o entorno de tal modo que viveram e mantiveram a floresta. Não uma floresta intocada, mas respeitada. Mas, no mundo atual, não se vive isolado, e já há algum tempo os olhares do mundo se voltam para a região Amazônica. A economia avança, não no mesmo nível da qualidade de vida. E assim surge um grande desafio, que é o de fazer avançar economicamente a região, melhorando a qualidade de vida e mantendo um ambiente sustentável. Somente o tempo nos dará a resposta a esse desafio, mas podemos atuar nesse sentido e lembrar que sempre são pessoas que atuam nos setores de economia, administração, educação, saúde, etc.

As grandes distâncias, o processo histórico de atuação da educação no Brasil, e em especial na região Oeste do Pará – ou a falta dele –, as fases da economia fornecem indícios que nos levam a compreender a atual situação dos professores na região. Ao lado de uma vontade de crescimento profissional há também uma falta de oportunidades; ao lado de um interesse no aprendizado há também uma falta de infraestrutura – bibliotecas, comunicações, instituições de ensino etc. –; ao lado de uma busca de autonomia há também uma falta de poder decisório; ao lado de um desejo de ter "coisas como os outros" há também um conhecimento das limitações impostas por viver na região...

Este trabalho é dedicado a essas pessoas e, em especial, aos professores. E mais especialmente, ainda, aos professores de Alenquer, no Oeste do Pará.

AGRADECIMENTOS

A Deus e aos meus pais, Gilberto e Antonia, pela vida;

Às minhas filhas Érika, Andréa, Natália e Victória, aos agora filhos Ricardo, Bruno e Sidney, aos filhos de coração, Veridiana e Paulo, e aos netos Pedro Henrique e Maria Fernanda, por doarem um tempo de convivência a este trabalho e por tornarem eterna a minha vida;

Ao Júlio, gratidão eterna pela companhia nesta caminhada;

À minha irmã, Helaine, pela presença;

À Maria Regina D. Kawamura, por todo o tempo de orientação e convivência, por ser um exemplo pessoal e profissional, pela colaboração constante;

Às professoras Ivanilda Higa e Valéria Silva Dias, pelas contribuições e pelo auxílio na percepção da importância e de possíveis caminhos para esse trabalho;

Aos professores Juarez Bezerra Galvão, Verônica Marcela Guridi e Mônica Abrantes Galindo de Oliveira, pela colaboração neste trabalho;

A Renata Alves Ribeiro e a Sônia Salém, pela constante colaboração em fases essenciais do trabalho;

À memória do professor Moacyr Ribeiro do Vale Filho, pela abertura de ideias e de caminhos metodológicos;

Às professoras Áurea Nina Monteiro e Maria Meireles da Silva, pela agradável recepção e colaboração nesta investigação;

Ao professor Jhonatan Fernandes, pela colaboração neste trabalho;

Aos profissionais da UFOPA em Alenquer e em Santarém, pela constante colaboração;

Ao professor José Antônio Oliveira Aquino, coordenador do curso em estudo, meus sinceros agradecimentos pela colaboração;

Às professoras Dóris Santos de Faria e Maria de Fátima Matos de Sousa, pela oportunidade de trabalho de que resultou este estudo e pela confiança em meu trabalho;

Aos profissionais das escolas de Alenquer, pela sempre agradável recepção e colaboração;

Aos alunos do PARFOR de Alenquer, que sempre contribuíram com tudo o que foi necessário a este estudo;

Aos amigos pessoais que acompanharam esta trajetória;

Aos colegas de trabalho, pelo incentivo e colaboração;

À Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA, por ter-me liberado para a realização deste estudo;

À CAPES, pelo financiamento;

Aos idealistas, que buscam contribuir para tornar o mundo um pouquinho melhor;

E a todos que, de forma direta ou indireta, contribuíram para este trabalho.

DESCOBRIMENTO

Abancado à escrivaninha em São Paulo

Na minha casa da rua Lopes Chaves

De supetão senti um friúme por dentro.

Fiquei trêmulo, muito comovido

Com o livro palerma olhando para mim.

Não vê que me lembrei que lá no Norte, meu Deus!

Muito longe de mim

Na escuridão ativa da noite que caiu

Um homem pálido magro de cabelo escorrendo nos olhos,

Depois de fazer uma pele com a borracha do dia,

Faz pouco se deitou, está dormindo.

Esse homem é brasileiro que nem eu.

MÁRIO DE ANDRADE

RESUMO

SANTOS, L. C. A. dos. **Identidades docentes e Amazônia:** movimentos no contexto de um programa de formação. 2017. 225 f. Tese (Doutorado) apresentada aos Institutos de Física, Química, Biociências e à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) é um programa do Ministério da Educação, visando à formação de professores que atuam na rede pública, especialmente daqueles que não possuem certificação. Em parceria com a Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), e com secretarias de ensino municipais e a secretaria estadual, estão sendo ofertados diversos cursos de formação inicial na região Oeste do Pará. Em particular, na área de ciências exatas, está sendo oferecida a Licenciatura Integrada em Matemática e Física. No Oeste do Pará há especificidades relacionadas ao ambiente, ao clima e ao modo de vida social fortemente impregnadas pela realidade amazônica, constituindo um universo social muito particular. Estudos anteriores na área de formação de professores mostram que ações educacionais na região têm sido tímidas e não conseguem causar impactos expressivos, o que aponta para a necessidade de considerar as heterogeneidades das relações locais. Diante desse quadro, o objetivo desta pesquisa foi desenvolver um *estudo sobre a contribuição que um programa de formação de professores, como o PARFOR, pode oferecer à formação docente*. A partir disso, visamos a identificar/delinear a natureza das interações, tensões, contrapontos e pontes de diálogo que se instauraram, em seus diversos níveis, no sentido de melhor contribuir para o processo de formação docente. Para tal, construímos uma matriz/estratégia de análise, envolvendo identidades dos professores, que permitisse refletir sobre cursos dessa natureza e discutir relações entre o programa de formação e os resultados encontrados. Essa matriz apresenta *três tipos identitários para os professores: identidade em busca de estabilidade; identidade em busca de desenvolvimento/pertencimento; e identidade em busca de autonomia e negação à docência*. Esta pesquisa se propõe como qualitativa. Dada a abrangência do problema, optamos por centrar nossa pesquisa em um único município, no caso, Alenquer. Nesta investigação, impõe-se como essencial dar voz aos professores, protagonistas centrais do processo, na condição de mediadores ativos da realidade escolar e social. Assim, optou-se por destacar questões relativas à identidade dos professores, como inseridos em sua realidade educacional e social. Utilizamos alguns tipos de materiais de coleta de dados: documentos; diversidade de registros escritos – diário de campo, questionários, atividades; entrevistas. A partir da integração dessas diferentes visões, foram delineados alguns de seus movimentos em contexto. E esses movimentos apontam para uma melhoria da percepção de si e de seu contexto. Assim, esperamos ter contribuído para uma compreensão mais aprofundada e integrada da realidade educacional brasileira, sobretudo pela integração dos saberes locais – amazônicos – e globais.

Palavras-chave: Formação de Professores. Identidade Profissional. Ensino de Física.

ABSTRACT

SANTOS, L. C. A. dos. **Teacher Identities and Amazonia:** movements in the context of a training program. 2017. 225 f. Doctoral Thesis presented to the Institutes of Physics, Chemistry, Biosciences, and to the Faculty of Education of the University of Sao Paulo. Sao Paulo, 2017.

The National Training Plan for Basic Education Teachers (Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, PARFOR) is a program of the Brazilian Ministry of Education, aimed at training teachers who work in the public network, especially those who do not have certification. In partnership with the Federal University of the West of Pará (UFOPA), and with municipal Secretaries and State Secretariat of Education, several initial training courses are being offered in the Western region of Pará. The Associate License in Mathematics and Physics is offered in the area of Exact Sciences. In the West of Pará there are specificities related to the environment, climate and social way of life strongly impregnated by the Amazonian reality, constituting a very particular social universe. Previous studies on teacher training show that educational actions in the region have been few and do not cause significant impacts. This points to the need to consider the heterogeneities of local relationships. Given this framework, this research aims at developing a study on the contribution that a teacher training program, such as PARFOR, can offer to teacher training. We aim to identify/ delineate the nature of interactions, tensions, counterpoints and bridges of dialogue that have been established, at their various levels, to contribute to the process of teacher training. To do this, we constructed a matrix/ strategy of analysis, involving the identities of the teachers, that allowed to reflect on training courses like these and to discuss relations between the training program and the results found. This matrix presents three types of teachers' identities: identity in search of stability; identity in search of development/ belonging; and identity in search of autonomy and denial of teaching. This research is proposed as qualitative. Given the scope of the problem, we chose to focus our research on a single municipality called Alenquer. In this investigation, it is essential to give voice to the teachers, central actors of the process and active mediators of school and social reality. Thus, it was decided to highlight issues related to the identity of teachers, based on the representations of the students-teachers inserted in their educational and social reality. We used some types of data collection materials: documents; many written registers – field diary, questionnaires, activities; interviews. From the integration of these different views, some of their movements in context were outlined. These movements point to an improvement in the perception of self and its context. Thus, we hope to have contributed to a deeper and integrated understanding of the Brazilian educational reality, by the integration of - Amazonian - local and global knowledge.

Key-words: Teacher training. Professional identity. Teaching of Physics.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa da localização de Alenquer ..... p. 41
Figura 2 – Primeiro grupo escolar do estado do Pará, em Alenquer ..... p. 44
Figura 3 – Turma de professoras que cursaram o Logos II, em Alenquer, Pará ..... p. 49
Figura 4 – Anotação no verso da foto da figura 3 ..... p. 49
Figura 5 – Mapa dos municípios da área de abrangência da UFOPA ..... p. 60
Figura 6 – Parte do território do Pará, contendo também os municípios de atuação da UFOPA ..... p. 61
Figura 7 – Gráfico com porcentagem de matrículas no PARFOR, segundo o local de estudo – capitais ou municípios ..... p. 66
Figura 8 – Gráfico de distribuição dos alunos-professores por local de docência, em porcentagem do total dos pesquisados .... p. 130
Figura 9 – Gráfico de distribuição dos docentes pesquisados por tempo de docência, em quantidade ..... p. 130
Figura 10 – Transporte escolar fluvial ..... p. 174

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de pessoas em cada etapa de ensino, no estado do Pará ..... p. 34
Tabela 2 – População residente e população que frequenta escola ou creche, separadas por idade ..... p. 35
Tabela 3 – Distribuição das matrículas, dos docentes e das escolas por nível e rede de ensino ..... p. 36
Tabela 4 – Dados sociodemográficos do município de Alenquer ..... p. 45
Tabela 5 – Financiamento de turmas especiais presenciais do PARFOR – 2009 a 2013 .. p. 63
Tabela 6 – Bolsas concedidas, por modalidade, em 2014 ..... p. 63
Tabela 7 – Dados quantitativos de funções docentes sem formação superior, matriculados e percentual de atendimento ..... p. 63
Tabela 8 – Distribuição quantitativa das turmas, por região e UF, de 2009 a 2013 ..... p. 64
Tabela 9 – Distribuição das matrículas por tipo de curso, de 2009 a 2014 ..... p. 65
Tabela 10 – Alunos formados pelo PARFOR ..... p. 66
Tabela 11 – Categorização de saberes docentes ..... p. 81
Tabela 12 – Tipos de saberes docentes ..... p. 83
Tabela 13 – Modelos de identidades de professores ..... p. 86
Tabela 14 – Categorias de análise da identidade segundo Dubar ..... p. 98
Tabela 15 – Configurações identitárias de acordo com Dubar ..... p. 100
Tabela 16 – Configurações identitárias de professores segundo Gatti et al. (2007) ..... p. 101
Tabela 17 – Configurações identitárias propostas ..... p. 110
Tabela 18 – Tempo de docência ..... p. 123
Tabela 19 – Síntese dos caminhos da pesquisa ..... p. 131
Tabela 20 – Núcleos, sua carga horária e seus componentes curriculares ..... p. 154
Tabela 21 – Quadro-resumo das categorias e subcategorias presentes no memorial de saída ..... p. 181
Tabela 22 – Caracterização geral do grupo entrevistado ..... p. 183
Tabela 23 – Categorias apresentadas nas entrevistas ..... p. 189
Tabela 24 – Perfil do P1 ..... p. 191
Tabela 25 – Perfil do P2 ..... p. 191
Tabela 26 – Perfil do P3 ..... p. 192
Tabela 27 – Perfil do P4 ..... p. 192

Tabela 28 – Perfil do P5 ..... p. 193
Tabela 29 – Perfil do P6 ..... p. 193
Tabela 30 – Perfil do P7 ..... p. 194
Tabela 31 – Perfil do P8 ..... p. 195
Tabela 32 – Perfil do P9 ..... p. 195
Tabela 33 – Perfil do P10 ..... p. 196
Tabela 34 – Perfil do P11 ..... p. 197
Tabela 35 – Perfil do P12 ..... p. 198

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CTSA – Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente
DEB – Diretoria de Formação de Professores de Educação Básica
ENDIPE – Encontro Nacional de Didáticas e Práticas de Ensino
ENPEC – Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências
FUNAI – Fundação Nacional do Índio
IBAMA – Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis
INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
LIMF – Licenciatura Integrada em Matemática e Física
MEC – Ministério da Educação
PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PRODOCÊNCIA – Programa de Consolidação das Licenciaturas
SEDUC – Secretaria de Estado da Educação do Pará
SEMED – Secretaria Municipal de Educação
UEPA – Universidade do Estado do Pará
UFOPA – Universidade Federal do Oeste do Pará
UFPA – Universidade Federal do Pará

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO: algumas vivências e caminhos por diferentes teias 16

1 INTRODUÇÃO: 19

2 AMBIENTES DA TEIA: contexto físico/regional 30
2.1 Amazônia 30
2.2 O estado do Pará 32
2.2.1 Educação nas constituições do Pará 37
2.3 Alenquer – um município no Oeste do Pará 41
2.4 Fios do contexto regional 45

3 AMBIENTES DE FORMAÇÃO DA TEIA: contexto educacional 47
3.1 Aspectos da formação de professores em Alenquer 47
3.2 Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica 50
3.2.1 PARFOR 53
3.2.2 Universidade Federal do Oeste do Pará 57
3.3 Fios do contexto estatístico – PARFOR e UFOPA 62
3.4 Fios do contexto educacional 68

4 EM BUSCA DE MARCADORES PARA REFLETIR SOBRE A TEIA 70
4.1 Investigações em formação docente: um panorama geral 71
4.2 Saberes e Práticas 78
4.3 Perfis de professores relacionados aos saberes e práticas 85
4.4 Identidade profissional na visão de diferentes pesquisadores 89
4.5 Formação e Identidade docente – proposta de Dubar 92
4.5.1 Socialização e Identidade 94
4.5.2 Identidade Social 95
4.5.2.1 Processo identitário biográfico 97
4.5.2.2 Processo relacional 97
4.5.3 Categorias de análise dinâmica da identidade 98
4.6 Configurações propostas para a dinâmica identitária de professores 100
4.7 Os fios dos marcadores teóricos 112

5 CAMINHOS PARA DELINEAR A TEIA: Metodologia e estratégias de investigação 114
5.1 Delimitando a pesquisa qualitativa 114
5.1.1 Instrumentos de pesquisa 115
5.1.2 Análise de conteúdo: a categorização 117
5.2 A realização da pesquisa 118
5.2.1 Caminhos de investigação da pesquisa bibliográfica 119
5.2.2 Caminhos de investigação sobre os docentes ao ingressar no curso 120
5.2.3 Caminhos de investigação sobre o percurso do curso 121
5.2.4 Caminhos de investigação sobre os docentes ao término do curso 122
5.2.5 Conectando os diferentes fios 123
5.3 Considerações 123

6 OS FIOS DA TEIA QUE MARCAM O INGRESSO: caracterização e identidade dos alunos ingressantes no curso 125
6.1 Meios investigativos 126
6.2 Uma base para os fios delineados no ingresso: perfil geral dos docentes 129
6.2.1 Os fios do ingresso na profissão 131
6.2.2 Os fios das expectativas sobre o curso de formação 132
6.2.3 Conectando alguns fios 134
6.3 Os fios delineados pelo contexto 134
6.3.1 Os fios da infraestrutura 135
6.3.2 Os fios de relações na comunidade escolar 137
6.4 Identidade biográfica - do memorial 139

6.5 Identidade profissional – Ser Professor 144
6.6 Considerações gerais 146

7 OS FIOS QUE SE DESENVOLVEM NO PERCURSO: Os percursos no curso de Licenciatura Integrada 149
7.1 O Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Integrada em Matemática e Física 149
7.1.1 A Estrutura Curricular 154
7.2 Trajetórias do curso em Alenquer 156
7.2.1 Os componentes curriculares 159
7.3 Os estágios 160
7.3.1 Vivências da investigadora nos estágios 161
7.4 Considerações 165
7.4.1 Fios das vivências 165
7.4.2 Fios dos discursos oficiais 167
7.4.3 Ligando Fios 168

8 OS FIOS QUE SE DESENHAM AO FINAL DO PERCURSO: a identidade construída através do curso 171
8.1 Vivências nos estágios 171
8.2 Vivências no momento do término do curso: Memorial de Saída 176
8.2.1 Análises do Memorial de Saída 177
8.3 As entrevistas: caracterização geral 182
8.3.1 As entrevistas: análise de conteúdo 184
8.3.2 As categorias e suas subcategorias 185
8.4 Movimentos nas percepções/perfis dos docentes investigados 190
8.4.1 Os movimentos nos perfis identitários 199
8.5 Considerações 200

9 CONSIDERAÇÕES: a teia exposta 201
9.1 O fio gerador: uma interrogação 201
9.2 Os fios das bases e dos caminhos investigativos 202
9.3 Os fios dos ambientes e suas relações 203
9.4 Identidades docentes 204
9.4.1 Os fios do ingresso 204
9.4.2 Os fios do curso 205
9.4.3 Os fios do final do curso 206
9.5 Movimentos nas identidades – conectando fios da voz dos professores 206
9.6 PARFOR como política pública – novamente o fio gerador 208
9.7 Fios reflexivos 210

REFERÊNCIAS 212

APÊNDICE A – Cópia do termo de consentimento livre e esclarecido 218
APÊNDICE B – Questionário inicial 219
APÊNDICE C - Modelo de roteiro para entrevista semiestruturada 221
ANEXO A –Estrutura curricular pretendida e realizada 222

APRESENTAÇÃO: algumas vivências e caminhos por diferentes teias

Uso palavras em liberdade.
Mário de Andrade

Desde setembro de 2008, quando ingressei como professora do curso de licenciatura em Física, no campus de Santarém da Universidade Federal do Pará (UFPA), tenho convivido e aprendido a viver na região Amazônica. Os discursos, a estrutura física e organizacional, as variáveis importantes socialmente, tudo tem sido um aprendizado. E ainda encontro "novidades" na vida cotidiana, na universidade ou fora dela. Nestes oito anos de "vida amazônica", muitas coisas aconteceram e, a partir de meu envolvimento com este trabalho, e da realidade que venho observando desde meu ingresso na Universidade, alguns questionamentos surgem. Um desses questionamentos origina-se do trabalho com as turmas do Plano Nacional de Formação de Professores de Educação Básica (PARFOR). O PARFOR é um Plano do governo federal que objetiva formar, em nível superior, professores de redes públicas de ensino que atuem fora de sua área de formação.

Trabalhar no PARFOR foi, e tem sido, uma das experiências profissionais mais interessantes que vivenciei. Embora tenha uma experiência profissional razoavelmente ampla e diversificada, tendo lecionado em diferentes contextos desde o ensino fundamental até o ensino superior, foi atuando no PARFOR que tive uma melhor percepção do que constitui a realidade educacional do Brasil. Uma coisa é lermos dados estatísticos; outra é atuar na realidade que esses dados tentam expressar, conviver com os professores, seus sorrisos, suas famílias, suas aspirações.

Através do PARFOR, entrei em contato com mais facetas da(s) realidade(s) amazônica(s), ao mesmo tempo em que nos debatíamos com a estrutura de uma universidade em formação. Embora tivesse já certa vivência, o alcance deste projeto me levou a conhecer mais de perto algumas especificidades educacionais da Amazônia. A organização das matrículas, os professores, os horários, as viagens, a participação dos alunos, o relacionamento com secretarias de educação foram pontos de destaque nesse conhecimento. Conforme pesquisa anterior (SANTOS, 2011), desenvolvida no município de Óbidos – Oeste do Pará – e apresentada no XIX SNEF, constatou-se que os professores estão em busca de

maior conhecimento e crescimento profissional. E eis que me surgiu a questão: quem são esses professores? Quais as suas concepções, quais as suas aspirações, como eles se veem em suas diferentes facetas – pessoal, profissional, social? Pelas aulas em que trabalhei com eles, percebo duas qualidades fortemente presentes: são frequentes em praticamente todas as aulas e preocupam-se em realizar todas as atividades solicitadas. Penso que nos cabe aproveitar esse interesse para alcançar uma qualidade maior na formação inicial.

Assim, se já me interessava pela área de formação de professores desde meu trabalho na Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), onde cheguei a trabalhar com equipe de até doze estagiários, esse interesse somente foi aumentado com a experiência do PARFOR.

Dentro de meu trabalho na Escola de Aplicação da FEUSP, pude perceber a evolução de cada um dos estagiários, sua crescente "desinibição" para realizar as atividades de docência – ou seja, seu desenvolvimento como professores, não somente no sentido de exercer uma prática, mas também seu desenvolvimento pessoal, em termos de segurança, desenvoltura, habilidades, conhecimentos. Ali, pela primeira vez em minha vida profissional, vivenciei, observei professores em formação fora da posição de colegas de licenciatura e fora da posição de professores em sua própria sala de aula. Eram professores em formação, no momento de iniciar suas práticas mais diretamente ligadas às aulas e à escola em si, como elaborar e realizar atividades, orientar alunos, trabalhar em projetos, frequentar reuniões pedagógicas. O que me agradou e muito me impressionou foi verificar que aquele estagiário – tímido no início do ano – tornava-se mais seguro de si ao final do ano. E também mais observador, interagindo melhor com os alunos, trabalhando em equipe, elaborando e criando atividades etc. Enfim, cada estagiário se tornava um professor, e cada um com suas próprias características. Foi nesse momento que, mesmo ainda cursando o mestrado, resolvi que meu doutorado seria na área de formação de professores.

Nas idas e vindas de minhas vivências profissionais, deparei com um programa de formação de professores da magnitude do PARFOR, e deparei também com um trabalho de coordenação dentro do qual nos cabia organizar administrativamente – horários, atribuição de aulas, organização e publicação de notas, professores, diárias, passagens – e pedagogicamente – organização pedagógica, material didático, monitoria, projetos, pesquisas – o início dos cursos oferecidos. E mais que tudo isso, deparo com o PARFOR e uma coordenação em um determinado local: a região Oeste do Pará. Como se costuma dizer por lá, no coração da

Amazônia Brasileira. E aí, não houve outro jeito: meu doutorado não poderia mesmo ser em outra área!

Assim, foi a partir dos meus vividos e concebidos que se originou a ideia desta investigação. É uma busca pessoal, mas também acadêmica. É uma busca pela compreensão dos outros e de nós mesmos, é uma busca pela compreensão de relações e possibilidades de diálogo, é uma busca dentro do sentido do humano e dentro do sentido do ser brasileiro, que nos torna participantes nesta jornada pelos caminhos da educação brasileira.

Como disse Fernando Namora: “Não sei caminhos de cor”.

1 INTRODUÇÃO

Procuro sempre, e minha procura
Ficará sendo
Minha palavra.
Carlos Drummond de Andrade

No Brasil, temos questões preocupantes em relação à educação. Algumas mais gerais, como os baixos índices de aprendizagem, a infraestrutura física das escolas, a falta de profissionais de apoio pedagógico em número suficiente nas escolas; e outras ligadas mais especificamente à formação de professores, como a presença de professores atuando fora de sua área de formação. Estar fora de sua área de formação pode advir de eles lecionarem disciplinas diferentes daquelas nas quais foram formados ou de lecionarem sem ter ainda nível superior. A partir da publicação da Lei nº 9294/96, em dezembro de 1996, a formação de professores passou a ser preferencialmente em nível superior, admitindo-se, para a educação infantil e as séries iniciais do ensino fundamental, a habilitação oferecida em cursos de nível médio, na modalidade normal. Porém, essa condição tem sido difícil de cumprir, pois ainda temos parte de nossos professores atuando sem essa formação mínima, embora tenham já ocorrido alguns projetos de formação de professores na região Amazônica, como o Projeto LOGOS, nos anos 1980, e os Projetos GAVIÃO I e GAVIÃO II, a partir dos anos 1990.

Com o intuito de diminuir essa situação histórica brasileira, que admite professores lecionando fora de sua área de formação, em 2009 é instituído pelo MEC o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), cujo objetivo seria atender à formação docente para educação básica. Assim, o PARFOR apoia instituições de ensino superior em todo o território nacional, em cursos de licenciatura para docentes em exercício nas redes públicas de ensino.

Na Amazônia, como em todo o país, existem cursos de licenciatura ligados ao PARFOR. Estudos anteriores na área de formação de professores realizados na região de nossa investigação, o Oeste do Pará, mostraram que “as ações para o alcance das metas previstas no PNE são tímidas e não chegam a causar impacto na melhoria da formação docente” (XIMENES-ROCHA et al., 2009) e que, além disso, torna-se necessário reconhecer "as especificidades inerentes a esse processo de formação que possa atender a heterogeneidade de relações que se estabelecem na escola e fora dela” (XIMENES-ROCHA, 2009, p. 39).

Em estudo recente sobre desenvolvimento sustentável sob a perspectiva da educação, realizada em espaços escolares no município de Juruti, localizado também no oeste do Pará, Galvão (2015) aponta que "ações isoladas tornam-se medidas paliativas" (p. 177), e propõe que haja participação e integração dentro da própria comunidade escolar, pois "existe uma distância muito grande entre as diretrizes, medidas, leis e a realidade" (p. 150). Assim, uma escola na Amazônia deveria "capacitar homens que sejam autores/sujeitos de seu próprio mundo" (p. 150).

Esses estudos apontam para a compreensão de que uma formação docente, para realmente atender às necessidades regionais, exigiria tanto a compreensão das práticas e saberes constituídos nacionalmente, como a compreensão das práticas e saberes culturais/sociais da região, além de ter uma ação temporal mais permanente. Esses olhares interpenetram-se em qualquer realidade local/regional e a escola torna-se, ou pode tornar-se, um local de integração desses saberes e dessas práticas.

A busca por essa integração entre os saberes locais e globais é o que nos fascina e, ao mesmo tempo, angustia.

Essas informações conduzem à percepção da importância de estudos sobre formação docente, neste país de dimensões continentais. Gimenes (2011) investigou tendências epistemológicas sobre formação inicial docente, a partir das ideias da filosofia da práxis, de Vasquez (1997).

Em sua investigação, categoriza três tendências epistemológicas sobre essa formação: Epistemologia da Atividade Teórica, Epistemologia da Atividade Prática e Epistemologia da Práxis. Destaca que, para Vasquez (1977), *prática* possui um sentido mais utilitário, enquanto *práxis* supõe que a atividade humana seja transformadora. Embora nem toda atividade humana seja práxis, toda práxis é uma prática.

A Epistemologia da Atividade Teórica aborda uma relação com o saber e do saber, tendo teoria como sua base; tem como foco um objeto, a teoria. Desse modo, percebe a prática profissional como aplicação de meios para fins definidos, sem que se considere o contexto em que existe o ensino. Há, assim, uma subordinação entre teoria e prática, uma instrumentalização da formação docente. Isso resulta numa “instrumentalização da formação docente, do ensino, como também a reprodução de práticas, dificultando a quebra de paradigmas” (GIMENES, 2011, p. 26).

Já a Epistemologia da Atividade Prática aborda uma relação com o saber e do saber, tendo a prática docente como elemento central; tem como foco um sujeito, o professor. Sendo a prática um elemento articulador dentro da formação docente, há uma tendência a diminuir a importância das teorias das ciências da educação, tendo valor somente o conhecimento que possua alguma utilidade prática imediata.

Por fim, a Epistemologia da Práxis aborda uma relação com o saber e do saber, tendo como base uma relação dialógica entre teoria e prática, ou entre sujeito e objeto, de modo que seu objetivo final seja uma transformação da realidade social. A teoria analisa e interpreta a prática, na compreensão de relações, finalidades, contextos existentes, sem que haja uma dicotomia entre as duas (GIMENES; OLIVEIRA, 2014).

Essas três tendências epistemológicas foram utilizadas para analisar artigos de periódicos da área, documentos e discursos de atores de um curso de licenciatura. Seus resultados mostram que, ao analisar os artigos, predomina a Epistemologia da Atividade Teórica, numa *perspectiva da falta*. Essa *perspectiva da falta* significa voltar o olhar para o que não está, é sempre posta em termos de carência, do que não existe no processo formativo. É uma forma de percepção negativa da realidade, e a autora (GIMENES, 2011) acrescenta que não há sentido em se dizer que a causa de algo é uma falta, um não ser.

Essa falta pode decorrer por haver um silêncio sobre qual professor pretende-se formar. Desse modo, os professores formadores seguem focalizando em suas pesquisas mais fortemente o que não é, o que falta.

Na análise dos documentos - Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica (Parecer CNE/CP 9/2001); Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Ciências Biológicas (Parecer CNE/CP 9/2001); Resolução CNE/CP 2/2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura; Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Biológicas Modalidades: Bacharelado e Licenciatura (2008) -, predomina uma valorização da prática, em detrimento da teoria.

E na análise do discurso dos atores/professores pesquisados, predominam duas epistemologias. Para os professores de disciplinas específicas, predomina a Epistemologia da Atividade Teórica, enquanto que, para os professores da área pedagógica, predomina a Epistemologia da Atividade Prática.

É interessante perceber a diversidade de epistemologias existentes entre diferentes atores de um mesmo curso. Embora haja um predomínio da epistemologia da atividade prática

nos documentos oficiais, há um predomínio da epistemologia da atividade teórica nos artigos, que são, em geral, resultados de pesquisas. E, no corpo docente, coexistem essas duas epistemologias.

Esses resultados constatam que a formação de professores, neste país, apresenta diversos desafios. Esses desafios vão desde formação inicial, formação continuada, passando por condições de trabalho e relações com o conhecimento, com as práticas, com seu contexto, etc.

E, como observado por Barreto e Gatti (2009, p. 12):

> De um lado, temos a expansão da oferta da educação básica e os esforços de inclusão social... De outro, as urgências colocadas pelas transformações sociais... No quadro de fundo, um país com grandes heterogeneidades regionais e locais, e, hoje, com uma legislação que estabelece a formação em nível superior como condição de exercício do magistério, num cenário em que a qualidade do ensino superior também está posta em questão.

Portanto, ao mesmo tempo em que temos de lidar com questões históricas sobre formação docente, como a falta de professores, temos também de cumprir o que nossa constituição diz, em seu artigo 206, que "o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: "I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola" (BRASIL, 1988).

Ainda não temos todas as nossas crianças e adolescentes nas escolas, mas estamos caminhando para isso. E adequar a realidade de nossa necessidade de professores para as escolas de educação básica com nossa política de formação de professores é parte essencial para que essa condição seja satisfeita ou, ao menos, encaminhada.

Gimenes (2011), ao discutir sobre formação docente, apresenta as ideias de Dias e Lopes (2003), que demonstram que reformas curriculares entre 1999 e 2001 relacionaram as mudanças na educação a mudanças na formação docente. Dentro dessa visão, há uma estreita relação entre o desempenho do professor e o dos alunos – o que, ao menos no caso brasileiro, para justificar o fracasso escolar existente, acentua as responsabilidades dos professores. E raramente o professor obtém sucesso em todas as suas atribuições, ficando assim marcado pela falta. Apresenta também ideias de Pimenta (2010), ao lembrar que, historicamente, temos uma formação desqualificada. Outro ponto digno de nota é que se atribui aos professores, individualmente, a resolução de problemas de novas demandas, tais como, por exemplo, a inclusão. E os cursos priorizam conteúdos que nem sempre os auxiliam a resolver questões de seu cotidiano profissional. Acrescenta que

> Além da questão da formação docente, o discurso de responsabilização do professor pela qualidade da educação desconsidera que esse sujeito encontra-se inserido em um contexto social mais amplo no qual se insere a ação educativa, individualizando a sua prática da prática social concreta (GIMENES, 2011, p. 54).

Assim, ao desconsiderar aspectos do contexto social do professor e ao retirar esses aspectos das práticas, responsabiliza-se o professor pela qualidade da educação. Dentro desse quadro de desvalorização docente, somada a "uma formação aligeirada e distanciada da realidade escolar" (2011, p. 54), forma-se uma imagem de responsável pelos insucessos escolares.

E um ponto que nos preocupa, por ser essa prioridade do conhecimento teórico uma visão necessária, mas não suficiente, pois não abrange todas as questões de formação, é que

> foi percebido o consenso entre os artigos investigados quanto a oposição à racionalidade técnica, apontada como a fundamentação das licenciaturas no atual modelo. Contraditoriamente a esse consenso, percebemos que a epistemologia da atividade teórica é ainda dominante, mas com outra faceta.
> O conhecimento teórico, desvinculado da prática e da realidade em que a ação educativa se dá, é a temática de grande parte dos artigos investigados, ou seja, a lógica curricular e acadêmica é ainda dominante até mesmo na pesquisa científica, espaço do qual se espera a quebra de paradigmas e maneiras de entender o mundo que permitam melhor compreensão da realidade (Gimenes, 2011, p. 66).

Por essas leituras, podemos inferir que estamos a caminho de uma mudança no olhar sobre formação docente, pois nos documentos – inclusive os que buscam/relacionam integrações com a realidade existente – registram-se visões mais reflexivas, enquanto que nas pesquisas predomina o conhecimento teórico, sem ligação com as práticas.

Esses olhares sobre formação inicial importam, e muito, no sentido de percebermos o olhar dos pesquisadores, o olhar das instituições formadoras sobre os professores em formação, pois um dos aspectos da identidade profissional seria o olhar do outro, a identidade para o outro. Pois temos que a compreensão da identidade docente – ou qualquer identidade profissional – somente existe em um contexto, e ela resulta de dois processos identitários heterogêneos, quais sejam os processos biográficos e os processos relacionais. A identidade, coletiva e individual ao mesmo tempo, possui também um caráter contextual e um caráter sistêmico. A articulação das dimensões subjetiva e objetiva leva a considerarmos que a construção das identidades docentes seja uma dimensão subjetiva dos processos de socialização (LOPES, 2007).

Situando-nos nesse contexto como investigadora, explicamos que foi a partir de nosso envolvimento com as atividades como docente do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), e da realidade que temos observado desde nosso ingresso, em 2008, ainda no campus de Santarém da Universidade Federal do Pará (UFPA), como docente da Licenciatura em Física com ênfase ambiental, que surgiram os questionamentos dessa pesquisa. Mas, mais especificamente, foi a partir dos cursos de licenciatura do PARFOR, oferecidos pela UFOPA, que tomaram forma as questões desta investigação. Refletindo sobre alguns pontos, questionamos de que modo esse programa se insere, se relaciona com a realidade educacional da região.

Esses cursos são frequentados por docentes das redes públicas estadual e municipais. Esse fator amplia tanto as potencialidades quanto as necessidades formativas, pois o fato de serem professores em exercício interfere significativamente em sua própria formação, pois levanta também questões de ordem estrutural dentro dos cursos. Na UFOPA, são todos cursos de primeira licenciatura, o que significaria que seriam cursos de formação inicial. No entanto, são cursos oferecidos a docentes em exercício que, mesmo que estejam cursando uma primeira licenciatura de nível superior, possuem, no mínimo, saberes oriundos de sua prática – experimentais – e/ou cursaram os antigos cursos denominados Normal ou Magistério. O que significa que, na prática, são também cursos de formação continuada por seus alunos serem professores por, pelo menos, 3 anos na rede pública.

Ao mesmo tempo em que se busca conhecer esse professor, o qual não está dissociado de sua formação, de seu trabalho, de sua posição na comunidade em que vive, enfim, de sua vida cotidiana, faz-se necessário que se conheça também como essa formação chega a ele, quais atores e processos estão envolvidos, como se implementa essa formação – isto é parte do trabalho que uma instituição formadora tem para essa realização.

E dentro deste quadro, escolhemos como nosso tema de estudo a formação de professores e nosso objeto de estudo o PARFOR. E delimitamos o local da pesquisa em um município do Oeste do Pará.

Como nosso interesse se centrou no que existe, no que permanece, no que se constrói, no que subsiste, consideramos que identidade docente se configura como mais adequada a um estudo sobre o “ser”, pois identidade pressupõe o ser, o que existe, o que atua, o que reflete.

Utilizamos o conceito de identidade como definido por DUBAR (1997), o qual, ainda, ao incluirmos relações de identidade para si e de identidade para o outro, permitiu-nos uma compreensão das identidades "como produtos de uma tensão ou de uma contradição interna

ao próprio mundo social (entre o agir instrumental e comunicacional, o societário e o comunitário, o económico e o cultural, etc.)" (DUBAR, 1997, p. 105). Esse olhar colocou o eu dentro do próprio social, introduzindo os mundos subjetivos que são, ao mesmo tempo, mundos vividos e mundos expressos.

Assim, escolhemos investigar formação docente através da compreensão das identidades docentes, ou mais precisamente, dos movimentos nessas identidades. Sabe-se que, para a identidade, importa o professor como profissional, em seu contexto de atuação. Em que medida esse programa produz transformações nas identidades docentes?

Assim, o fato de ser uma formação para docentes em exercício, mas fora da sua área de formação inicial, e, ainda, localizado espacial e temporalmente no século XXI e na região Amazônica, no Oeste do Pará, dentro do curso de Licenciatura Integrada em Matemática e Física oferecido pela UFOPA, dentro do PARFOR, traz em si um contexto bastante particular a esta investigação.

Portanto, temos por *objetivo geral desenvolver um estudo sobre qual a contribuição que um programa de formação de professores, como o PARFOR, pode oferecer à formação docente.* Como objetivos específicos, buscamos:

- Delinear aspectos do contexto de atuação dos docentes pesquisados;
- Delinear aspectos da implementação do curso de licenciatura frequentado pelos docentes pesquisados;
- Construir uma matriz/estratégia de análise que permita refletir sobre cursos dessa natureza, envolvendo identidades dos professores
- Discutir relações entre o programa de formação e os resultados encontrados.

Visamos a identificar/delinear a natureza das interações, tensões, contrapontos e pontes de diálogo que se instauram, em seus diversos níveis, e possíveis impactos sobre a educação básica na região. Pretendemos compreender quais elementos podem propiciar maior integração desses alunos-professores no processo de formação que está sendo desenvolvido, discutir possibilidades e desafios para a implementação de programas de formação de professores com o mesmo sentido do PARFOR.

Assim, este estudo permitiu tanto a ampliação dos conhecimentos sobre a formação de professores de ciências, quanto uma reflexão sobre a ação de políticas públicas, como o PARFOR.

Para realizar este estudo, pelas características já apresentadas, optamos pela *pesquisa qualitativa*. Ressaltamos que os dados desta investigação estão registrados também em forma digital e podem ser disponibilizados para pesquisas posteriores.

Assim, dada a abrangência da atuação da UFOPA e do PARFOR, desenvolvemos esse acompanhamento em um dos municípios, *Alenquer*, o que, acreditamos, não prejudicou a abrangência dos resultados, dadas as características básicas semelhantes de todos os locais onde ocorrem os cursos no Oeste do Pará.

Como estratégias, optamos por realizar *análise documental* (legislações e documentos oficiais), *registros escritos* (diário de campo da pesquisadora, questionário com questões abertas e fechadas, memoriais), oriundos de diferentes atores e instituições envolvidas nessa formação inicial. Também realizamos *entrevistas semiestruturadas* com alunos-professores que finalizaram o curso ou estavam próximos à integralização do curso.

Para analisarmos as informações, utilizamos análise de conteúdo segundo Bardin. E, em nossas análises, nossa busca recaiu em ações/reflexões sobre a realidade existente, sobre quem são os docentes pesquisados, em que realidade se encontram. Não nos interessou a falta, mas sim a existência. Sabemos que na realidade dos professores deste país há faltas múltiplas, como apontado pelos artigos analisados por Gimenes (2011), mas também há um "existir", um "ser", um "construir". É na direção desse "existir", desse "ser" que focalizamos nosso olhar investigativo. As ideias expressas por essa autora auxiliam a situar olhares deste estudo.

Esta investigação, sendo um estudo teórico, pode ser considerada – com algumas adequações – dentro da *Epistemologia da Atividade Teórica*, mas não na *perspectiva da falta*, embora tenhamos a informação de que a maior parte da literatura da área apresenta discussões dentro dessa perspectiva, destacando aspectos de "não ser", de leituras negativas dos contextos e das realidades. Este estudo tende a considerar o "ser", o que existe, o que é, o que se realiza, o que se integra. Além disso, é um estudo que não dialoga com aspectos limitantes dessa epistemologia, como a instrumentalização do ensino ou mesmo o uso de metodologias das ciências naturais nos estudos de ações humanas ou ainda a utilização de uma concepção positivista dos conhecimentos.

Mesmo que em alguns momentos a perspectiva da falta se apresente, por existir no contexto investigado, direcionamos nossa visão para os aspectos existentes, para as contribuições e perspectivas possíveis da e na formação de professores na região. A discussão dessas interações, possibilidades, limites, pontos e contrapontos, pontes e tensões, é como fios, delineados durante a investigação, que se conectam, ou não, uns aos outros e ao seu entorno, seus ambientes, seus contextos.

Conexões e fios que podem ser comparados e formar uma grande teia, composta por diferentes fios, por ter envolvido diferentes perspectivas de diferentes participantes desta investigação. É uma teia composta de fios, de fios que se entrelaçam. Ao longo do texto, apresentamos os fios da teia para que, ao final, possamos ao menos vislumbrar aspectos dessa teia e seus brilhos.

Dividimos o texto em quatro partes mais gerais, nas quais foram incluídas as seções.

Uma primeira parte, composta de duas seções – 2 e 3 –, corresponde à apresentação dos contextos ambiental e educacional. São discutidas características ambientais, sociais, históricas e educacionais, como existentes na região da pesquisa. Apresentam os fios do ambiente regional, social, histórico e os fios das ações educacionais na região.

Uma segunda parte, composta de duas seções – 4 e 5 –, corresponde à apresentação dos marcos teóricos e metodológicos. Dubar, Lopes, Pimenta, André, Contreras, Tardif são autores discutidos, além de outros. Dentro do marco teórico, a fim de melhor compreendermos os professores, elaboramos uma proposta de três configurações identitárias docentes: identidade voltada à estabilidade, identidade de desenvolvimento e identidade de negação à docência. Apresentam os fios das bases teóricas da pesquisa e os fios de como ela foi desenvolvida.

Uma terceira parte é composta de três seções – 6, 7 e 8 –, seções estas divididas em duas subparcelas. Uma subparcela corresponde à discussão do Projeto Pedagógico do Curso e de sua implementação no município, além de relatos de funcionamento dos estágios, na seção 7. Outra subparcela corresponde à voz dos docentes em seu ingresso e sua saída do curso, nas seções 6 e 8. É esse "ser", essa voz, esse "estar" que nos permitiu a percepção das conexões, das relações, de um olhar humano dentro da diversidade amazônica. Apresentam-se os fios da voz dos professores ao ingressarem no curso, ao terminarem o curso, e como o curso foi desenvolvido em Alenquer.

Uma quarta parte, composta de uma seção – 9 –, corresponde à discussão de possíveis ligações dos fios apresentados, as considerações finais.

Assim, além desta introdução, o texto divide-se em mais algumas seções.

Na seção 2, **O AMBIENTE DA TEIA: contexto físico/regional**, relatam-se questões pertinentes ao contexto sócio-histórico e ambiental do local onde se desenvolve a pesquisa. São apresentadas algumas características gerais da região Amazônica e do município onde ocorre a investigação, Alenquer, com aspectos sócio-históricos e dados demográficos atuais.

Na seção 3, **O AMBIENTE DA TEIA: contexto educacional**, são abordadas características do PARFOR, da UFOPA e da formação de professores na região.

Na seção 4, **EM BUSCA DE MARCADORES PARA REFLETIR SOBRE A TEIA**, apresentamos inicialmente um panorama geral da pesquisa em formação de professores. Após, discutimos a construção do conceito de identidade profissional segundo Dubar, abordamos discussões de alguns autores sobre identidade docente, apontando ligações com nossa investigação. Por fim, apresentamos uma proposta de configurações identitárias para a profissão docente, que consideramos mais adequada à realidade brasileira.

Na seção 5, **CAMINHOS DE INVESTIGAÇÃO: Metodologia e estratégias de investigação**, apresentamos a metodologia utilizada, definindo-a como uma pesquisa qualitativa, e discutindo o modo como foi desenvolvida esta investigação, com suas justificativas metodológicas e como foram analisados os diferentes tipos de dados/informações coletados.

Na seção 6, **OS FIOS DA TEIA QUE MARCAM O INGRESSO: A caracterização e identidade dos alunos ingressantes no curso**, tratamos do ingresso na profissão e no curso do PARFOR oferecido pela UFOPA. Através de dados coletados em um questionário, com questões abertas e fechadas, e um memorial escrito pelo aluno ao ingressar no curso, analisamos como se deu o ingresso na profissão e realizamos uma caracterização geral do grupo pesquisado, delineando aspectos da identidade de ingresso no curso.

Na seção 7, **OS FIOS QUE SE DESENVOLVEM NO PERCURSO: trajetórias no curso de Licenciatura Integrada**, apresentamos o percurso implementado pela UFOPA e vivenciado pelos alunos. Esse capítulo traz a descrição e análise do Projeto Pedagógico da Licenciatura Integrada em Matemática e Física e registros do diário de campo da pesquisadora.

Na seção 8, **OS FIOS QUE SE DESENHAM AO FINAL DO PERCURSO: a identidade construída através do curso**, analisamos as entrevistas realizadas, um memorial de saída e observações dos docentes em seus estágios, delineando aspectos de uma identidade de saída.

Na seção 9, **CONSIDERAÇÕES FINAIS**, apresentamos as considerações finais da tese. Na discussão dos resultados importantes, ressaltamos pontos de conflito e possibilidades de diálogo, buscando propor orientações para a formação de professores na região.

Deste modo, pretendemos responder aos questionamentos geradores deste estudo.

Esta investigação pretende mostrar que, em uma região onde normalmente se pensa que existe, e há, grandes dificuldades e necessidades; onde a falta de professores – que é uma

realidade brasileira – é acentuada; onde existe falta de infraestrutura nas escolas – como em boa parte das escolas brasileiras –, pode haver, e há, condições de encaminhar possibilidades para superação dessas dificuldades. Superações de cunho pessoal são visíveis nos escritos e entrevistas, enquanto encaminhamentos e superações de cunho sociopolítico são construções sociais, possíveis de realizar, mas que, como todas as situações de cunho social, cultural, político, necessitam de ações/programas/projetos que possibilitem mudanças de visões, de ações, de saberes, de relações.

Nesse sentido, conhecer o contexto em que atuamos torna-se essencial.

2 O AMBIENTE DA TEIA: contexto físico/regional

As cores verdes invadiam toda a minha vista. Era como se eu abrisse os olhos no fundo da água limpa. Nuvens e ondas se misturavam. E folhas, folhas verdes, vertendo cores de todas as cores, reverdeciam na água. E a água e as nuvens na minha mente. Eu mesmo não sei quando se deu o meu primeiro encantamento. Não sei se foi quando abri os olhos no fundo, bem dentro d'água, ou quando comecei a sentir a minha vida também por dentro.
Benedito Monteiro.

Toda situação ocorre em algum lugar. Muitas vezes, o local determina muitas das características das ações humanas. Outras características originam-se das questões sociais, históricas, culturais. Esta investigação é localizada espacialmente, ocorre em um município do Oeste do Pará, denominado Alenquer. Como qualquer ambiente humano, este ambiente compõe-se de aspectos físicos, como clima e relevo, e aspectos sociais, históricos, culturais. Assim, aqui apresento algumas informações sobre esse ambiente, local histórico-sociocultural de nossa investigação.

2.1 Amazônia

A Amazônia é uma região no continente sul-americano. A denominada *Amazônia Continental* distribui-se por Brasil, Bolívia, Peru, Equador, Colômbia, Venezuela, Guiana, Suriname e Guiana Francesa.

Em seus estudos, Becker (2009, p. 20) diz que ocorreram grandes transformações na Amazônia e que

> não se trata mais do domínio das instituições governamentais, nem tanto da expansão territorial da economia e da população nacionais, mas sim de forças que, embora anteriormente presentes, têm hoje uma forte e diferente atuação nas escalas global, nacional e regional/local, configurando verdadeiras fronteiras nesses níveis, pois que geradoras de realidades novas. Dentre essas forças destacam-se as populações ditas "tradicionais", os governos estaduais e a cooperação internacional.

Afirma também que se alterou o significado da Amazônia, para uma "valorização ecológica de dupla face: a da sobrevivência humana e a do capital natural, sobretudo a megadiversidade e a água" (BECKER, 2009, p. 33).

Acrescenta que

> a Amazônia sul-americana corresponde a 1/20 da superfície terrestre e a 2/5 da América do Sul; contém um quinto da disponibilidade mundial de água doce (17%) e um terço das florestas mundiais latifoliadas, mas somente 3,5 milésimos da população planetária (BECKER, 2009, p. 33).

Essas características, não muito comuns pelo planeta, fazem com que a compreensão da realidade local e a atuação na região necessitem de olhares mais abrangentes, uma visão do todo e do regional ao mesmo tempo.

No Brasil, o censo do IBGE (2010) mostra que a denominada Amazônia Legal abrange uma área de 5.035.747,8 km^2, correspondente a aproximadamente 60% do território nacional, comportando uma população em torno de 20 milhões de habitantes. Engloba seis estados brasileiros – Acre, Amazonas, Amapá, Pará, Rondônia e Roraima – e parte dos estados do Maranhão, Mato Grosso e Tocantins.

Becker ainda destaca que o papel da sociedade civil é crucial neste momento, e que a riqueza da Amazônia é "reconhecida internacionalmente, mas não conscientizada nacionalmente" (2009, p. 162). Ao mesmo tempo,

> os atores regionais hoje querem se desenvolver, inclusive as populações tradicionais e os pequenos produtores... É no terreno escorregadio das pressões globais, interesses nacionais e reivindicações regionais que o Estado se move, buscando retomar o desenvolvimento... sem perder seu compromisso social, fortemente pressionado para assumir também um compromisso ambiental... (Becker, 2009, p. 162-163).

Para termos uma compreensão mais aprofundada, Carvalho (no prelo) diz que é preciso

> o entendimento de que a região amazônica não pode ser definida somente pela presença da maior bacia hidrográfica ou ainda pela maior floresta equatorial, mas, deve ser reconhecida, pela presença de uma sociedade que se distingue pela unidade de sua cultura representada por meio das atividades econômicas, sociais, culturais, políticas e educacionais. Não é o inferno verde, nem o paraíso perdido, é, sobretudo, uma região cuja existência de uma população ansiosa por uma maior presença do Estado e, também, por sua inserção concreta na dimensão territorial do Estado Nação brasileiro aguarda as transformações geradas pelas políticas públicas educacionais (p. 220-221).

Estudos anteriores mostram que “todas as categorias de atores sociais, sem exceção apontaram como medida mais importante para solucionar conflitos e promover o desenvolvimento, a presença do Estado” (BECKER apud CARVALHO, no prelo, p. 54).

Essa disposição manifestada pela presença do Estado – entendemos que seja a presença do governo federal – é bastante interessante, embora não possamos precisar uma

causa para isso. Essa "abertura" para uma presença maior do Estado remete-nos a diversas reflexões. Uma delas é que, se estão abertos a tal presença, seria porque ela não se encontra muito presente. Mas vemos que, institucionalmente, o governo federal tem certa presença através do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA), Caixa Econômica Federal, universidades federais, institutos federais, Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e outras instituições. Outra reflexão diz respeito a existir uma confiança maior nas instituições que o governo federal mantém na região. Tendemos a pensar que a segunda hipótese se aplica mais à fala de Becker, pois aponta a presença do estado como medida de solução de conflitos. Mas não descartamos a primeira hipótese, talvez mais no sentido da qualidade da presença institucional federal.

Agora iniciamos um olhar sobre o estado do Pará, por ser local de nossa pesquisa. Como lidamos com ensino, interessa-nos conhecer ao menos aspectos de como se desenvolveram as questões educacionais na região. Para isso, vamos situar aspectos estatísticos e legislativos relacionados com nosso trabalho: aspectos do estado, do município, das instituições envolvidas.

2.2 O estado do Pará

A colonização da Amazônia Brasileira, incluindo-se nela o atual Pará, inicia-se em 1616, com a fundação da cidade de Belém, que passa a ser sede da Capitania do Grão-Pará, subordinada ao Estado do Maranhão, área administrativa com capital em São Luís e subordinada à Coroa Portuguesa. A vasta região abrangia também as capitanias do Piauí e do Ceará.

Em 1654 a região recebe a denominação de Estado do Maranhão e Grão-Pará. Em 1737 a capital é transferida de São Luís para Belém. Mais tarde, em 1751, o nome é alterado para Estado do Grão-Pará e Maranhão, permanecendo a capital em Belém. A colônia, subordinada diretamente à Metrópole, abrangia áreas correspondentes, hoje, aos atuais estados do Amazonas, Roraima, Amapá, Pará, Maranhão e Piauí.

Em 1755 é criada a Capitania de São José do Rio Negro (mais tarde, Amazonas), desmembrada da Capitania do Grão-Pará, mas ainda subordinada ao Estado do Maranhão e Grão-Pará.

Em 1772 o Estado do Grão-Pará e Maranhão é dividido em duas unidades administrativas: Estado do Grão-Pará e Rio Negro, com sede em Belém, e Estado do Maranhão e Piauí, com sede em São Luís.

Em 1774 ambos os estados são transformados em capitanias e incorporados ao Estado do Brasil, governado pelo vice-rei sediado no Rio de Janeiro.

Com a proclamação da Independência do Brasil, em 7 de setembro de 1822, há incerteza no Grão-Pará quanto ao futuro: unir-se ao Império do Brasil, continuar fiel a Portugal ou tornar-se um país independente. Eclode um movimento contrário à anexação ao Brasil.

Em 15 de agosto de 1823 assina-se a Adesão do Pará à Independência do Brasil, e a região, que abrangia toda a Amazônia Brasileira de então, é incorporada ao Brasil como Província do Grão-Pará.

Em 1850 a Comarca do Alto Amazonas é desmembrada da Província do Grão-Pará, tornando-se a Província do Amazonas. O Grão-Pará passa a chamar-se Pará.

Em 1889, com a Proclamação da República, a Província do Pará torna-se Estado do Pará.

Em 1943 parte do território do Pará é desmembrada e torna-se o Território Federal do Araguari, mais tarde Amapá.

Em 2011, em plebiscito convocado em todo o estado do Pará, a maioria da população rejeita a proposta de desmembramento de parte do estado para a criação de duas novas unidades federadas: Tapajós e Carajás.

Atualmente, o estado do Pará, localizado na denominada Amazônia Oriental, possui uma área de 1.247.954,320 km^2 e uma população de 7.581.051 habitantes, do que resulta uma densidade demográfica de 6,07 habitantes por km^2 (IBGE, 2010). Do total de habitantes, os indígenas somam 51.217 pessoas, das quais 35.816 vivem em terras indígenas.

O Pará apresenta uma taxa de urbanização de 70,1%, uma taxa de fecundidade de 2,15 filhos/mulher e uma esperança de vida ao nascer de 71,7 anos. Possui uma proporção total de 54,3% de crianças, adolescentes e jovens, e 9,9% de proporção de pessoas com mais de 60 anos de idade (IBGE, 2010).

Educação, saúde e trabalho, infere-se, encontram-se no cotidiano de um estado que apresenta pouco mais da metade da população com menos de 29 anos de idade. Da população residente, temos 2.705.666 pessoas que frequentam creche ou escola e temos 1.030.001 pessoas que **nunca** frequentaram creche ou escola. A quantidade de pessoas que frequentam

cada etapa do ensino está indicada na tabela 1. Todos os dados da tabela e deste tópico foram retirados do censo do IBGE de 2010.

Tabela 1 – Número de pessoas em cada etapa de ensino, no estado do Pará

Nível de ensino	**Pessoas**
Creche	62.635
Pré-escola	239.757
Classe de alfabetização	139.075
Alfabetização de jovens e adultos	33.194
Ensino fundamental regular	1.512.231
Educação de jovens e adultos no ensino fundamental	105.285
Ensino médio regular	368.443
Educação de jovens e adultos no ensino médio	68.666
Superior de graduação	156.825
Especialização de nível superior	14.593
Mestrado	3.786
Doutorado	1.176

Fonte: IBGE, 2010.

A tabela 1 mostra a quantidade de pessoas que frequentam escola/creche; mas, por ela, não temos ideia sobre se todos os adolescentes e crianças estão na escola/creche. Sabemos que, no Brasil, ainda não atingimos a meta de termos todas as crianças e adolescentes na escola. No Pará também temos essa realidade. A seguir, a tabela 2, com a população residente e a população residente que frequenta escola/creche, por idade. Os dados são fornecidos pelo IBGE (2010).

Tabela 2 – População residente e população que frequenta escola ou creche, separadas por idade

Idade (anos)	1 População residente (pessoas)	2 População residente que frequenta escola ou creche (pessoas)	Diferença entre a população residente e a população residente que frequenta escola ou creche (1-2)
4 a 5	308.661	223.321	85.340
6	151.981	137.085	14.896
7 a 14	1.311.691	1.245.761	65.930
15 a 17	486.649	396.698	89.951
18 a 19	300.753	153.973	146.780

Fonte: IBGE, 2010.

Como visto, o estado do Pará não possui todas as crianças e jovens na escola, o que não destoa dos indicadores nacionais. No entanto, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 traz:

> Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
> I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) (Vide Emenda Constitucional nº 59, de 2009);
> II - progressiva universalização do ensino médio gratuito; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996);
> III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
> IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006);
> V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
> VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;
> VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009);
> § 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.
> § 2º O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.
> § 3º Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola.

Observando os dados, vemos que aproximadamente 20% da população do estado frequentam o ensino fundamental regular, mas ainda existe uma parcela da população em idade escolar que não se encontra na escola. Isto nos leva à percepção da necessidade de ações específicas no sentido de atender a essa demanda e às outras demandas educacionais. E não se pode negligenciar a complexidade dos aspectos sócio-histórico-geográficos envolvidos.

As redes municipais de ensino representam 76% das matrículas do ensino fundamental, possuem 74% dos docentes e 87% das escolas atuando nessa etapa do ensino. No pré-escolar, representam 87% das matrículas, 83% dos docentes e 90% das escolas. No ensino médio, representam 0,05% das matrículas, 0,2% dos docentes e 0,3% das escolas.

A rede estadual de ensino representa 16% das matrículas do ensino fundamental, possuindo 14% dos docentes e 6% das escolas atuando nessa etapa do ensino. No pré-escolar, representa 0,2% das matrículas, 0,3% dos docentes e 0,1% das escolas. No ensino médio, representa 89% das matrículas, 80% dos docentes e 72% das escolas.

A rede federal de ensino representa 0,1% das matrículas do ensino fundamental, com 0,3% dos docentes e 0,02% das escolas atuando nessa etapa do ensino. No pré-escolar, representa 0,04% das matrículas, 0,09% dos docentes e 0.02% das escolas. No ensino médio, representa 1% das matrículas, 3,5% dos docentes e 1,4% das escolas.

Tabela 3 – Distribuição das matrículas, dos docentes e das escolas por nível e rede de ensino

		Matrículas	**Docentes**	**Escolas**
Pré-escolar	Rede municipal	87%	83%	90%
	Rede estadual	0,2%	0,3%	0,02%
	Rede federal	0,04%	0,09%	0,02%
	Rede privada	13%	17%	10%
	Total (pessoas)	**231.996**	**10.857**	**6.484**
Ensino fundamental	Rede municipal	76%	74%	87%
	Rede estadual	16%	14%	6%
	Rede federal	0,1%	0,3%	0,02%
	Rede privada	7%	11%	6%
	Total (pessoas)	**1.518.480**	**64.510**	**10.586**
Ensino médio	Rede municipal	0,05%	0,2%	0,3%
	Rede estadual	89%	80%	72%
	Rede federal	1%	3,5%	1,4%
	Rede privada	10%	16%	26%
	Total (pessoas)	**356.554**	**15.423**	**729**

Fonte: adaptado de IBGE, 2010.

A rede privada de ensino representa 7% das matrículas do ensino fundamental, possuindo 11% dos docentes e 6% das escolas atuando nessa etapa do ensino. No pré-escolar, representa 13% das matrículas, 17% dos docentes e 10% das escolas. No ensino médio, representa 10% das matrículas, 16% dos docentes e 26% das escolas.

A distribuição das matrículas nos ensinos fundamental, médio e pré-escolar é justificada pelas responsabilidades que a LDB atribuiu a cada instância governamental e a cada nível de ensino. Embora a rede privada se apresente em todos os níveis de ensino, percebe-se que a grande maioria da população que frequenta escola se encontra na rede pública de ensino, seja ela municipal ou estadual. Já a atuação direta do governo federal na educação básica é pequena, em termos quantitativos. E, pela LDB, sua responsabilidade direta é relativa ao ensino superior, não se esquecendo de sua responsabilidade quanto a suprir eventuais necessidades educacionais, o que justifica sua incipiente presença direta na educação básica.

E, para esta investigação, em que importam tais estatísticas? Ao apresentar essas estatísticas, pretendemos situar um panorama estatístico geral da atual situação educacional no estado do Pará: uma população predominantemente jovem, predominantemente matriculada em escolas públicas e com uma demanda ainda não atendida por escolas de educação básica. Esse panorama, ao longo desta tese, reunindo aos aspectos sócio-históricos da região, compõe o contexto regional desta investigação. Com esses dados e outras informações, é possível compreender algumas causas da situação educacional atual.

2.2.1 Educação nas constituições do Pará

A partir da proclamação da república no Brasil, o Pará, como outros estados, passou a construir também sua própria constituição, a partir de cada uma das constituições brasileiras. Uma constituição, segundo Damasceno e Santos (1997, p. 16), “é dialeticamente momento determinado e determinante das estruturas político-sociais da sociedade brasileira”.

Na Constituição do Império do Brasil, outorgada de 25 de março de 1824, já se garantia a instrução primária pública a todos os cidadãos, porém isso não foi efetivado, devido às próprias condições históricas e sociais. No Ato Adicional de 12 de agosto de 1834, a instrução pública se tornou responsabilidade das assembleias provinciais, mas, como não ocorreu ampliação do acesso à escola, iniciou-se um movimento para que o Governo Central auxiliasse as províncias nesse ponto. Assim, em 1869, José Paulino de Souza propõe uma "reorganização do sistema de ensino, a criação de uma escola normal e o auxílio às províncias

na ampliação da rede do ensino elementar" (VASCONCELOS; OLIVEIRA; COSTA, 1992, p. 11). Ocorreram outras reformas e propostas; porém, ao final do regime monárquico, mesmo que houvesse ao menos uma escola normal em cada província, não necessariamente atendia às necessidades regionais.

Foi a partir da primeira constituição da República que os estados começaram a fazer suas constituições. Assim, houve seis constituições paraenses, quais sejam, a de 1891, a de 1935, a de 1945, a de 1947, a de 1967 e a de 1989. Além disso, houve as reformas constitucionais de 1904 e de 1915, a revisão constitucional de 1927 e a emenda constitucional de 1969.

Nosso interesse, aqui, foi mostrar como se apresenta a educação nessas constituições. Evidentemente, não nos esqueçamos de que cada uma delas era pertinente ao momento histórico de sua criação. Assim, na constituição paraense de 1891, o artigo 59 atribui ao conselho municipal a competência de fomentar a instrução, conforme seus recursos e obedecendo às leis estaduais. Além disso, garante a laicidade nos estabelecimentos públicos. Na reforma de 1904 da constituição paraense, em seu artigo 39, há a criação da Secretaria de Estado de Justiça e Instrução Pública, da Fazenda e das Obras Públicas. E, em seu inciso 9 do artigo 71, continua delegando ao conselho municipal o fomento da instrução, porém não há mais a parte do texto que diz "que seus recursos permitirem". Damasceno e Santos (1997, p. 36) argumentam que, “ao mesmo tempo em que significa uma ponderação importante no sentido do equilíbrio das finanças do poder público, pode ser utilizada para a inércia do mesmo, no que se refere à ampliação das oportunidades educacionais”.

Já na reforma de 1915 e na revisão constitucional de 1927, ocorrem algumas alterações nas partes do texto que tratam da instrução pública, mas não em seus significados.

A constituição paraense de 1935 trouxe novos olhares para a educação. As Disposições Gerais apresentam o Título II – Da Educação e da Família. Esse título cria o Conselho Estadual de Educação, regula que o estado aplicará ao menos 20% das rendas dos impostos e os municípios aplicarão 10% dessas rendas. E que o estado auxiliará a catequese dos silvícolas por missões religiosas. Além disso, constitui o fundo de educação ao definir suas fontes de renda. No Título III – Da Higiene e Saúde, apresenta conteúdos obrigatórios nas escolas públicas primárias e nas escolas normais.

A constituição paraense de 1945 foi a primeira outorgada. Não trata especificamente de educação. Em 78 artigos, somente no artigo 70 trata do ensino religioso como matéria de cursos nas escolas.

A constituição paraense de 1947, promulgada por uma Assembleia Constituinte, traz um novo olhar para a educação. Uma "concepção de educação como fator de desenvolvimento econômico" (DAMASCENO; SANTOS, 1997, p. 66). Muitas mudanças foram realizadas nessa constituição. Citam-se a seguir algumas relacionadas à área educacional (p. 67-71):

a) apresenta a responsabilidade de estado e municípios ampararem escolas técnicas, científicas e profissionais, além do ensino agrícola, pecuário e industrial;
b) institui o curso de educação moral e cívica "como instrumento da ideia de convivência do regime democrático";
c) volta a permitir que o estado auxilie a catequese dos silvícolas por missões religiosas;
d) cria um curso científico anexo ao Museu Paraense Emílio Goeldi;
e) cria a Universidade do Pará;
f) define que o estado deve aplicar ao menos 20% de sua renda tributária na educação;
g) define a competência do estado na organização do sistema de ensino;
h) o ensino primário oficial é gratuito para todos;
i) os estabelecimentos de ensino municipais e estaduais devem organizar sua cooperativa escolar;
j) as cátedras devem ser providas por concurso público e os professores admitidos assim serão vitalícios;
k) as empresas comerciais, industriais e agrícolas com mais de 100 funcionários devem manter ensino primário gratuito para seus funcionários e seus filhos;
l) estabelece estímulo à educação eugênica;
m) atribui ao estado e aos municípios proteger a juventude contra o abandono intelectual.

A constituição paraense de 1967 mantém a maioria das conquistas da última, porém admite que a iniciativa particular merece amparo técnico e financeiro dos poderes públicos, incluindo bolsas de estudo. Estabelece também que o ensino primário somente será ministrado na língua nacional; que o poder público substituirá a gratuidade pela concessão de bolsas, sendo que, no caso do ensino superior, será reembolsado; que o ensino será obrigatório dos 7 aos 14 anos; a obrigatoriedade de educação moral e cívica e sanitária; cria os serviços de assistência educacional.

A emenda constitucional paraense de 1961, promulgada/outorgada pelo Poder Executivo Estadual, põe a liberdade de cátedra e das ciências e artes conforme dispõe a constituição do Brasil e cria o salário-educação como alternativa, para as empresas, no oferecimento de ensino primário gratuito aos seus funcionários e filhos.

A Constituição do Estado do Pará de 1989, vigente até hoje, apresenta novas diretrizes, inclusive curriculares. Ela atende à Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

No artigo 277, trata dos conteúdos mínimos para o ensino fundamental. Assegura as exigências do artigo 210 da Constituição Federal e inclui:

> I - respeito aos valores artísticos, históricos e culturais, nacionais e regionais;
> II - consciência ecológica nacional, particularmente voltada para o ecossistema amazônico;
> III - iniciação científica;
> IV - conhecimento do contexto sociopolítico-econômico da Amazônia;
> V - educação para o trânsito;
> VI - noções de estudos constitucionais;
> VII - noções de Direitos Humanos (p. 95-96).

Este mesmo artigo prevê o ensino religioso como disciplina, mas de matrícula facultativa. E também diz que o Poder Público deve oferecer ensino regular noturno.

No artigo 278, que trata dos conselhos estadual e municipal de educação e dos conselhos de escola, refere-se à nomeação da direção da escola como obrigação do Poder Executivo, a partir de uma lista tríplice encaminhada pelo conselho escolar.

Um dos pontos de destaque, em nosso olhar, é o artigo 280, que institui a responsabilidade do estado na expansão do ensino médio "através da criação de escolas técnicas, agrícolas e industriais e de escola de formação de professores para o primeiro grau, priorizando, em qualquer caso, o interior do Estado." E, ainda, que "o Estado e os Municípios desenvolverão esforços para a atualização, capacitação e qualificação docente, visando a gradual extinção de quadro de professores leigos" (p. 97).

E, no artigo 282, traz a "organização" da Universidade do Estado do Pará (UEPA), que, conforme esse texto, foi criada pela lei nº 4.526, de 9 de julho de 1974, mas, conforme informações do sítio Web da referida Universidade, possui 22 anos de história, nascendo "da fusão de faculdades estaduais de Enfermagem, Medicina, Educação Física e Educação". Foi criada pela Lei Estadual nº 5.747, de 18 de maio de 1993 (PARÁ, 1993).

Ainda institui a meia passagem para estudantes de qualquer nível, em transportes urbanos e intermunicipais, quer sejam terrestres ou aquaviários. Esta ação torna-se um auxílio importante para a população, considerando-se as necessidades regionais de aumento da escolaridade.

As possibilidades, em termos legais, estão postas. Percebe-se que há um conhecimento da realidade educacional do estado pelo Poder Público, em seus diferentes níveis, de modo que se impõe a necessidade de priorizar o interior do estado nas ações educacionais e extinguir, gradualmente, a existência de professores leigos.

Nossa investigação desenvolve-se exatamente no interior do Pará, mais precisamente num município da região Oeste do estado.

2.3 Alenquer, um município no Oeste do Pará

É em um antigo município amazônico, localizado no Oeste do Pará, que se encontra nosso local de pesquisa. Conhecer parte de suas raízes históricas, mais ligadas às questões educacionais, pode tornar mais compreensíveis as relações hoje estabelecidas, auxiliando os processos de análise dos dados e informações obtidas.

Figura 1 – Mapa da localização de Alenquer

Fonte: Google Maps. Disponível em: <http://www.google.com.br/maps>. Acesso em: 16 nov. 2014. É possível também visualizar o município de Santarém.

O local da investigação é o município de Alenquer, localizado na calha norte do Baixo Amazonas, às margens do rio Surubiú.

A localidade que deu origem a esse município foi formada, provavelmente em fins do século XVII, por religiosos capuchos da Piedade, que se estabeleceram pouco acima da foz do rio Curuá, dando à aldeia o nome de Arcozelos, o mesmo de uma localidade portuguesa. Nessa aldeia eles foram atraindo e concentrando índios da região. Por conta de algumas dificuldades, mudam a sede dos capuchinhos para um "local sadio e farto" (SIMÕES, 1908, p. 14), às margens do rio Surubiú. Com o auxílio dos índios trombetas, fundaram a aldeia de Surubiú, hoje Alenquer, em 1729. Na antiga aldeia de Arcozelos ainda permaneceram algumas tribos, mas, com o tempo, ela foi-se despovoando.

Em 1758, o governador capitão-general Mendonça Furtado eleva à categoria de vila as aldeias que assim o merecessem. Alenquer, visitada anteriormente pelo referido governador, foi então elevada à categoria de vila. Com a independência do Brasil, o Conselho de Governo dividiu o território da província do Grão-Pará em comarcas e termos e, a partir de 14 de maio de 1833, Alenquer deixa a categoria de vila e passa a pertencer "à cabeça do Termo", que era Santarém (SIMÕES, 1908, p. 20). O mesmo ocorreu com a vila de Alter do Chão, que até hoje é um distrito de Santarém.

Alenquer é restituída à categoria de vila em 1848, pela Lei nº 140, de 23 de junho de 1848, sendo restaurados os limites da antiga vila; porém, uma parte de seu antigo território passou a pertencer a Santarém. A partir dessa data foram sendo efetivamente construídas e/ou reformadas as instituições necessárias ao funcionamento da vila de Alenquer. Posteriormente, Alenquer foi elevada a termo judiciário com um conselho de jurados, por ato do presidente da província, Dr. Pedro Vicente de Azevedo e, pela Lei nº 1050, de 10 de junho de 1881, foi elevada a cidade, passando a ser comarca pela Lei nº 1145, de 29 de março de 1883. É de se notar que, em 1908, Alenquer, além de possuir as instituições regulares públicas e privadas, possui também uma estação da Amazon Telegraph Company Limited.

Entre os acontecimentos ocorridos no século XIX, ressaltamos a presença da escola. Em sessão de 28 de agosto de 1832, o Conselho do Governo entrega o ensino primário aos vigários, por não poder manter os vencimentos dos professores. Esse ensino é somente para o sexo masculino. Para o sexo feminino, foi criada em 1869 uma primeira escola em Alenquer. E em 1874, a Câmara Municipal funda uma escola noturna para o sexo masculino. Simões não explica o motivo, mas afirma que, a partir da nomeação dos primeiros normalistas a reger as escolas masculina (1876) e feminina (1878), o ensino público em Alenquer entra em uma nova fase.

Nesses anos de 1870 a 1890, também são criadas escolas elementares masculina e, posteriormente, feminina na localidade de Curuá[1]; também são criadas uma instituição privada que se dedica ao ensino de música e à organização de banda musical na cidade de Alenquer, e uma escola elementar para o sexo masculino em Paranamiri.

Em 10 de maio de 1890 ocorreu a passagem do governador Dr. Justo Chermont por Alenquer. Consta que, ao visitar as escolas da cidade, declarou-se muitíssimo satisfeito com a frequência das duas escolas visitadas. Reconheceu "a necessidade de dar uma adjunta à escola do bello-sexo e dividir em duas a do sexo forte" (*A República*, nº 89, de Belém, 7/6/1890 apud SIMÕES, 1908, p. 48). Reconheceu a necessidade e a cumpriu em julho do mesmo ano. Ainda criou escolas elementares do sexo masculino nos quarteirões Surubiumiri, Arapiri e Cuipeia. Dois anos depois, ocorre a divisão da escola feminina em duas escolas, por conta do crescimento do número de matrículas.

O governador Lauro Sodré, pela Lei nº 104, de 25 de março de 1893, cria um externato de instrução secundária para ambos os sexos, inaugurado em fevereiro de 1894.

Em seu relatório, apresentado ao governador Justo Chermont, o então diretor-geral da Instrução Pública, Dr. José Veríssimo Dias de Mattos,

> referindo-se ao pouco que haviam feito os conselhos escolares... dizia a respeito do de Alenquer:
> "Entre todos manda a justiça que publicamente eu reconheça como benemérito de todo o louvor o de Alenquer, cujos relatórios, comunicações e outros documentos, revelam um inteligente e legítimo interesse pelas suas funções.
> Graças ao conselho escolar, é hoje o município de Alenquer aquele em que mais progressiva aparece a instrução pública, mais frequentadas são as escolas e mais concorridos foram os exames" (VERÍSSIMO, José. **A Instrucção Publica no Estado do Pará em 1890** apud SIMÕES, 1908, p. 49).

Como afirma Simões (1908), o resultado do ensino foi tal que, em 1897, em uma discussão no Senado do Estado sobre a reforma da instrução pública, foi provado com dados oficiais[2] que Alenquer, até 1896, possuía o maior número de matrículas e de frequência às escolas do estado, maior até que as verificadas na capital. Com isso, o governador Dr. José Paes de Carvalho deu primazia a Alenquer na criação de um grupo escolar – atual Escola Estadual Fulgêncio Simões –, o primeiro no estado, pelo Decreto nº 721, de 10 de julho de 1899, que reorganiza as escolas públicas do município de Alenquer. Nesse mesmo ano Alenquer sedia, por decisão do governo, a 12ª (depois 15ª) circunscrição do ensino.

---

[1] Atualmente Curuá é um município independente.
[2] Discurso, na sessão de 14 de março de 1897, em *Annaes do Senado do Estado do Pará*, de 1897.

Figura 2 – Primeiro grupo escolar do estado do Pará, em Alenquer

Fonte: foto da autora, maio de 2014.

No entanto, em 1907 foram suprimidas as escolas estaduais, ficando somente o grupo escolar. As escolas municipais permanecem. Segundo Simões (1908), a população alenquerense lamentava que o ensino secundário se tivesse concentrado na capital, "dificultando sua difusão". Cada vez mais penso que Darcy Ribeiro estava certo ao dizer que a crise educacional brasileira não é uma crise, é um programa em curso.

Atualmente, Alenquer, município do Oeste do Pará, ocupa uma área de 23.645,45 km² e tem uma população de 52.626 pessoas, sendo 27.030 homens e 25.596 mulheres, dos quais 31.880 são eleitores. Apresenta a densidade demográfica de 0,45 habitante/km^2, PIB per capita de 4.635,68 reais e Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM-2010) de 0,564. Residentes na área urbana são 27.722 pessoas e na área rural são 24.904 pessoas. O PIB per capita a preços correntes é de 3.647,35 reais.

Existem 13.274 alunos matriculados no ensino fundamental, 2.067 matriculados no ensino médio e 3.791 matrículas no ensino pré-escolar. São 421 docentes que atuam em 172 escolas de ensino fundamental, 65 docentes que atuam em 3 escolas de ensino médio e 107 docentes na pré-escola que atuam em 163 escolas de ensino pré-escolar (IBGE, 2010). Temos então, aproximadamente, 36% da população do município matriculada em escolas de educação básica e infantil.

Tabela 4 – Dados sociodemográficos do município de Alenquer

Estabelecimentos de Saúde SUS	**7**	**Estabelecimentos**
Matrícula - Ensino fundamental – 2012	13.898	Matrículas
Matrícula - Ensino médio – 2012	2.337	Matrículas
Número de unidades locais	437	Unidades
Pessoal ocupado total	2.552	Pessoas
População residente alfabetizada	36.789	Pessoas
População residente que frequentava creche ou escola	21.623	Pessoas
Valor do rendimento nominal médio mensal dos domicílios particulares permanentes com rendimento domiciliar, por situação do domicílio – Rural	651,52	Reais
Valor do rendimento nominal médio mensal dos domicílios particulares permanentes com rendimento domiciliar, por situação do domicílio – Urbana	1.271,67	Reais
Valor do rendimento nominal mediano mensal per capita dos domicílios particulares permanentes - Rural	85	Reais
Valor do rendimento nominal mediano mensal per capita dos domicílios particulares permanentes - Urbana	215,89	Reais

Fonte: IBGE, 2010.

Alenquer apresenta, na área de educação, algumas características comuns a outros municípios: escolas de zona urbana e rural. As escolas rurais dividem-se em escolas de terra firme, existentes em comunidades localizadas na parte interior do município, e escolas de várzea, existentes em comunidades localizadas em áreas de beira-rio, normalmente alagadas no "inverno" amazônico (1º semestre). Essas últimas escolas funcionam em regime diferenciado: geralmente, não têm aulas de março/abril a julho ou agosto, enquanto os rios se mantêm altos. Nessas escolas, os duzentos dias letivos são cumpridos em datas diferentes da maioria das escolas brasileiras.

2.4 Fios do contexto regional

Assim, a investigação desenvolve-se em um local amazônico, que participou/participa dos processos históricos, sociais, culturais em curso na região. O olhar dessa investigação volta-se, então, à percepção de que as pessoas envolvidas estão imersas nesse ambiente social,

histórico e cultural. O ambiente da teia, aqui apresentado, mostra-se em diferentes recortes. São mesmo recortes, semelhantes a fotos, levantando aspectos considerados importantes, e alguns dados possíveis de serem localizados. Mas percebe-se, ao longo do texto, a continuidade/descontinuidade de certas ações; algumas relações governo/sociedade; alguns pontos do processo sócio-histórico.

É nessa realidade que se encontram os docentes pesquisados. Uma realidade na qual o local, o nacional e o global estão constantemente em movimento/ação/intervenção. E tanto a UFOPA quanto o PARFOR podem ser instrumentos de reprodução do *status quo*, mas também podem ser instrumentos de inovações na educação da região.

A preocupação com formação de professores tem sido uma necessidade brasileira e também regional. O Pará e Alenquer, sempre que possivel, têm participado de diferentes projetos nessa área.

3 AMBIENTES DE FORMAÇÃO DA TEIA: contexto educacional

Qualquer caminho leva a toda parte. Qualquer ponto é o centro do infinito.
Fernando Pessoa

Discutimos em seção anterior que, na Amazônia, atores sociais apontam que a presença do Estado é uma medida importante para que a região se desenvolva e solucione seus conflitos, o que significa que a presença de políticas públicas possui aceitação entre as pessoas da região (BECKER apud CARVALHO, no prelo, p. 54).

Na área de educação, parece haver essa mesma disposição de abertura e aceitação para ampliar acesso e permanência. Uma das políticas públicas educacionais que ocorreram na região foi a expansão do ensino público superior, no início do século XXI. Assim, foi criada a Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), com a missão de, segundo Carvalho (no prelo, p. 122), "providenciar no Oeste do Pará novas oportunidades, alicerçada nas relações que se estabelecem entre o poder local institucionalizado". Mas, mesmo antes da criação da UFOPA, existiram movimentos para formação docente na região e em Alenquer.

Nesta seção apresentamos algumas informações sobre formação de professores na região de pesquisa. Iniciamos com informações sobre projetos de formação de professores – Logos e Gavião – desenvolvidos anteriormente em Alenquer, depois apresentamos a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. E dentro dessa política, localizamos a UFOPA e o PARFOR.

3.1 Aspectos da formação de professores em Alenquer

Pelas características da educação brasileira, têm sido necessárias ações/intervenções direcionadas à formação de professores, em diferentes níveis, em diferentes épocas. No Pará, no Oeste do Pará e em Alenquer, durante as últimas décadas do século XX, houve alguns projetos de formação. Citamos, em ordem cronológica, dois projetos que ocorreram em Alenquer.

O primeiro a ser citado, Logos (com duas fases, Logos I e Logos II), foi iniciado na década de 1970, pelo Governo Federal. O Logos I foi uma fase experimental, realizado durante 12 meses, em quatro estados – Paraíba, Piauí, Rondônia e Roraima, atingindo 1.488 professores. Obteve uma aprovação de 85% e 15% de desistência. Esses resultados

encorajaram a realização do Logos II (ANDRÉ; CANDAU, 1984). O Logos II pretendia "habilitar professores a nível de 2º grau, nos Estados do Piauí, Paraná, Paraíba, Rio Grande do Norte e Rondônia" (DSU/MEC, 1975 apud ANDRÉ; CANDAU, 1984).

André e Candau (1984) publicaram um estudo sobre o Logos II no Piauí. Descrevem que foi desenvolvido na forma de módulos instrucionais, durante 28 a 30 meses, em reuniões mensais, geralmente aos sábados ou domingos. Além disso, os cursistas fizeram um estágio de 500 horas. A Coordenação Central localizava-se em Brasília, recebendo apoio técnico do Centro de Ensino Técnico de Brasília. Havia também as coordenações locais, denominadas gerências regionais, responsáveis pelo controle e supervisão, além do treinamento dos orientadores-supervisores docentes. Estes, por sua vez, tinham a responsabilidade de orientar e acompanhar os cursistas, planejar e coordenar os encontros, trabalhando 6 dias por semana, durante 8 horas ao dia. A evasão do projeto foi em torno de 37%; os cursistas eram, na sua maioria, do sexo feminino, casadas, entre 26 e 35 anos, com 2 a 8 anos de magistério e com a 4ª série do 1º grau (hoje seria o 5º ano do ensino fundamental).

Como resultado de sua pesquisa, elas apontam que "é bastante relativo, a longo prazo, o sucesso da formação de professores leigos, se não for acompanhada de outras medidas que regulamentem e valorizem a profissão" (p. 27). Falam também na necessidade de que os Estatutos do Magistério tenham critérios "definidos de acesso, promoção e níveis salariais condizentes com a função". Finalizam dizendo que: "Não se justifica uma intervenção 'ótima', através de um projeto, por melhor que seja, se não forem tomadas uma série de medidas visando o conjunto do sistema de ensino" (p. 27).

Lembrando que essa pesquisa foi realizada antes da promulgação da Constituição da República de 1988, da LDB de 1996, podemos refletir sobre o fato dessa afirmação ainda ser atual, pois ainda nos deparamos com essas mesmas questões.

Embora o Pará não seja um dos estados selecionados pelo projeto Logos II, ele ocorreu no Pará, e em Alenquer. Em Alenquer existiu uma única turma, ligada à coordenação de Santarém. Não dispomos de outros dados oficiais, mas temos informações de conversas com a professora Maria Meireles da Silva, que foi supervisora em Alenquer e, inclusive, cedeu-me gentilmente a foto reproduzida nas figuras 3 e 4.

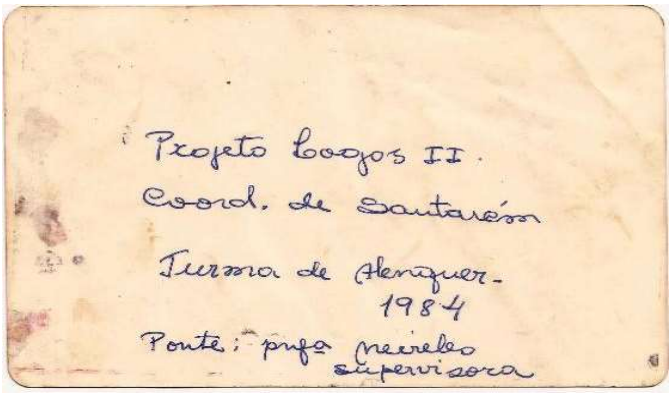
Outro projeto de formação foi o Projeto Gavião, também com duas fases (Gavião I e Gavião II). O Gavião I pretendia habilitar os professores no nível do ensino fundamental, ou antigo 1º grau, e o Gavião II, habilitar no nível médio, em Magistério de 1ª a 4ª série. O Gavião I foi aprovado pela Resolução nº 090/1984-CEE. Inicialmente, foi proposto e

coordenado pelo Prof. David Maria de Amorim e Sá, coordenador do campus de Castanhal da UFPA. Os projetos Gavião I e Gavião II foram prorrogados até 1995 pela Resolução nº 348 de 24 de outubro de 1991/CEE; e novamente prorrogados, por mais 5 anos, pela Resolução nº 139 de 7 de março de 2002/CEE.

Figura 3 – Turma de professoras que cursaram o Logos II, em Alenquer, Pará

Fonte: Professora Maria Meireles da Silva.

Figura 4 – Anotação no verso da foto da figura 3



Fonte: Professora Maria Meireles da Silva.

Assim, houve uma expansão e, em 1992, através de convênio com a Secretaria de Estado da Educação do Pará (Seduc), alcança 107 dos 128 municípios, com cerca de 10.000 matrículas no estado. A coordenação central estava na Pró-Reitoria de Extensão da UFPA, e envolvia a Seduc e as secretarias municipais de educação (Semeds) (TAVARES; PINHO; CABRAL, 2002).

As aulas ocorriam durante o período das férias escolares, pois o projeto era voltado à formação do professor que já estivesse em exercício; essas aulas deveriam ser dadas por professores com licenciatura plena ou curta.

Em Alenquer existiram duas turmas de Gavião I e duas turmas de Gavião II. O curso demorou um tempo maior que o considerado "normal", por conta de questões de infraestrutura, tais como obter professores habilitados com licenciatura plena ou curta para lecionar no local. Assim, a cada período de férias eram oferecidas as disciplinas possíveis. Mas todas as turmas tiveram concluintes.

Também, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, foram ministrados na região cursos de formação inicial ou continuada, chamados informalmente como "cursos do FUNDEF[3]", pois, como a lei permitia que parte da verba fosse destinada a cursos para professores, as prefeituras buscavam as instituições superiores que trabalhavam com formação de professores para oferecer cursos aos seus professores. Esses foram cursos "esparsos", de convênios mais locais. Conforme as informações que tivemos, atualmente já não ocorrem, pois o PARFOR tem sido o programa com maior alcance nesse momento, na região pesquisada.

As ações formativas descritas foram projetos de governo mas, a partir de 2009, com a criação da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, houve algumas mudanças.

3.2 Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica

Estabeleceu-se a formação do professor, preferencialmente, em nível superior a partir da publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9294/96, de 20 de dezembro de 1996). Porém, quase duas décadas depois de promulgada, essa condição ainda não foi cumprida integralmente, pois temos parte de nossos professores atuando sem essa formação.

A partir do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, criado pelo Decreto 6.094/2007, vinculado ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que tinha como objetivos a formação docente e a valorização dos profissionais da educação, instituiu-se a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, implantada através do Decreto nº 6755, de 29 de janeiro de 2009. Esse decreto institui tal

[3]Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). Foi substituído pelo atual Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB).

Política e "disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior [CAPES] – no fomento a programas de educação continuada, e dá outras providências" (BRASIL, 2009).

A Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica objetiva a promoção da melhoria da educação básica; um equilíbrio nas oportunidades de formação na rede pública; da valorização docente; a valorização da formação docente integral, no sentido da valorização da inclusão e da diversidade; a atualização teórica e metodológica; a integração da formação inicial com a educação básica. E tem como princípios a formação docente como compromisso público do Estado, a colaboração entre diferentes entes federados, a garantia do padrão de qualidade do ensino, a valorização profissional dos docentes – também como atores sociais e culturais importantes –, a articulação entre teoria e prática na formação docente, o reconhecimento da escola e demais instituições escolares como integrantes do processo de formação docente, a igualdade no acesso à formação inicial e continuada, no sentido de reduzir as desigualdades regionais e sociais. Coloca que será através de Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, constituídos em cada Estado e no Distrito Federal, atuando em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, que seus objetivos serão encaminhados, por meio de ações e programas específicos do Ministério da Educação (MEC).

Designa a CAPES como responsável por incentivar a formação docente para a educação básica e por fomentar a

> III – oferta emergencial de cursos de licenciaturas e de cursos ou programas especiais dirigidos aos docentes em exercício há pelo menos três anos na rede pública de educação básica, que sejam:
> a) graduados não licenciados;
> b) licenciados em área diversa da atuação docente; e
> c) de nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 2009, artigo 11, inciso III).

Esse olhar para a docência e os docentes da rede pública, como discutimos anteriormente, é uma necessidade em nosso país; e essa abordagem em diferentes setores, indo desde a valorização do professor, passando pela redução das desigualdades regionais e sociais e colocando o compromisso do Estado com a formação docente. Evidentemente, esse olhar amplo sobre a educação necessitaria de aprofundamentos em algumas áreas que fossem consideradas prioritárias.

Essa política nacional tem sido implementada através de Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, que funcionam em regime de colaboração entre

União, estados, Distrito Federal e municípios. Cada fórum estadual é presidido pelo secretário de Educação do Estado, ou por seu substituto – que é indicado pelo plenário dos colegiados. É composto pelo secretário de Educação do estado ou do Distrito Federal e mais um membro indicado pelo governo do estado ou do Distrito Federal; um representante do Ministério da Educação; dois representantes dos secretários municipais de Educação indicados pela respectiva seção regional da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME; o dirigente máximo de cada instituição pública de educação superior com sede no Estado ou no Distrito Federal, ou seu representante; um representante dos profissionais do magistério indicado pela seccional da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE; um representante do Conselho Estadual de Educação; um representante da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação – UNCME; e um representante do Fórum das Licenciaturas das Instituições de Educação Superior Públicas, quando houver. O fórum elabora suas normas internas de funcionamento, conforme diretrizes nacionais, e deve reunir-se, no mínimo, semestralmente, em sessões ordinárias. Sessões extraordinárias são realizadas sempre que necessário, por convocação do presidente. Cabe ao fórum acompanhar a execução e revisão periódica do plano estratégico, que é analisado e aprovado pelo MEC. O plano estratégico deve conter diagnóstico (baseado no censo escolar de educação básica), identificação das necessidades de formação de profissionais do magistério e da capacidade de atendimento das instituições públicas de educação superior envolvidas, definição de ações para o atendimento das necessidades de formação inicial e continuada, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, e atribuições e responsabilidades de cada participante, especificando compromissos assumidos, inclusive financeiros.

Observa-se que essa Política Nacional pretende abordar diferentes aspectos da educação, desde formação dos profissionais da educação até condições de trabalho e de ensino, passando por aspectos pedagógicos. Um ponto que consideramos de destaque nesse decreto está no fato de considerar a ideia de colaboração entre diferentes instituições, pois o exercício de um trabalho em conjunto, em grupo, nesse âmbito, é um ponto importante na construção de ações, do conceito e do exercício de cidadania. Outro ponto está no fato de considerar que essa política deve afinar-se com outros programas e/ou processos, como os processos de avaliação, programas de livro didático, programas de desenvolvimento da educação, os currículos da educação básica e as diretrizes curriculares nacionais, o que evidencia uma ideia de coerência entre diferentes ações.

Assim, a expansão das universidades e institutos federais e o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) são alguns dos aprofundamentos originados por essa Política Nacional de Formação.

3.2.1 PARFOR

Dentro da CAPES, a Diretoria de Formação de Professores de Educação Básica (DEB) é responsável pela implementação e acompanhamento de ações de formação. Portanto, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) é um dos programas da DEB, e atende também às suas diretrizes. Na DEB, os eixos da política de formação são:

> (a) a busca da excelência e da equidade na formação de professores; (b) a integração entre instituições formadoras, escolas públicas de educação básica e programas de pós-graduação e (c) a produção e disseminação do conhecimento produzido (CAPES, 2013b, p. 5).

E seus princípios estruturantes são:

> a) conexão entre teoria e prática; b) integração entre as escolas e as instituições formadoras; c) equilíbrio entre conhecimento, competências, atitudes e a ética que realça a responsabilidade social da profissão e d) articulação entre ensino pesquisa e extensão (CAPES, 2013b, p. 5).

Esses princípios devem ser atendidos nos projetos pedagógicos de todas as instituições de ensino superior (IES) que sejam parceiras nos diferentes projetos e programas da DEB. Para a formação inicial, a DEB possui outros dois programas: o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa de Consolidação das Licenciaturas (PRODOCÊNCIA).

A formação inicial, preferencialmente presencial, foi/é oferecida através de ampliação das matrículas ofertadas em cursos de licenciatura e pedagogia de instituições públicas de educação superior e também por apoio técnico ou financeiro para atendimento de necessidades específicas. Já a formação continuada, presencial ou à distância, é oferecida por instituições públicas de educação, cultura e pesquisa, em consonância com os projetos das unidades escolares e das redes e sistemas de ensino, na forma de atividades formativas e de cursos de atualização, aperfeiçoamento, especialização, mestrado ou doutorado. Esses cursos, além de fomentados pela CAPES, devem ser homologados por seu Conselho Técnico-

Científico da Educação Básica. O MEC apoia essas ações de formação inicial e continuada através de concessão de bolsas de estudo e pesquisa para professores e projetos, e apoio financeiro aos estados, municípios e Distrito Federal, e também para instituições públicas envolvidas.

A CAPES também incentiva programas de iniciação à docência, no sentido de integrar a formação inicial com a realidade escolar, em regime de colaboração. Incentiva também projetos pedagógicos que promovam novos desenhos curriculares ou percursos formativos; projetos pedagógicos que promovam desenhos curriculares adequados à formação para a educação do campo, dos povos indígenas e de comunidades remanescentes de quilombos; oferta emergencial de cursos de licenciaturas e de cursos ou programas especiais dirigidos aos docentes em exercício há pelo menos três anos na rede pública de educação básica, que sejam graduados não licenciados ou atuando em área diversa da sua formação docente ou, ainda, de nível médio, na modalidade Normal; projetos de revisão da estrutura acadêmica e curricular dos cursos de licenciatura; pesquisas destinadas ao mapeamento, aprofundamento e consolidação dos estudos sobre perfil, demanda e processos de formação de profissionais do magistério; programas de apoio a projetos educacionais e de pesquisa que contribuam para a formação continuada e para a melhoria da escola; e programas que articulem ações de formação com espaços de educação não formal e/ou com outras iniciativas educacionais e culturais. O financiamento dessas atividades vem das dotações orçamentárias anualmente consignadas ao Ministério da Educação, à CAPES e ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

A Portaria Normativa nº 9, de 30 de junho de 2009, que tem por base o Decreto nº 6755/2009, instituiu o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), objetivando atender à formação docente para educação básica e definindo alguns parâmetros de funcionamento desse plano. Essa portaria normatiza o funcionamento, no sentido operacional do referido plano. Por exemplo, a portaria define que as despesas decorrentes serão das dotações orçamentárias do MEC e FNDE e ainda que a Plataforma Freire será o meio de inscrição e validação das matrículas nos cursos.

Para esta investigação nosso olhar volta-se, especificamente, ao PARFOR. Ele foi, inicialmente, uma ação emergencial para atender aos objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação.

> O Parfor é um plano emergencial, que visa a assegurar a formação exigida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB para todos os professores que atuam na rede pública de educação básica, oferecendo, gratuitamente, cursos superiores de qualidade (CAPES, Plano Nacional...).

O PARFOR, como parte da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, deve atender aos princípios dessa política, que são bastante abrangentes: inicia com a necessidade de formação dos profissionais de educação como compromisso público para assegurar o direito à educação de qualidade, como compromisso de um projeto que contribua para a existência de uma nação que consolide a soberania, a democracia, a justiça e a inclusão; incentiva a articulação constante entre MEC, instituições formadoras e sistemas e redes de ensino; preocupa-se com a formação docente desde a formação inicial até a valorização do profissional e suas condições de trabalho, passando por ações pedagógicas, como articulação teoria e prática, formação continuada no cotidiano escolar; e finaliza com a necessidade constante, dos profissionais de educação, de acesso a ações culturais, pela compreensão dos profissionais de educação como agentes formativos de cultura. Seus objetivos encontram-se no sentido de promoção da melhoria da qualidade da educação básica, apoiando oferta, expansão e equalização da formação inicial e continuada dos profissionais em educação em todas as áreas; apoiando a valorização docente em suas carreiras e seus ambientes de trabalho; identificando necessidades de formação e ampliando a quantidade de docentes licenciados em instituições públicas; integrando a educação básica com a formação inicial docente, considerando suas especificidades. Essa política nacional deve ser, também, coerente com processos de avaliação da educação básica e superior, programas de livro didático, programas de desenvolvimento da educação, além dos currículos da educação básica e das diretrizes curriculares nacionais dos cursos de licenciatura e pedagogia.

Assim, o PARFOR destina-se a professores em exercício na rede pública de ensino, em algumas condições. Não ter formação de nível superior, ou atuar em área diferente da sua formação inicial, ou ainda ser graduado, mas não possuir uma licenciatura, são condições necessárias para frequentar algum dos cursos oferecidos pelo PARFOR. Além disso, o PARFOR visa a incentivar a criação de turmas especiais em cursos de licenciatura, implementar cursos de segunda licenciatura e programas de formação pedagógica. E possui como seus objetivos específicos:

> a) promover o acesso dos professores em exercício na rede pública de educação básica à formação superior exigida pela LDB;
> b) consolidar os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, nos termos do Decreto 6.755/2009, como instância de debate, organização e acompanhamento da formação docente em cada unidade da federação;
> c) fomentar a articulação entre educação básica e educação superior, inclusive entre a pós-graduação, as IES e a escola básica;
> d) despertar o interesse dos professores formadores para a realização de estudos e pesquisas sobre formação docente, utilizando as vivências e as trocas de experiência e saberes advindos do estreito contato desses formadores com docentes em pleno exercício;
> e) elevar a qualidade da formação docente nas escolas de educação básica (CAPES, 2009, p. 28).

Através do PARFOR, podem ser ofertados cursos de formação inicial – primeira e segunda licenciatura –, de formação continuada e de formação pedagógica. Esse plano emergencial visa a

> 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 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB e contribuam para a melhoria da qualidade da educação básica no País (CAPES, Plano Nacional...).

Para que possam concorrer às vagas desses cursos, os professores devem, necessariamente, estar pré-inscritos na Plataforma Freire e no Educacenso (em função docente ou tradutor/intérprete de Libras na rede pública de educação básica), além de ter sua inscrição validada pela secretaria de educação a que estiver vinculado. As atribuições de cada instituição, dos fóruns, das diferentes possibilidades de atuação dos professores nos cursos e sobre a participação dos alunos estão especificadas no *Manual Operativo do PARFOR* (CAPES, 2013a).

Pelo alcance do PARFOR, a integração entre as diferentes partes que o compõem é vital para que se atinjam os objetivos. No Pará, o Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente do Estado do Pará, composto por representantes do MEC, das instituições formadoras, das secretarias de educação estadual e municipais, do conselho estadual de educação, reúne-se, mensalmente, para discutir questões pertinentes ao funcionamento do PARFOR no estado. Portanto, aspectos locais e regionais, como carga horária dos professores; períodos de aulas; critérios de composição de turmas, de transferências de alunos, de reoferta de disciplinas; criação de comissões, são tratados nesse âmbito e, geralmente, resultam em encaminhamento de ações e/ou discussões sobre os temas, conforme as necessidades.

A integração de diversas instituições para a realização de um plano com o alcance do PARFOR traz desafios para o seu funcionamento e para sua gestora, a DEB. Essa integração, nos aspectos mais funcionais/estruturais, é realizada através da Plataforma Freire; nos aspectos mais relacionais/institucionais, é realizada nos fóruns.

Percebe-se que o PARFOR busca atender aos princípios da Política Nacional de Formação de Professores. Reconhece-se que, num país com dimensões continentais e com grande diversidade estrutural e cultural, seja complexa a elaboração de objetivos nacionais. O que não significa que não seja necessária a sua existência. A DEB ressalta que traça metas respeitando a autonomia de cada IES. Por esse respeito e pela dimensão do país, talvez, os objetivos específicos do PARFOR se encontram mais próximos de características gerais, o que não afeta sua validade e pertinência.

E ainda, por algumas informações quantitativas retiradas do sítio do MEC, podemos perceber o alcance do PARFOR, através de seus números. Em 2015, existiam 51.008 professores da educação básica matriculados, enquanto que 12.103 professores já haviam concluído sua formação. E, até 2014, haviam sido implantadas 2.428 turmas distribuídas por 451 municípios de 24 unidades da federação, atendendo a 3.294 municípios brasileiros[4]. O maior número de alunos matriculados nos cursos do PARFOR encontra-se na região Norte, e é nessa região que se forma a UFOPA.

3.2.2 Universidade Federal do Oeste do Pará

A criação da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) foi parte das estratégias de desenvolvimento institucional da Universidade Federal do Pará, que se iniciaram no final dos anos 1980, em projetos de interiorização. Essa interiorização "permitiu, ao longo do tempo, minimamente, possibilitar o acesso a um nível educacional que para a grande maioria da população paraense e amazônida estaria previsto para um percentual muito pequeno" (CARVALHO, no prelo, p. 122).

Também foi parte de ações governamentais de âmbito federal, de expansão das universidades federais e desenvolvimento em ciência e tecnologia.

[4] Dados disponíveis em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 20 nov. 2016.

> Com proposta inovadora, a UFOPA possui a missão de promover a cooperação regional e internacional, com a participação dos demais estados da Amazônia Legal – Acre, Amapá, Amazonas, Rondônia, Roraima, Tocantins e parte do Maranhão e do Mato Grosso – e dos outros países membros da Organização do Tratado da Cooperação Amazônica (Bolívia, Colômbia, Equador, Guiana, Peru, Suriname e Venezuela) (CARVALHO, no prelo, p. 124).

E também foi parte das ações da mobilização de diferentes atores sociais da região, pois

> Para a escolha da cidade de Santarém como sede da nova universidade amazônica houve grande movimentação da população e empenho de várias autoridades, que desejavam ver em sua cidade uma universidade federal e trabalharam para que isso acontecesse (CARVALHO, no prelo, p. 121).

Assim, através da união de necessidades e interesses regionais e nacionais, foi que se criou a UFOPA. Ela foi criada pela Lei 12.085, publicada no Diário Oficial da União em 05/11/2009. Para isso fundiram-se, na UFOPA, o campus de Santarém da Universidade Federal do Pará (UFPA) e a Unidade Descentralizada da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), no município de Santarém, Pará. Foi a primeira universidade federal criada no interior da Amazônia brasileira, ou seja, fora de uma capital amazônica.

A UFOPA já nasceu multicampi, pois está em implantação o campus-sede, em Santarém, mas também há ou haverá campi nos municípios de Alenquer, Itaituba, Juruti, Monte Alegre, Óbidos e Oriximiná. E um núcleo em Almeirim. Oriximiná já possuía um núcleo da UFPA, que, quando da criação da UFOPA, tornou-se campus desta.

Para uma compreensão da estrutura e funcionamento geral da UFOPA, existem atualmente 45 cursos de graduação, distribuídos pelos institutos e pelos campi, sendo que todas as licenciaturas se encontram no Instituto de Ciências da Educação (ICED). Na pós-graduação, existem 11 especializações, 9 mestrados e 2 doutorados[5].

Em 2015, a UFOPA possuía, com exceção dos alunos dos cursos do PARFOR, 5.702 alunos de graduação, "sendo que cerca de 4.600 alunos são oriundos de escolas públicas" (MORAIS, 2015, p. 9). Na pós-graduação *strictu sensu* há 249 alunos, sendo que 194 são mestrandos e 55 são doutorandos. Dentre os alunos da graduação, a maioria encontra-se na faixa dos 18 aos 34 anos de idade, e ainda

> Aproximadamente 1.700 alunos são cotistas, egressos de escolas públicas e com renda familiar igual ou inferior a R$ 1.500,00, além de 19 com necessidades

[5] Dados disponíveis em: <http://www.ufopa.edu.br>. Acesso em: 19 nov. 2016.

> especiais. A instituição possui também 247 alunos indígenas e 54 quilombolas (MORAIS, 2015, p. 9).

Estudam na UFOPA indígenas de aproximadamente 17 etnias, como Munduruku, Arapium, Borari, Tupinambá, Kaxuiuana, Wai-wai, Cumaruara, Tapajó, Tapuia, entre outras, e são falantes de diversas línguas.

Como uma de suas ações, a UFOPA, desde 2010, logo após sua criação, participa do PARFOR, com cursos de primeira licenciatura, por conta da necessidade regional. E um ponto que merece destaque é que, embora sejam cursos de primeira licenciatura, portanto de formação inicial, possuem também características de formação continuada, tanto por terem alguns alunos-professores já formados em outras licenciaturas, quanto por atuarem com professores de fato, detentores de experiências práticas de docência.

Por essa participação, a UFOPA possui, além desses alunos de cursos "regulares" que informamos, mais 3.261 alunos de graduação em licenciaturas – licenciatura integrada em História e Geografia, licenciatura integrada em Português e Inglês, licenciatura integrada em Matemática e Física, licenciatura integrada em Química e Biologia e licenciatura em Pedagogia – vinculadas ao PARFOR, em oito municípios. Em Alenquer (52.626 habitantes) são 556 alunos; em Almeirim (33.562 habitantes) são 199 alunos; em Itaituba (98.363 habitantes) são 337 alunos; em Juruti (51.483 habitantes) são 291 alunos; em Monte Alegre (56.147 habitantes) são 288 alunos; em Óbidos (49.333 habitantes) são 432 alunos; em Oriximiná (66.821 habitantes) são 360 alunos; e em Santarém (294.580 habitantes) são 798 alunos (IBGE, 2010; MORAIS, 2015, p. 9).

Embora se ofertem vagas em igual número para todas as licenciaturas integradas, não é uniforme a distribuição de turmas nos diferentes campi e cursos. Ressaltamos também que professores de municípios que não possuem campus ou núcleo da UFOPA são atendidos em campus ou núcleo próximo aos seus domicílios. Assim, mesmo que os cursos estejam sediados em oito municípios da região Oeste do Pará, eles atendem a um número maior de municípios daquela região. Desse modo, pode-se perceber o alcance das licenciaturas vinculadas ao PARFOR para a região e para a própria UFOPA, pois aproximadamente um terço de seus estudantes são alunos de cursos do PARFOR.

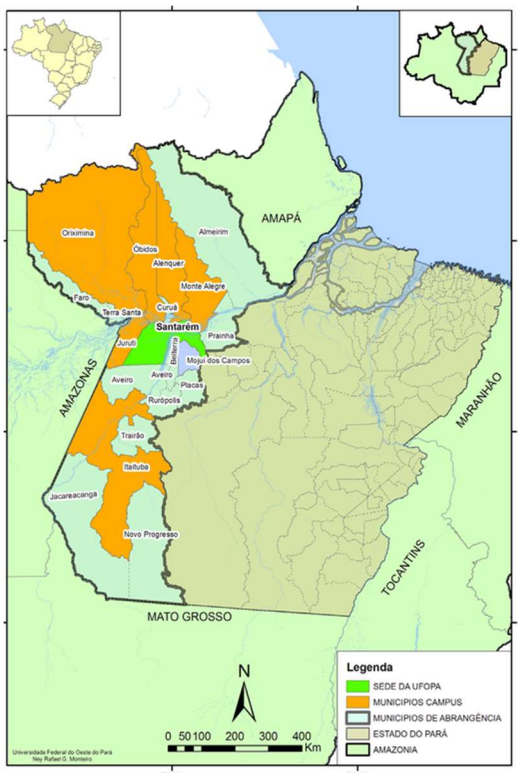
Desse modo, a UFOPA trabalha em regime de parceria com o MEC e com secretarias de ensino municipais e a estadual para a realização de seus cursos de formação inicial pelo

PARFOR nos oito municípios atendidos, dentro de uma extensa região que corresponde ao Oeste e ao Sudoeste do Pará.

No Oeste do Pará, como na Amazônia, identifica-se um padrão de ocupação urbana às margens dos rios, em um território marcado pela presença da floresta e dos rios, em que sua diversidade e suas especificidades são importantes. Mas essas especificidades não necessariamente se refletem nas práticas pedagógicas, como observado por Murta (2006, p. 15): "Ali, nas condições mais adversas, onde parece que a educação escolar está impossibilitada de existir, funcionam escolas. E funcionam regularmente, como indiferentes a tanta peculiaridade do lugar".

O mapa abaixo auxilia nossa percepção da área de atuação da UFOPA, pois ela é mais abrangente que os oito municípios citados.

Figura 5 – Mapa dos municípios da área de abrangência da UFOPA

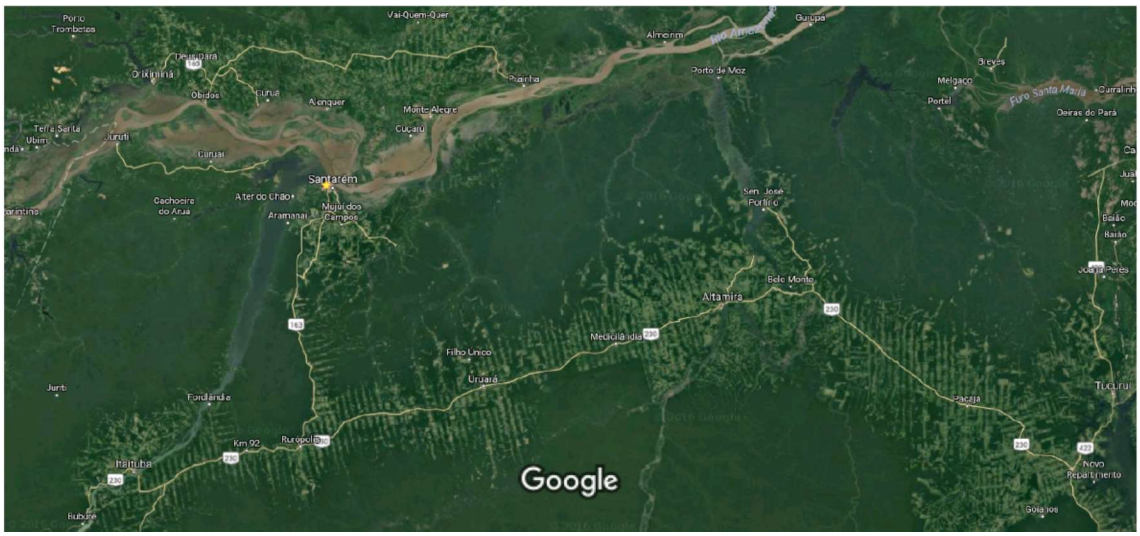


Fonte: Pró-Reitoria de Planejamento Institucional da UFOPA (Proplan), 2012.

Abaixo, temos também um mapa com imagem de satélite, para auxiliar nossa percepção da localização e das possibilidades de acesso na região.

Na figura 6, podemos ver o município sede da UFOPA, Santarém, e os municípios de Alenquer, Almeirim, Itaituba, Juruti, Monte Alegre, Óbidos e Oriximiná.

Figura 6 – Parte do território do Pará, contendo também os municípios de atuação da UFOPA



Fonte: Google Maps. Acesso em: 19 nov. 2016. Acima, o rio Amazonas; a oeste, o rio Tapajós; na região central e abaixo, a rodovia Transamazônica; saindo de Santarém, a BR-163, rodovia Santarém-Cuiabá.

Por conta das especificidades do ambiente amazônico, existem características que são parte do cotidiano local. Algumas interferem diretamente em questões administrativas. Um exemplo na área de educação, no município de Alenquer, é a existência de uma elevada migração de famílias entre a várzea e a terra firme todos os anos, pois trabalhadores da área rural trabalham e residem no inverno em comunidades de terra firme e, no verão, na várzea – pois a região de várzea é inundada durante o referido inverno. Denomina-se inverno o período de janeiro a junho/julho, que é a época de chuvas; e verão o período de julho/agosto a dezembro, pois é uma época mais quente e seca. Essa é uma situação com a qual a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) tem de lidar, pois as escolas de várzea funcionam em período diferenciado das outras escolas, e as crianças devem ser atendidas em suas necessidades de formação. Comento essa peculiaridade, que é uma dentre várias, para que se percebam as necessidades diferenciadas da região e as dificuldades de implementação de um plano como o PARFOR para as instituições envolvidas, pois em janeiro, época de aulas do PARFOR, as escolas de várzea estão em pleno funcionamento, enquanto as outras estão em férias. E professores que atuam na região de várzea também fazem os cursos do PARFOR.

No Pará e, consequentemente, na UFOPA, os alunos de cursos do PARFOR estudam no que é denominado “período intervalar”: janeiro e início de fevereiro configuram o primeiro

semestre e julho e dias iniciais de agosto configuram o segundo semestre. E é no Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente do Estado do Pará, composto por representantes de todas as entidades participantes, que são discutidas questões pertinentes ao funcionamento do PARFOR no estado. Portanto, aspectos locais e regionais, como carga horária dos professores; períodos de aulas; critérios de composição de turmas, de transferências de alunos, de reoferta de disciplinas; criação de comissões são tratados nesse âmbito e, geralmente, resultam em encaminhamento de ações e/ou discussões sobre os temas, conforme as necessidades.

É no âmbito do Fórum que as diretrizes gerais dadas pela legislação do PARFOR são discutidas e adequadas/adaptadas à realidade local e regional.

Para termos uma melhor percepção da realidade encontrada, escolhemos o município de Alenquer, tanto por ter características semelhantes às de outros municípios da região, quanto pela facilidade de comunicação. Até 2015, Alenquer possuía um total de 556 alunos-professores matriculados nas licenciaturas integradas, o que corresponde a aproximadamente 17% do total de alunos da UFOPA nos cursos do PARFOR. Note-se que Alenquer apresenta uma porcentagem significativa de alunos-professores, pois possui menos de um quarto da população de Santarém, que possui 798 alunos-professores matriculados. Esse número expressivo de Alenquer não sabemos definir, mas podemos inferir que existe um interesse em uma formação de qualidade.

3.3 Fios do contexto estatístico – PARFOR e UFOPA

Inicialmente, apresentamos dados do PARFOR, por serem significativos em termos de abrangência relativa às instituições formadoras, bem como em termos da quantidade de alunos e docentes participantes. Os investimentos foram crescendo, conforme aumentaram as demandas. Trazemos nas tabelas abaixo o investimento no financiamento das turmas especiais do PARFOR, de 2009 a 2013, e a quantidade de bolsistas.

Tabela 5 – Financiamento de turmas especiais presenciais do PARFOR – 2009 a 2013

Ano	Totais por ano (R$)
2009	12.394.341,09
2010	70.914.408.33
2011	110.987.220,82
2012	162.895.436,02
2013	171.919.765,09
Total	529.111.171,35

Fonte: CAPES, 2013b, p. 39.

E também trazemos a concessão de bolsas relativas ao ano de 2013, na tabela abaixo.

Tabela 6 – Bolsas concedidas, por modalidade, em 2014

Modalidade de bolsas	Quantidade de bolsas concedidas
Coordenador Adjunto I	21
Coordenador de Curso I	469
Coordenador de Curso II	19
Coordenador Geral I	115
Coordenador Geral II	2
Coordenador Local	562
Professor Formador I	8.360
Professor Formador II	4.356
Professor Orientador I	1.275
Professor Orientador II	446
Supervisor de Estágio I	1.160
Supervisor de Estágio II	616
Total	17.491

Fonte: CAPES, 2014, p. 40.

Espera-se que os resultados estatísticos do PARFOR, evidentemente, encontrem-se de acordo com esse trabalho e valores investidos. Segundo dados do Educacenso 2012 e da Plataforma Freire, como registrado em CAPES (2013, p. 42), existe ainda uma demanda de formação inicial para docentes da rede pública de ensino. Apresentaram-se os dados da quantidade de funções docentes sem formação superior somente para os estados com maior número de docentes cursando o PARFOR. A tabela com esses dados é apresentada a seguir.

Tabela 7 – Dados quantitativos de funções docentes sem formação superior, matriculados e percentual de atendimento

UF	No. de funções docentes	No. de funções docentes sem formação superior	No. de matriculados em cursos de 1a. licenciatura	Percentual de atendimento (%)
Pará	88.750	29.406	21.022	71,49
Bahia	174.059	74.760	11.554	15,45
Piauí	50.882	15.298	5.082	33,22
Amazonas	44.441	9.276	5.785	62,37
Maranhão	106.739	46.232	2.602	5,63

Fonte: CAPES, 2013b, p. 42.

Presente em 24 estados brasileiros e em 422 municípios, o PARFOR possui 2.145 turmas existentes em 96 IES. No período de 2009 a 2013, ocorreram 70.220 matrículas de professores da rede pública. Quase metade dessas matrículas – 48,86% – são da região Norte, seguida da região Nordeste – 38,18%, da região Sul – 7,76%, da região Sudeste – 3,81%, e da região Centro-Oeste – 1,23% (CAPES, 2013b).

Estes dados demonstram a dimensão e necessidade de um programa como o PARFOR na região Norte. Além de ser a região com maior quantidade de matrículas, há ainda uma demanda não atendida, o que evidencia a necessidade de continuação desse programa ou de realização de outros programas que atendam a essa necessidade.

Na tabela a seguir, apresentamos a distribuição quantitativa de turmas, por região e por Unidade da Federação (UF), no período de 2009 a 2013.

Tabela 8 – Distribuição quantitativa das turmas, por região e UF, de 2009 a 2013

Região	UF	Turmas	Região	UF	Turmas
Norte	AC	33	**Nordeste**	PI	248
Norte	AM	248	**Nordeste**	RN	60
Norte	AP	57	**Centro-Oeste**	DF	7
Norte	PA	723	**Centro-Oeste**	MS	37
Norte	RO	3	**Centro-Oeste**	MT	10
Norte	RR	35	**Sudeste**	ES	3
Norte	TO	57	**Sudeste**	MG	1
Nordeste	BA	337	**Sudeste**	RJ	18
Nordeste	CE	57	**Sudeste**	SP	69
Nordeste	MA	150	**Sul**	PR	97
Nordeste	PB	23	**Sul**	RS	47
Nordeste	PE	39	**Sul**	SC	69
			Total		2.428

Fonte: Adaptado de CAPES, 2014, p. 45.

Nosso estudo, localizado em um município no oeste do Pará, pretende colaborar para uma melhor compreensão de necessidades na área de Educação/formação docente. E o Pará, um estado com grandes necessidades na área, tem investido fortemente na inclusão de seus docentes nos programas de formação, inclusive no PARFOR. Parece que, para sairmos do que denomino "inércia histórica", que seria essa falta de preocupação histórica com a formação docente, há a necessidade de ações de nível federal, que integrem e sustentem essa formação dentro da realidade brasileira. Ressalto que considero que a falta de preocupação histórica com a formação docente não se relaciona com os cursos de formação docente, mas sim com as ações governamentais em relação ao assunto, pois desde a formação do Brasil isso ocorre. Evidentemente, não estou aqui comparando com séculos anteriores, pois não há mesmo como

fazer essa comparação. Mas lembro que estamos no século XXI, que temos universidades, institutos e faculdades com cursos de formação docente, e ainda temos um grande contingente de professores sem formação atuando nas escolas. No caso da física, esse é um ponto importante, pois há uma grande carência de professores.

Como dito anteriormente, o PARFOR disponibiliza três tipos de cursos. Assim, os 70.220 alunos, divididos em 2.145 turmas, encontram-se distribuídos em cursos de primeira ou segunda licenciatura ou de formação pedagógica. Na tabela a seguir, apresentamos a distribuição dessas matrículas segundo o tipo de curso, para os anos de 2009 a 2013.

Tabela 9 – Distribuição das matrículas por tipo de curso, de 2009 a 2014

Ano	1a. Licenciatura	2a. Licenciatura	Formação Pedagógica	Totais
2009	8.898	1.207	0	10.105
2010	22.127	2.379	95	24.601
2011	11.406	1.041	0	12.447
2012	13.264	3.282	307	16.853
2013	5.340	1.192	180	6.712
2014	6.775	1.417	150	8.342
Total	67.810	10.618	732	79.060

Fonte: Adaptado de CAPES, 2014, p. 44.

Mesmo que esse número de matrículas seja uma quantidade expressiva, o número de vagas ofertadas foi significativamente maior, pois as matrículas correspondem a aproximadamente 29% do total de vagas que foram oferecidas. Segundo CAPES (2013b), esses dados mostram tanto a grande adesão das IES ao PARFOR, como também a necessidade de adequação da oferta à demanda, além da necessidade de uma busca por maior participação dos possíveis alunos. A evasão dos cursos do PARFOR alcança índices semelhantes aos de cursos regulares, segundo esse relatório. A evasão seria de aproximadamente 17% do total de alunos e a CAPES avalia que essa evasão se relaciona às questões de apoio, aos docentes, pelas redes a qual pertencem, quais sejam rede estadual ou rede municipal.

> No PARFOR, os índices da evasão estão particularmente associados à inexistência de apoio aos docentes em formação. A maioria destes docentes utilizam seu tempo livre (férias, feriados e finais de semana) para realizar o curso e necessitam se deslocar para as localidades onde as atividades acadêmicas são desenvolvidas, no entanto, com poucas exceções, não recebem qualquer tipo de apoio das redes às quais estão vinculados (CAPES, 2013b, p. 45).

Até a data de elaboração do relatório, algumas turmas já haviam concluído o curso. Os dados quantitativos dos alunos formados até a data de elaboração do relatório encontram-se na tabela abaixo.

Tabela 10 – Alunos formados pelo PARFOR

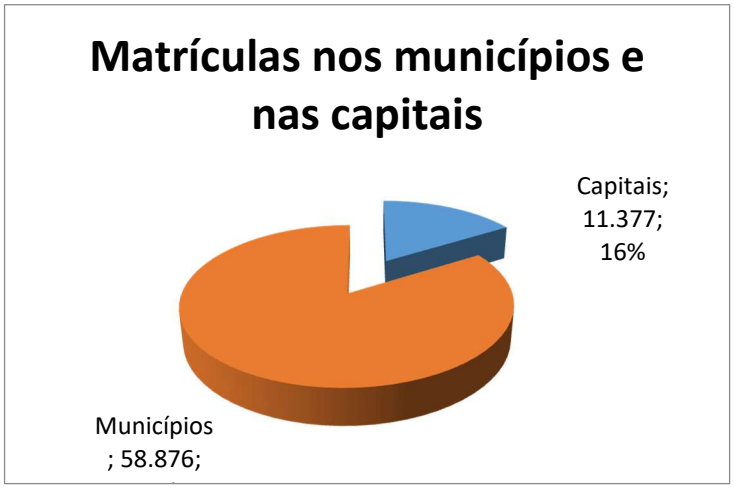
Ano da oferta	1a. licenciatura	2a. licenciatura	Formação pedagógica	Totais
2009	347	696	0	1.043
2010	170	755	88	1.013
2011	26	78	0	104
2012	0	0	29	29
2013	0	0	0	0
Totais	543	1.529	117	2.189

Fonte: CAPES, 2013b, p. 57.

A demanda estimada para 2013 alcança 361.020 vagas. Deste total, aproximadamente 79% são de solicitações da rede municipal e 21% são de solicitações da rede estadual. Ao observarmos o tipo de curso dessa demanda, verifica-se que aproximadamente 71% das solicitações foram para cursos de primeira licenciatura, 26% em cursos de segunda licenciatura e 2,62% em cursos de formação pedagógica.

Percebem-se claramente os tipos de cursos e as redes que mais necessitam das formações oferecidas pelo PARFOR: primeira licenciatura e rede municipal. Os dados das matrículas já mostram essa abrangência da rede municipal, pois 84% dos alunos matriculados estudam em municípios do interior e não nas capitais, conforme se percebe no gráfico a seguir.

Figura 7 – Gráfico com porcentagem de matrículas no PARFOR, segundo o local de estudo – capitais ou municípios



Fonte: CAPES, 2013b, p. 45.

Esses dados indicam, segundo CAPES (2013), diversos aspectos do PARFOR. Um deles é sua capacidade de levar a formação docente ao interior do país, numa ação de interiorização da formação. Outro seria o de levar a formação docente de nível superior para os professores que não a possuem ainda. Dentro dessa formação, o uso das tecnologias de informação e de comunicação passa a fazer parte do cotidiano desses professores, e o aluno-professor protagoniza a articulação entre a educação superior, as escolas de educação básica e a comunidade em que vive, o que indica um aumento na qualidade do ensino. Outro dado a ressaltar é que aproximadamente 94% dos alunos do PARFOR estão matriculados na rede pública de ensino superior.

Assim,

> ressalte-se que embora o caráter emergencial do PARFOR seja o de ampliar o acesso dos professores em exercício à formação inicial, observa-se que sua ação vem se afirmando como espaço de produção de conhecimento e inovação educacional e, principalmente, como estratégia de atualização e preparação dos professores da educação básica para atuarem na escola e no mundo complexo do século atual (CAPES, 2013b, p. 61).

Pelos dados apresentados, percebemos que o estado do Pará aderiu fortemente ao PARFOR, no sentido de diminuir as desigualdades de formação de seus professores, pois 71,5% dos seus professores sem formação estão sendo atendidos pelo PARFOR (CAPES, 2013b, p.7)

O Plano Decenal de Formação Docente do Estado do Pará, publicado em 2009, apresenta um diagnóstico da formação docente no estado. Esse plano mostra que, na época, havia uma necessidade de adequação da formação para, aproximadamente, 125 mil funções docentes. E observa que "a quantidade de professores que atuam em mais de uma disciplina sem a formação adequada é tão grande que o número de docentes é cerca de um terço do número de funções docentes sem formação adequada" (PARÁ, 2009, p. 27).

Em 2013, o Governo do Estado do Pará publicou o Relatório de Avaliação do PARFOR/Pará (PARÁ, 2013). Essa avaliação, realizada com docentes, alunos das instituições formadoras – UFPA, UFRA, UEPA, IFPA E UFOPA – e gestores indica potencialidades e fragilidades dentro da execução dos cursos do PARFOR no estado, trazendo observações em diversos aspectos. Um deles constata que há uma inadequação entre o calendário escolar dos municípios e o calendário dos cursos do PARFOR. Há uma indicação de diálogo entre SEMEDs e IES no sentido da possibilidade de reposição das aulas, quando da volta do docente para sua sala de aula. Outro ponto a destacar é que existe uma grande diferença da

infraestrutura no caso de o curso ser oferecido nas dependências das IES ou ser oferecido em escolas de educação básica. Nesse segundo caso, ocorrem problemas quanto ao acesso à Internet. Indica também que, aproximadamente, 84% dos "gestores reconhecem que houve impulso nas atividades pedagógicas dos professores após o ingresso no PARFOR" (p. 102). Um ponto de destaque, no sentido de percepção da realidade local, tanto em termos do estado do Pará quanto da realidade da atuação da UFOPA, além de nossa investigação, encontra-se nas distâncias entre os polos e os locais de aula dos cursos do PARFOR. Essa avaliação observa que

> A maior variação de tempo de viagem ocorre entre os professores-alunos da UFOPA: de 10 min a três dias. Aos oriundos de comunidades ribeirinhas, dependendo da embarcação, variam de 02 h (Belterra) a 04 h (Monte Alegre). Eis outros tempos de deslocamento: 06 h (Rurópolis), 07 h (Placas), 08 h (Oriximiná), 10 h (Itaituba), 12 h (Aveiro), 18 h (Terra Santa), 22 h (Almeirim), 24 h (Faro), 48 h (Jacareacanga). Dependendo da época do ano, o tempo de viagem pode ser maior ou menor. De Curuá, durante o período das chuvas, pode-se gastar 12 h para chegar ao Polo, contra 08 h no mês de junho. Quem vem de Medicilândia, ora viajando por terra, ora pela água, pode precisar de um a três dias de viagem (PARÁ, 2013, p. 74).

Essas informações dialogam com nossas discussões anteriores, reforçando características regionais que são parte da(s) realidade(s) amazônica(s), com as quais a população aprendeu a conviver e a respeitar.

3.4 Fios do contexto educacional

Para se ter uma melhor percepção da realidade encontrada, escolhemos o município de Alenquer, tanto por ter características semelhantes a outros municípios da região, quanto pela facilidade de comunicação. Como dito, Alenquer apresenta uma porcentagem significativa de alunos-professores, pois possui pouco mais de um quarto da população de Santarém, que possui 798 alunos-professores matriculados. Esse número expressivo de Alenquer não sabemos definir, se é por um interesse em uma formação de qualidade ou se por haver lá poucos professores formados em atuação, mas a valorização da educação parece ser, historicamente, uma característica forte em Alenquer.

O PARFOR não é a primeira, nem a única, ação destinada à formação de professores em Alenquer e na região. Atualmente, também atua em Alenquer o Programa Nacional de

Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Há pouco tempo, o Escola Ativa[6] e o Acelera, Brasil[7], trabalharam com professores de Alenquer. E, ao longo do tempo, ocorreram diferentes projetos de formação continuada e inicial na região.

As informações presentes nos relatórios apresentados nesta seção dialogam com os olhares de nossa investigação. A região Norte é a de maior número de matrículas; o Pará é o estado do Brasil com maior número de turmas e com maior atendimento de sua demanda (~ 71%); a UFOPA somente oferece cursos de primeira licenciatura e são esses os cursos com maior quantidade de matrículas; há uma demanda maior para cursos de primeira licenciatura e para docentes atuantes nas redes municipais, como nosso grupo pesquisado; a maioria dos docentes estão matriculados em cursos do PARFOR em instituições públicas de ensino superior. Assim, percebemos que nossa investigação encontra-se dentro dos parâmetros mais frequentes nos cursos do PARFOR.

E, além disso, temos o Pará como um estado com grandes necessidades formativas, mas também com grande capacidade de mobilização e percepção dessas necessidades, por ter tido sucesso em incluir 70% de sua demanda de docentes nas licenciaturas do PARFOR. E, dentro do Pará, um estado com tantas especificidades, a UFOPA segue destacando-se também, pelas características específicas de seu local de atuação.

Nestas duas últimas seções, definimos o ambiente de nossa teia. Para melhor situar nosso estudo, dividimos em ambientes regional e educacional, embora saibamos que são interligados. Assim, podemos pensar nas bases desta investigação, seu marco teórico. Quais ideias se destacam, se adaptam, contribuem para fornecer uma base teórica para este estudo, de modo que possam auxiliar visões e percepções sobre ações de formação de professores na região?

[6] O PNAIC e o Escola Ativa são ações do Ministério da Educação.
[7] O Acelera, Brasil é um programa do Instituto Ayrton Senna.

4 EM BUSCA DE MARCADORES PARA REFLETIR SOBRE A TEIA

Não entendo. Isso é tão vasto que ultrapassa qualquer entender. Entender é sempre limitado. Mas não entender pode não ter fronteiras. Sinto que sou muito mais completa quando não entendo. Não entender, do modo como falo, é um dom... É uma benção estranha, como ter loucura sem ser doida. É um desinteresse manso, é uma doçura de burrice. Só que de vez em quando vem a inquietação: quero entender um pouco. Não demais: mas pelo menos entender que não entendo.
Clarice Lispector

Nesta pesquisa pretendemos investigar a contribuição para a formação docente de professores em exercício na rede pública de ensino e que são também alunos do PARFOR. Até o momento, abordamos aspectos regionais, culturais, humanos e sociais, que formam o contexto no qual esses professores atuam e estudam, contexto este necessário a uma compreensão aprofundada de seu cotidiano e de sua identidade. Como em qualquer contexto, existem peculiaridades que somente dizem respeito aos que vivem em determinada região e em determinada época. Além do contexto, torna-se necessário abordar aspectos teóricos, pesquisas anteriores, diferentes olhares para o tema, que possam contribuir com nossa investigação. Para direcionar nosso olhar sobre contribuições que um programa como o PARFOR estabelece, no sentido da melhoria da educação básica, que é um de seus objetivos, levantam-se ideias, visões, modelos de investigações na área de formação docente. Assim, neste percurso pela base da teia, focaliza-se o olhar desta investigação. Em particular, buscamos ideias e referências teóricas que possam subsidiar a análise dessas contribuições. Para isso, reproduzimos, neste capítulo, o percurso teórico realizado.

Inicialmente, realizamos uma revisão dos trabalhos sobre formação de professores, visitando alguns trabalhos da bibliografia da área sobre o tema, de forma ampla e geral. Em seguida, aprofundamos os elementos pertinentes à formação docente, procurando identificar aspectos a ser privilegiados. Para isso, recuperamos as discussões sobre saberes e práticas na formação docente, passando, em seguida, a resgatar, a partir de alguns autores, os perfis de professores a ser considerados. Assim, nesse primeiro momento, acreditávamos que as características desses perfis poderiam constituir, eles mesmos, referenciais de análise.

No entanto, na medida em que fomos constatando que esses perfis não traduzem de forma suficiente a complexidade da formação, especialmente em suas relações com o contexto em que estão inseridos, buscamos associá-los à discussão mais geral sobre

identidade docente. Para a articulação entre saberes e identidade, investigamos o trabalho de Charles Dubar, sociólogo francês, que dá especial ênfase aos aspectos sociais das identidades. Além disso, Dubar se preocupa, também, com a dinâmica pela qual as identidades profissionais se transformam. Esse aspecto nos pareceu especialmente relevante, na perspectiva de procurar investigar possíveis modificações (ou não) das identidades profissionais dos professores, como resultado das atividades do PARFOR.

A partir desse percurso, propomos um conjunto de características identitárias que podem servir de referência para nossa investigação.

4.1 Investigações em formação docente: um panorama geral

Inúmeros trabalhos de investigação sobre a formação docente vêm sendo desenvolvidos, nas últimas décadas, envolvendo aspectos das mais diferentes naturezas. De uma maneira geral, o quadro obtido a partir de diferentes leituras indica uma grande complexidade das questões envolvidas. Como ponto de partida, os trabalhos de revisão, como os desenvolvidos por André et al. (1999), Brezinski e Garrido (2001), Gatti (2003), Passos, Passos e Arruda (2010), e ainda Slongo, Delizoicov e Rosset (2009), resgatam as discussões das últimas décadas, época em que um campo específico de investigações sobre formação docente começa a se consolidar.

Um breve histórico sobre as pesquisas referentes a esse campo é apresentado por Gatti (2003). Nas primeiras décadas do século XX, as pesquisas focavam-se na forma de ensinar ou de dirigir uma sala de aula, de se relacionar com os alunos, com forte conotação tecnicista, no sentido de fornecer modelos de ensino e de atuação do professor. Na década de 1930, o desenvolvimento psicológico da criança e adolescente, além de processos e instrumentos de medida do ensino, constituem a maioria das pesquisas, embora, nessa época, também tenha surgido a sociologia da educação. Nos anos 1950, há um deslocamento do foco para pesquisas sobre condições culturais, desenvolvimento da sociedade e formação docente. Nos anos 1960, destacam-se "estudos de natureza econômica", que vão desde investimentos, formação, técnicas, até eficiência de treinamento. Nos anos 1970, embora predomine a abordagem tecnicista, já aparecem orientações mais humanistas, oriundas da psicologia. Já no final dos anos 70 e durante a década de 80, comenta-se sobre o enriquecimento da pesquisa no Brasil, direcionada a uma visão mais crítica. Por conta de uma percepção de que não existiriam soluções técnicas para as questões de base da educação, passam a surgir pesquisas baseadas nas teorias críticas, construtivistas e perspectivas culturalistas. Nos anos 1990, ocorre uma

grande diversidade de abordagens e alguns estudos despontam nessa época, como questões curriculares, aspectos socioinstitucionais, identidade do professor e questões ligadas à profissão em si (GATTI, 2003). Assim, percebemos questões sobre o crescimento da pesquisa em ensino de ciências: ora esta tende a olhares mais tecnicistas, ora tende a olhares com viés mais sociológico e/ou psicológico, mais voltado às questões humanas. Como área de pesquisa, é influenciada pelos conhecimentos do momento de outras ciências que se relacionam mais diretamente com a educação; mas, também, certamente influenciada pelas próprias questões, digamos, internas, quais sejam questões relativas às práticas, ao campo teórico, aos diferentes relacionamentos existentes, etc.

Brezinski e Garrido (2001), André et al. (1999), Passos, Passos e Arruda (2010), Slongo, Delizoicov e Rosset (2009) analisaram as publicações de pesquisas em formação docente. Formação inicial e continuada são dois pontos muito pesquisados, seja em artigos, teses ou nos grupos de trabalho (GTs) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Além da formação inicial e continuada, também se destacam profissionalização e identidade, ao lado das práticas, em artigos e nos GTs. Indica-se também que, nos últimos dez anos, aumentaram substancialmente a produção e as pesquisas em formação docente, tendo sido dada centralidade ao professor reflexivo e ao professor pesquisador.

Brezinski e Garrido (2001) chamam a atenção para a questão da profissionalização e apontam desafios não resolvidos em relação à formação inicial e aos impactos da formação continuada na melhoria do ensino. Organizam os trabalhos em cinco descritores: formação inicial (40% dos trabalhos), formação continuada (24% dos trabalhos), práticas pedagógicas (14% dos trabalhos), profissionalização docente (16% dos trabalhos) e revisão de literatura (6% dos trabalhos). Destacam que o conjunto dos trabalhos focou o conhecimento do professor, considerando também sua prática, mas há um silêncio sobre como as formações inicial e continuada atuam para a melhoria do ensino. Também ressaltam a recorrência de dois temas: a feminilização do magistério no ensino fundamental e a profissionalização docente. Em relação a esta última, discutem que, embora tratem do tema inclusive com modelos teóricos, há um silêncio para temas como sindicalização, valorização profissional, carreira docente, políticas públicas para formação docente, desenvolvimento profissional e valorização da profissão.

André et al. (1999) propõem uma sistematização da produção em três linhas principais, a saber, “formação inicial, formação continuada e identidade e profissionalização

docente”. Dividem também sua análise em dissertações e teses, artigos de periódicos e grupo de trabalho – GT “Formação de Professores” da ANPED.

Para as dissertações e teses, há um predomínio de pesquisas sobre formação inicial, sobre o curso normal, e o conteúdo mais abordado é avaliação do curso, comparecendo também o professor, seu método, suas práticas. Já na formação continuada, os textos abordam aspectos diversificados – diferentes níveis de ensino, contextos, meios e materiais –, o que é considerado pela autora como um aspecto positivo. Para a identidade e profissionalização docente, um tema ainda pouco explorado, mas com certa constância nos últimos anos pesquisados, os principais conteúdos são a busca da identidade profissional e as concepções de professores. Nos últimos anos, aparecem condições de trabalho, sindicalização e organização profissional, mas ainda de modo incipiente. Saberes e práticas culturais, gênero e raça são raros.

Para os artigos de periódicos, há uma distribuição mais equilibrada entre os temas identidade e profissionalização docente, formação inicial, formação continuada e prática pedagógica. Para a identidade e profissionalização docente, os conteúdos são condições de trabalho e remuneração/socialização, gênero, organização política/sindical, políticas educacionais. Na formação continuada, comparecem a concepção de formação continuada, propostas dirigidas ao processo de formação continuada e o papel dos professores e da pesquisa nesse processo. Os autores ressaltam que as propostas aqui são mais ricas e abrangentes, com o professor como centro do processo, numa perspectiva prático-reflexiva, mas indo também para uma perspectiva político-emancipatória ou crítico-dialética. Na formação inicial, "enfatizam as espirais teoria-prática-teoria e ação-reflexão-ação" e argumentam que devem ser ligadas a outras esferas de formação e práxis dos professores. Na prática pedagógica, tratam da escola, sala de aula, relações escola/sociedade.

Para os GTs, os temas mais recorrentes, em ordem decrescente, são a formação inicial, formação continuada, identidade e profissionalização docente, prática pedagógica e revisão de literatura.

Os autores concluem que se percebe uma preocupação com a formação do professor das séries iniciais do ensino fundamental, enquanto outros temas, como formação docente para nível superior, educação de jovens e adultos para o ensino técnico e rural, crianças em situação de risco, tecnologias da educação, atendimento à diversidade cultural, não são frequentes. Finalizam que as pesquisas trazem "um excesso de discurso sobre o tema da formação docente e uma escassez de dados empíricos para referenciar práticas e políticas educacionais".

Passos, Passos e Arruda (2010) analisam artigos sobre formação docente em ensino de ciências, em seis periódicos da área, no período de 1979 a 2007. Utilizaram como metodologia a análise textual, criando seis categorias para os assuntos abordados. Verificaram que aproximadamente 22% dos artigos do total das revistas investigadas tratam de formação docente. As categorias nas quais esses artigos foram agrupados são:

a) ação: a ação didática do professor, suas práticas cotidianas;
b) atributos: características subjetivas do professor, como autonomia, competência, identidade, motivação, perfil, etc.;
c) constituição (formativa): processos que constituem o professor, como formação, autoformação, desenvolvimento profissional;
d) identidade: características pelas quais o professor se reconhece como tal;
e) profissão: colocações sobre carreira e funções docentes, sobre o papel do educador nas formações sociais;
f) saber: saberes dos professores sobre sua profissão – concepções, convicções, experiências (PASSOS; PASSOS; ARRUDA, 2010, p. 229).

Verificaram também que aproximadamente 73% do total de artigos foram publicados nos últimos dez anos (1998-2007). Estes autores, em suas categorias, separam identidade de profissão, reconhecendo como identidade o reconhecimento de si como professor e como profissão, ações e papéis do educador.

Slongo, Delizoicov e Rosset (2009) analisam a produção acadêmica sobre formação docente, nas comunicações orais, nas Atas do Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC), nos primeiros dez anos de ocorrência do evento. Como resultados, verificaram que 42,5% das pesquisas se referem à formação inicial, enquanto 45,3% sobre formação continuada e 6% sobre ambas as modalidades. Na formação continuada, classificaram-nas em pesquisas que identificam e analisam ideias, saberes, práticas, competências; que relatam e analisam projetos, propostas ou programas de formação continuada; que abordam a identidade e profissão docente. Na formação inicial, classificaram-nas em pesquisas que identificam, analisam e/ou atuam no sentido de modificar ideias e práticas dos licenciandos e/ou seus professores; que descrevem e analisam a disciplina de estágio/prática de ensino; que abordam elementos epistemológicos na formação inicial; que relatam e analisam experiências interdisciplinares. Argumentam que as pesquisas em formação docente têm dado centralidade ao professor reflexivo e ao professor pesquisador.

Também a escola e suas necessidades são modificadas ao longo do tempo. Até algumas décadas atrás, tínhamos uma escola baseada na memorização e disciplina,

indispensáveis para a formação de um trabalhador sob hegemonia do taylorismo/fordismo. Nesse modelo, o professor seria mais voltado à eloquência que à rigorosa formação científica. Assim, poderia até ter formação em áreas correlatas, pois compreender e transmitir conteúdo, manter respeito e disciplina, eram suficientes. Essa "falta de especificidade contribuía para a falta de identidade do professor". E com a globalização, há necessidade de mudança desse modelo. Passa a ser necessário um modelo de professor que saiba intervir "em processos pedagógicos intencionais e sistematizados, transformando o conhecimento social e historicamente produzido em saber escolar" (ZEICHNER, 1999).

Ao mesmo tempo em que se deseja uma formação mais adequada à realidade e às necessidades, há que se pensar também nas condições de trabalho, que implicam a permanência na profissão. Garcia e Higa (2012) analisam ações e políticas públicas implementadas pelo Ministério da Educação (MEC) que interferem na formação docente, mais especificamente de Física. Percebem que, enquanto existem ações que visam a levar os alunos a permanecer no curso, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), e ações para aumentar o número de vagas em cursos de licenciatura, como a expansão das licenciaturas nos institutos federais, não há ações para fixar e valorizar os profissionais em seus locais de trabalho. Concluem que

> Há que se fomentar, assim, a própria carreira e as condições concretas de trabalho, especialmente nas instituições públicas de ensino na Educação Básica para que, após optar pela carreira, concluir o curso e ingressar no mercado profissional, os docentes nela permaneçam (p. 180).

No Brasil, nossas escolas de formação priorizaram, também, o domínio dos conhecimentos específicos. A partir de 1939, com o Decreto-Lei nº 1.190, foi adotado o modelo de curso denominado *3 mais 1*, que seria composto por 3 anos de estudos nas disciplinas específicas e 1 ano de estudo nas disciplinas pedagógicas. Com isso, a formação pedagógica passa a ocupar posição mais central na formação docente, porém sem "estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país" (SAVIANI, 2009, p. 148).

Até os anos 1980, havia o predomínio de uma visão mais instrumental do ensino, como uma aplicação de conhecimentos, o que corroborava a concepção da licenciatura *3 mais 1*. Mas, a partir dessa época, adotou-se o conceito de professor reflexivo de Schon, pois mostrou-se mais adequado às necessidades formativas em cursos e políticas de formação

docente. A partir desse novo olhar, a prática e a reflexão passaram a ser pontos centrais. No entanto, autores discutem as limitações desse paradigma, que apontariam para uma melhor definição do significado da reflexão dentro desse contexto pelo fato de que, nessa visão, a teoria torna-se subordinada à prática; privilegia o trabalho individual e não coletivo; não considera os aspectos sociais e econômicos do trabalho docente (GIMENES, 2011).

Assim, passou-se de uma formação que priorizava a teoria para uma formação que priorizava a prática. Porém, Saviani (2003), no entender de Gimenes (2011), apresenta a ideia da *teoria da curvatura da vara*, argumentando que, quando temos uma vara muito curvada para um lado, se desejamos que ela fique "direita", devemos curvá-la proporcionalmente para o outro lado, para que ela possa atingir o equilíbrio central. Traduzindo para as concepções de formação de professores, primeiro tivemos concepções focadas nos aspectos teóricos e, com o professor reflexivo, entortamos a vara para uma concepção de educação focada nos aspectos práticos da profissão. Gimenes (2011), inclusive, defende que, uma vez que a vara, em sua opinião, já pendeu para os dois lados (teoria e prática), seria o momento de procurar centralizar essa vara. Ou seja, há que se ter como foco tanto os aspectos teóricos quanto os aspectos práticos. Desse modo, unindo ambos os aspectos, a formação docente abrangeria perspectivas mais amplas e mais reais do trabalho docente, uma vez que o trabalho docente existe em um local, em uma época, com a participação/influência de determinadas pessoas e instituições.

O aumento progressivo de pesquisas em formação docente levou a que o tema, em suas diferentes formas, atualmente seja considerado um campo de estudos. Garcia (1999) mostra que, na Espanha, os estudos sobre formação docente encontravam-se dentro da área da didática, mas, a partir dos anos 1990, ela configurou-se como um campo de estudos. André (2010) afirma que a situação não foi diferente no caso brasileiro, pois, no X Encontro Nacional de Didáticas e Práticas de Ensino (ENDIPE), pesquisadoras já apontavam esse aumento de pesquisas e sua constituição como área de pesquisa, "distinguindo-se da Didática, da Prática de Ensino e do Currículo". O aumento do tema nas pesquisas, o surgimento de seções inteiras e/ou números especiais em periódicos e de periódico específico sobre formação docente também demonstravam o crescimento da formação docente como área de pesquisa.

Diversos autores, como Nóvoa (2008), Imbernón (2009) e Marcelo (2009) consideram que, em substituição aos termos *formação inicial* e *formação continuada*, se utilize o termo *desenvolvimento profissional docente*, pois expressa mais adequadamente a ideia da continuidade da formação. André (2010, p. 176) conclui que

> a formação docente deve ser pensada como um aprendizado profissional ao longo da vida, o que implica em envolvimento dos professores em processos intencionais e planejados, que possibilitem mudanças em direção a uma prática efetiva em sala de aula.

Ao mesmo tempo, ampliou-se a quantidade de cursos de pós-graduação em educação no Brasil. E, em relação às pesquisas, tem-se que, nos anos 1990, aproximadamente três quartos das pesquisas abordavam a formação inicial e, nos anos 2000, o foco deslocou-se, pois aproximadamente metade das pesquisas foi para identidade e profissionalização docente. Os trabalhos mais recentes buscam dar voz ao professor, investigam seu trabalho docente. No entanto, investigar somente esses pontos configura uma visão parcial do desenvolvimento profissional, pois

> Não basta fixar-se em apenas uma das pontas do processo – fixar-se nas representações, saberes, práticas do professor – deixando de articulá-los aos contextos em que surgiram, às circunstâncias em que foram produzidas e às medidas a serem tomadas para promover a aprendizagem da docência (ANDRÉ, 2010, p. 176).

Zeichner (2010) argumenta que as "conexões entre características do professor, formação, aprendizagem e práticas docentes"[8] são pontos importantes dentro de pesquisas na área. Ressalta que existem poucos estudos sobre influências dos cursos de formação no desenvolvimento dos professores e que seriam necessários mais estudos longitudinais sobre os efeitos dessa formação.

Essas argumentações apontam para se pensar que a vara está começando a se equilibrar, se centralizar. Mas somente o futuro definirá para onde essa vara se moverá.

A formação docente apresenta múltiplos aspectos e, atualmente, é um campo de pesquisa com uma produção substancial e que, ao mesmo tempo, necessita de múltiplos olhares, pela diversidade das necessidades formativas de um professor.

Percebe-se que as pesquisas em formação docente ocorrem, ao longo do tempo, conforme novos conhecimentos em áreas relacionadas ou mesmo na própria área, mas também conforme as necessidades e possibilidades locais e/ou globais. Assim, conforme se desenvolvem áreas como psicologia, sociologia e outras, a educação também agrega novos olhares e levanta novas questões. Para uma melhor compreensão do significado que damos a esta última asserção, deixamos claro que não estamos dizendo que somente a partir de novos

[8] Grifo do autor.

olhares de outras ciências é que a educação se desenvolve. Pensamos, inclusive, que pode ser o contrário mesmo disso, que a partir de questões relacionadas à educação se podem obter diferentes visões de fatos, ações, interações humanas, a serem pesquisadas em outras ciências.

Percebem-se movimentos das pesquisas na área. Mas as pesquisas encontram-se em um determinado contexto. E as mudanças nas pesquisas indicam, expressam, mas também direcionam mudanças nas concepções de educação e de formação docente.

Nota-se, também, que ocorre um desenvolvimento nas pesquisas e nos temas das pesquisas ao longo do tempo, em particular, incluindo a identidade docente. Interessante notar, parece-nos, pelos textos, que as abordagens sobre identidade caminham para as questões ligadas mais diretamente à profissionalização. No que diz respeito à análise que se quer desenvolver, busca-se caracterizar uma identidade docente numa visão mais social, focada nas relações, no contexto. Nem por isso deixa de ser profissional, expondo-se aqui somente o ângulo dos olhares deste estudo.

4.2 Saberes e Práticas

Após esse panorama geral das pesquisas em formação docente, surgem questões pertinentes. Uma delas é: diante desse processo de mudanças nos olhares e práticas sobre e dos professores, quais são os saberes que importariam nesse contexto? Como visto, houve tempos nos quais os conhecimentos teóricos foram suficientes para formar professores. Bastava ter "domínio do conteúdo" e se teria/seria um bom professor. Mais recentemente, as práticas tornaram-se o foco, o eixo das pesquisas na área. Algumas vezes, as práticas conectam-se às teorias, refletem bases teóricas. Outras vezes, as práticas focalizam atores, reflexões e ações mais individualizadas, mais pessoais, mais empíricas. E ainda podem existir práticas nas quais se conectem aspectos teóricos com intervenção no meio social, apresentando uma relação dialética entre sujeitos e objetos. A essas últimas, denominamos práxis. Para Marx (apud TARDIF, 2011, p. 56), esta "é, de uma certa maneira, um *trabalho*[9] cujo processo de realização desencadeia uma transformação real no trabalhador".

Ao falar sobre as pesquisas das e nas ciências da educação, Tardif (2011, p. 259) também ressalta que essas pesquisas se interessam mais em olhar para o que falta, o que não existe, o que não é, o que não faz, o que não sabe, e diz que

[9] Grifo do autor.

> um dos maiores problemas da pesquisa em ciências da educação é o de abordar o estudo do ensino de um ponto de vista normativo, o que significa dizer que os pesquisadores se interessam muito mais pelo que os professores deveriam ser, fazer e saber do que o pelo que eles são, fazem e sabem realmente.

Um olhar unidirecional certamente traz uma visão, uma perspectiva, e também resultados unidirecionais. Assim, trata-se de um olhar que pode ser profundo, focado, mas que também pode apresentar visões e/ou resultados reducionistas ou limitados, por não considerar o ator/agente/professor como um ser em ação, mas sim como um não ser.

Esta investigação pretende levantar aspectos sobre alunos-professores, no sentido de obter-se uma percepção de quem são, o que pensam, sentem, fazem, esperam; o que foram, o que são, o que pretendem ser. Não na perspectiva da falta, não somente observando ações/discursos/saberes falhos ou relações que não se estabelecem, mas sim com um olhar direcionado ao que representam, ao que sentem, às suas ações e relações sociais e pedagógicas. Um olhar direcionado aos saberes dos professores, aos saberes experienciais dos professores, aos saberes sociais dos professores.

Pimenta (1996) faz algumas reflexões, partindo da reconsideração dos saberes necessários à docência, sobre caminhos para ressignificar os processos de formação. A autora entende que, em relação ao professor, “na sociedade contemporânea cada vez mais se torna necessário o seu trabalho enquanto mediação nos processos constitutivos da cidadania dos alunos, para o que concorre a superação do fracasso e das desigualdades escolares” (p. 73).

Divide os saberes docentes em:

a) experiência: aqui podemos ter "dois níveis" de saberes. Um: como aluno de um curso de licenciatura, todo futuro professor já foi aluno, portanto já tem experiência de ver o trabalho de um professor, como um aluno; também pela experiência socialmente acumulada, geralmente tendo como fonte a mídia; e, ainda, alguns alunos já possuem experiência como professores, mas a título precário. Assim, conhecem, mas não se identificam ainda como professores. Outro: o produzido no "seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem..." (p. 77);
b) conhecimento: partindo da concepção de que conhecer significa "estar consciente do poder do conhecimento para a produção da vida material, social e existencial da humanidade", e que a educação é um processo de humanização, uma prática social e um processo sistemático e intencional, reflete sobre papéis da escola e do

professor. Comenta que aos professores cabem tarefas complexas, pois devem discutir os conhecimentos no contexto da contemporaneidade;

c) pedagógicos: a partir da prática social da educação, podem-se reinventar os saberes pedagógicos e, no "caso da formação de professores, a partir de sua prática social de ensinar". Partindo do seu fazer, o futuro professor construirá seu saber-fazer. Conhecer sobre educação ou sobre pedagogia não gera conhecimentos sobre os saberes pedagógicos. Estes somente através da prática são constituídos.

Ressaltamos que a reflexão da autora é direcionada à formação docente, mais especificamente ao curso de didática, em que ela leciona. Portanto, a partir desses pressupostos, fornece uma proposta metodológica para a identidade do professor. Enfoca a necessidade de pensar a formação inicial e continuada dentro de uma continuidade, envolvendo um duplo processo: uma autoformação, que englobaria uma reelaboração constante dos saberes de suas práticas, e uma formação nas instituições escolares – a escola como espaço de trabalho e formação. Desse modo, a "formação de professores na tendência reflexiva se configura com uma *política* de valorização do desenvolvimento pessoal-profissional dos professores e das instituições escolares..." (p. 87).

Guimarães (2014), em sua tese, *Identidade Curricular na Formação Inicial de Professores de Física*, objetiva discutir sobre como a estrutura curricular de um curso de licenciatura reflete uma identidade, a identidade curricular.

Dentro de sua pesquisa, elabora um quadro sobre saberes docentes, segundo diferentes autores, no qual introduz "algumas tipologias de saberes docentes encontrados na literatura". Como se pode perceber, esse tema dos saberes é discutido por diferentes autores, o que evidencia seu papel nas necessidades formativas. Deste quadro, em especial, verificamos que os saberes dos conteúdos específicos, os saberes relacionados à área de educação e os saberes advindos da experiência encontram-se em todos os autores, mesmo que com denominações e categorizações diferentes.

Esse quadro, que adaptamos, está reproduzido na tabela 11.

Tabela 11 – Categorização de saberes docentes

Algumas Tipologias de Saberes Docentes Encontrados na Literatura	
Tardif, Lessard e Lahaye (1991)	Pimenta (1999)
1. saberes da formação profissional	1. saberes da experiência
2. saberes das disciplinas	2. saberes do conhecimento
3. saberes curriculares	3. saberes pedagógicos
4. saberes da experiência	

Fonte: Adaptado de GUIMARÃES, 2014, p. 68.

Verificamos que diferentes autores apontam as condições profissionais do trabalho docente como importantes, tanto para a formação profissional continuada, dentro da visão de professor reflexivo e da continuidade entre formação inicial e continuada, quanto para a fixação do profissional em seus locais de trabalho docente.

Essa necessidade da continuidade entre formação inicial e continuada é não somente um direcionamento, mas uma necessidade em cursos com as características do PARFOR, um curso de formação inicial para quem já é docente. Percebemos neste ponto uma singularidade: caracteriza-se tanto como um curso de formação inicial, quanto como um curso de formação continuada. Isso faz com que possua questões e possibilidades vinculadas aos dois tipos de formação.

Por essa característica, há sentido em levantar as discussões sobre os saberes docentes realizadas por Maurice Tardif, o qual considera de forma especial a subjetividade dos professores, apresentando seu caráter central como postulado e requerendo para eles um papel especial como protagonistas na própria construção do conhecimento docente.

De fato, esse postulado propõe que se pare de considerar os professores, por um lado, como técnicos que aplicam conhecimentos produzidos por outros (por exemplo: os pesquisadores universitários, os peritos em currículo, os funcionários do Ministério da Educação, etc.), e, por outro lado, como agentes sociais cuja atividade é determinada exclusivamente por forças ou mecanismos sociológicos (por exemplo: a luta de classes, a transmissão da cultura dominante, a reprodução dos hábitos e dos campos sociais, as estruturas sociais de dominação, etc.) (TARDIF, 2010, p. 229-230).

Assim, ao levar em conta a subjetividade dos atores em atividade,

> o professor de profissão torna-se um ator no sentido de que é um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui

> conhecimento e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta (ALVES, 2011).

Uma das consequências de considerar os professores como sujeitos do conhecimento repercute nas relações a serem consideradas entre saberes teóricos e saberes da prática. Na medida em que produzem seu conhecimento, são, portanto, protagonistas ou agentes ativos, cujas práticas não se estabelecem como espaços de aplicação de conhecimentos e teorias, mas como espaços de produção de novos conhecimentos.

> A ilusão tradicional de uma teoria sem prática e de um saber sem subjetividade gera a ilusão inversa que vem justificá-la: a de uma prática sem teoria e de um sujeito sem saberes. É como se o trabalho dos professores fosse permeado por diferentes saberes, mas esses saberes não pudessem nem devessem ser produzidos pelos próprios professores (TARDIF, 2010, p. 236).

Nesse sentido, o reconhecimento dos professores como agentes de suas práticas implica deslocar sua centralidade de objetos de pesquisa para coparticipantes dos processos de pesquisa. Implica, ainda, que os próprios produtos de tal investigação devam ser recolocados com linguagens e lógicas que lhes possam ser direcionadas.

De um ponto de vista mais geral, pode-se reconhecer nesse autor um defensor da valorização dos conhecimentos que vêm da prática, e uma forte crítica aos projetos e investigações em que os conhecimentos não estão articulados com as práticas. Para ele, os saberes docentes constituem saberes profissionais ou oriundos da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais. Estes últimos são aqueles que derivam de seu trabalho cotidiano em suas próprias salas de aula. Reconhece nesses saberes o núcleo central do saber docente, aquilo que possibilita aos professores transformar os outros saberes (exteriores à sua prática) em elementos de interioridade. Deve-se atentar para o fato de que esse deslocamento do centro de gravidade da formação inicial não significa que a formação de professores passe a ser uma instância de reprodução das práticas existentes, nem que ela não comporte um forte componente teórico (TARDIF, 2010, p. 289). Nesta investigação, adota-se tal olhar sobre os saberes experienciais, mais precisamente como elemento central no sentido de ser base de suas ações na sala de aula e fora dela, quando relacionadas ao seu ensino. Há momentos nesta investigação em que se obtém a voz do professor, mas este não atua como coparticipante no direcionamento da pesquisa.

Adotamos aqui as idéias de Tardif (2011) sobre os saberes docentes. Para este autor – e consideramos isto para nossa investigação –, a questão do saber profissional situa-se no

contexto do trabalho, é um saber social. Não há como separar o saber de outras dimensões do ensino e do trabalho docente. Assim,

> o saber é sempre o saber de alguém que trabalha com alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber *deles*[10] e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente (p. 11).

Evidentemente, torna-se difícil em uma investigação abordar/levantar/apresentar a *totalidade* desses aspectos, mas buscamos delinear ao menos alguns deles.

Para Tardif (2011), o saber pode ser considerado social por diversas razões: é um saber partilhado por um grupo, com condições e estrutura de trabalho comparáveis, semelhança de formação; é um saber que não é definido pelo professor, mas por negociações entre diversos grupos – "não existe conhecimento sem reconhecimento social" (p. 13); é um saber que não existe fechado em si mesmo, é através de relações professor/aluno que ele se apresenta, na relação com o outro; é um saber que se modifica ao longo do tempo, através dos locais, das culturas, das hierarquias e dos poderes; é um saber adquirido ao longo de sua ação profissional, em seu contexto profissional.

O saber dos professores, de modo sintetizado, é apresentado na tabela 12.

Tabela 12 – Tipos de saberes docentes

Saberes	Definição
Formação profissional	Saberes trabalhados pelas instituições formadoras.
Disciplinares	Saberes dos diferentes campos de conhecimento, oriundos da tradição cultural e do coletivo produtor de saberes.
Curriculares	Saberes definidos pela instituição escolar como modelos de cultura e de formação.
Experienciais	Saberes desenvolvidos pelos professores, oriundos e validados a partir de suas experiências.

Fonte: Quadro construído pela autora a partir de Tardif (2011).

Os saberes profissionais dos professores e, em especial, os saberes experienciais, estão imbricados dentro das histórias dos professores, em suas vivências familiares, sociais,

[10] Grifo do autor.

profissionais, etc. Esses saberes experienciais são adquiridos/construídos em suas diferentes vivências e são uma reativação e também uma transformação dos saberes oriundos de suas vivências anteriores.

São esses saberes experienciais e os saberes da formação profissional os que nos interessam, pelas características/peculiaridades de nossa investigação. Não buscamos aqui conhecer, em maior profundidade, os saberes disciplinares ou curriculares, pois os saberes experienciais são como que uma amálgama de todos os saberes, são produto das experiências, dos tempos de estudo, dos tempos de infância, dos trabalhos anteriores, de todas as socializações pelas quais o professor passou ou em que se inseriu.

As características dos saberes experienciais, segundo Tardif (2011, p. 111), nos indicam uma "epistemologia da prática docente". Sendo a docência um trabalho com pessoas e baseado em relações humanas, necessita de um "trabalhador a apresentar-se 'pessoalmente' com tudo o que ele é, com sua história e sua personalidade, seus recursos e seus limites".

O saber experiencial é um saber social, por ser resultado de diversas interações/relações, que são hierarquizadas pelo professor; evolui e se transforma ao longo do tempo, porque é um saber aberto; é "experimentado no trabalho" e "modela a identidade" do professor; é considerado existencial, heterogêneo, plural, pelas relações com a história de vida pessoal do professor, em seus diferentes aspectos; é diretamente ligado à personalidade do professor e, nesse sentido, tem características de uma arte, sendo "difícil e um pouco artificial distinguir, na ação concreta, o que um professor sabe e diz daquilo que ele é e faz" (p. 110); é complexo, por aliar comportamento e consciência; e, finalmente, é um saber prático, diretamente ligado ao trabalho docente.

Dentro desse olhar, o tempo não se comporta como um meio ou algo objetivo, mas sim como algo subjetivo e que "contribui poderosamente para modelar a identidade do trabalhador" (2011, p. 108), pois é dentro do trabalho e ao longo do tempo de trabalho que o eu pessoal se transforma no eu profissional. Assim, o tempo é "concebido como um processo de aquisição de um certo domínio do trabalho e de um certo conhecimento de si mesmo" (p. 109).

O que se percebe é que o saber dos professores, bem como sua identidade docente, encontram-se diretamente ligados ao professor como indivíduo, como pessoa, como ser humano atuando socialmente, por serem intrínsecos a diferentes aspectos, vivências, ações, sempre de cunho pessoal.

É o professor como pessoa interagindo, relacionando-se, atribuindo-se, analisando, hierarquizando/selecionando conhecimentos/atitudes, propondo-se ações/estudos/reflexões, que se encontra nas salas de aula deste país e, quem sabe, do mundo todo.

Nosso foco centra-se, com esse olhar, nesse professor/pessoa que leciona no Oeste do Pará, nas situações de sua formação, nas situações de seu trabalho docente, nas situações de sua vida social/cultural, ou seja, sua identidade docente. No entanto, o que nos parece de muita relevância é a evolução dessas identidades no tempo, não necessariamente apenas em função dos saberes que incorporam, mas de suas múltiplas interações, algo não completamente contemplado nas discussões sobre os saberes.

4.3 Perfis de professores relacionados aos saberes e práticas

Tardif (2011, p. 288) também trata do modelo atual de formação profissional docente, ressaltando a necessidade de que a formação inicial se reorganize de modo que a formação cultural e a formação científica sejam vinculadas à formação prática. Em seu modelo, todas essas três formações possuem o mesmo nível de importância.

Já em relação à formação continuada, argumenta que "concentra-se nas necessidades e situações vividas pelos práticos e diversifica suas formas: formação através dos pares, formação sob medida, no ambiente de trabalho, integrada numa atividade de pesquisa colaborativa, etc." (TARDIF, 2011. p. 291).

A partir dessas e outras considerações, Tardif (2011) apresenta "três modelos de identidade dos professores: o modelo do "tecnólogo" do ensino, do prático "reflexivo" e do ator social" (p. 301). Inclusive, coloca os papéis do professor de educação básica e de ensino superior em cada um desses modelos. Sintetizamos os modelos na tabela 13.

Assim, nessa visão, o formador universitário adquire um novo papel. Deixa de ser um transmissor de conhecimentos para ser um acompanhante, um auxiliar nos processos de formação ou de autoformação dos professores. No entanto, constata-se que "a implementação desse novo modelo de formação docente suscita tensões importantes...; além disso, ela esbarra em diferentes obstáculos decorrentes da situação da profissão docente dentro do sistema educacional" (TARDIF, 2011, p. 294).

Tabela 13 – Modelos de identidades de professores

Modelo/Papel do Professor	Educação básica	Ensino superior
Tecnólogo do ensino	Perito no planejamento do ensino; Atividade baseada num repertório de conhecimentos oriundos de pesquisa científica; Ação situada nos meios e estratégias de ensino; Busca desempenho e eficácia no alcance dos objetivos propostos.	Pesquisador científico; Engenheiro do ensino e da aprendizagem; Produção de conhecimentos válidos sobre ensino e aprendizagem; Elaboração de atividades profissionais inferidos da pesquisa.
Prático reflexivo	Sólido repertório de conhecimentos; Constrói atividades contextualizadas dentro de características particulares e situações de trabalho; É intuitivo; Capacidade de adaptar-se a situações novas e de conceber soluções originais; Modelo de profissional de alto nível; Lida com situações indeterminadas, flutuantes, estabelecendo negociações e criando soluções novas e ideais.	Colaborador do professor de educação básica; Prático experiente.
Ator social	Agente de mudanças; Portador de valores emancipadores em relação às lógicas de poder estruturadas.	Prática teórica resultando em uma pedagogia a serviço dos "oprimidos" (Paulo Freire).

Fonte: Quadro construído pela autora a partir de Tardif (2011).

Além de Tardif, vários outros autores têm procurado caracterizar possíveis perfis de professores. Dentre eles, chama-nos atenção o trabalho de Contreras. Este mesmo autor, ao tratar da autonomia dos professores, apresenta três "modelos de compreensão da prática profissional" (p. 90), os quais supõem formas de entendimento do trabalho docente, como descritos a seguir:

a) professor como profissional técnico – consiste na ideia de que a prática profissional se dá como solução instrumental de problemas, através da ação de conhecimentos anteriores, tanto técnicos quanto teóricos. Esses conhecimentos são produtos de pesquisas científicas. Essa concepção de ciência aplicada interfere no

desempenho profissional em dois pontos, o de relação hierárquica entre a prática e o conhecimento e a compreensão da "prática profissional como aplicação de procedimentos e meios técnicos para conseguir determinados fins" (CONTRERAS, p. 93);

b) professor como profissional reflexivo – nos contextos práticos, compreende a ação e o conhecimento conectados, através da reflexão. Essa reflexão é na prática a capacidade de criar novas perspectivas e de compreender problemas não previstos pelos conhecimentos anteriores. Assim, demonstram sua

> ...'arte profissional', ao serem capazes, de forma aparentemente simples, de manipular grande quantidade de informação, selecionando os traços relevantes e extraindo consequências a partir do conhecimento profissional de casos anteriores, reconhecendo a singularidade da nova situação em comparação com as outras. Discutir o problema de uma nova forma não significa que a solução seja diferente, mas que *o problema é outro*, que deve ser visto de uma nova maneira, que devem ser atendidos outros aspectos não considerados ou interpretar-se de forma diferente (CONTRERAS, p. 109);

A prática reflexiva estabelece-se em uma relação dialética entre prática e teoria que tem, como base, sua atuação nos contextos sociais nos quais está inserida. Assim, "os professores reflexivos estendem sua deliberação profissional à situação social mais ampla, colaborando para que se gere um diálogo social e público que possa ser mais reflexivo" (SCHÖN apud CONTRERAS, p. 132);

c) professor como intelectual crítico – encontra-se em processo de transformação de sua prática pedagógica pela tomada de consciência dos valores e significados subjacentes na instituição em que atua e em sua própria ação. E essa tomada de consciência sustenta suas ações com o propósito de eliminar e/ou encaminhar questões existentes na instituição em que atua, relacionadas a formas de viver injustas e/ou irracionais. Esse professor

> participa ativamente do esforço para descobrir o oculto, para desentranhar a origem histórica e social do que se apresenta como 'natural', para conseguir captar e mostrar os processos pelos quais a prática do ensino fica presa... de descobrir as formas pelas quais os valores ideológicos dominantes, as práticas culturais e as formas de organização podem não só limitar as possibilidades de ação do professor, mas também... perspectivas de análise e compreensão do ensino, de suas finalidades educativas e de sua função social (CONTRERAS, p. 185).

Observando os dois autores apresentados – Tardif e Contreras –, percebe-se que, em linhas gerais, as classificações se aproximam bastante. Ambos apresentam características dos docentes, levantando três aspectos: um, de caráter mais técnico, ou melhor, somente técnico;

outro, de caráter mais reflexivo; e ainda um terceiro, baseado em ações/interações sociais do professor. No entanto, em cada um desses três aspectos, as perspectivas de ação do professor diferem bastante.

Na presente investigação, apresentam-se necessidades e características de formação inicial e de formação continuada. Assim, torna-se necessário atender tanto à integração da formação cultural, científica e prática quanto à formação no ambiente de trabalho, pelos pares, por pesquisa colaborativa, etc.

Desse modo, considerando as especificidades do contexto onde atuamos, é fundamental que se possa abrir espaço para atuações coletivas, em que o professor encontre seu espaço em um contexto social e educacional mais amplo, partilhado por outros diferentes protagonistas e em contínua interação com eles.

Adota-se a hipótese de que "o trabalho do professor não pode, portanto, ser compreendido à margem das condições sociopolíticas que dão credibilidade à própria instituição escolar" (CONTRERAS, p. 69).

Gostaríamos de ressaltar, neste ponto, que por conta da complexidade do ser humano, pode-se certamente reconhecer, em um ou outro momento, cada professor em um desses perfis diferentes; mas deve-se atentar a que alguns aspectos de outras categorias podem estar presentes também em suas ações/reflexões, tanto como resquícios de ações/reflexões passadas, quanto como ações/reflexões que podem ser fontes para futuras mudanças. Além disso, ressalta-se também que qualquer investigação, inclusive esta, apresenta um olhar em um tempo e local determinados, e essa característica mostra a fluidez das possíveis interpretações formuladas.

Nesse sentido, para além dos possíveis perfis de professores, parece essencial incorporá-los de forma mais consistente com as próprias identidades dos professores. Ao mesmo tempo, há a fluidez da identidade ou das identidades dos professores. Através desses olhares para a produção acadêmica em formação docente, a identidade profissional encontra-se presente em todos; e, geralmente, mais fortemente relacionada às características de profissão docente.

A identidade, como atributo humano, é complexa, variável. Mas pode-se pensar de dois modos, em relação à identidade profissional. Um modo abrange as questões diretamente ligadas à profissionalização, que discutiriam salários, condições de trabalho, sindicalização, etc. Outro modo trata de identidade como reconhecimento do espaço social, o que, no fundo, engloba diferentes relações que fundamentam, constroem, constituem essa identidade. É nas

ações, interações que se processam, se constroem, se formam as identidades coletivas, fruto dos ajustes das identidades individuais.

Destacamos que, nesta investigação, focalizam-se os aspectos relacionais da identidade profissional, ou seja, a identidade como reconhecimento do espaço social.

4.4 Identidade profissional na visão de diferentes pesquisadores

Já a identidade profissional, baseada em representações coletivas, apresenta-se como resultado das interações e relações no trabalho. Para Hugges (1958 apud DUBAR, 1995 apud GATTI et al., 2007), a "apreensão do fenômeno profissional" se dá por duas vias, quais sejam, o mandato e o diploma. O diploma confere ao titulado uma autorização legal para o exercício de determinada profissão, enquanto o mandato seria um poder simbólico, conferido a pessoas, grupos ou categorias para funções valorizadas pela coletividade.

Consequentemente, a profissão constitui um grupo dotado de regras, um código informal de interesses e uma linguagem comum que externa o modelo do profissional, excluindo aqueles que não correspondem a este conjunto determinado pelos atores do contexto social (GATTI et al., 2007, p. 276).

Assim, uma identidade profissional existe pelo ajuste entre diversas identidades individuais, sendo assim “impossível separar o eu profissional do eu pessoal” (NÓVOA, 2000, p. 17).

Ao mesmo tempo, a identidade, para Pimenta (1996), não é imutável, não pode ser adquirida, "é um processo de construção do sujeito historicamente situado". Impõe um desafio aos cursos de formação inicial, que seria o de auxiliar a passagem dos alunos entre *ver o professor, sendo aluno*, para o seu *ver-se como professor*.

E, em relação à construção da identidade profissional, Pimenta (1996) diz que

> se constrói a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições... também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos (p. 76).

Tateo (2012) trata da natureza multidimensional da identidade profissional do professor, devendo-se considerar três níveis de análise: pessoal (biografia pessoal do

professor), interpessoal (artefatos, práticas e relações sociais) e cultural (representações, normas, valores e contexto organizacional). Além disso, acrescenta que a identidade profissional não é suficientemente tratada em treinamentos e avaliações, pois o gerenciamento emocional e dimensões pessoais são fortes componentes da identidade profissional e, geralmente, não são abordados nessas situações. Conclui que os professores lidam com contínuas mudanças sociais no contexto escolar e, ao mesmo tempo, com toda a sociedade (migração, novas práticas educacionais, leis, etc.), os quais influenciam sua identidade pessoal e profissional.

Reis e Guridi (2014), em seu estudo com professores timorenses, relatam que "pode-se constatar a significativa relação entre a história timorense e a construção da identidade dos seus professores". Além disso, observam "uma clara distinção entre a prática docente dos professores que têm participado dos cursos de formação oferecidos pelas cooperações estrangeiras e aqueles que têm se mantido ausentes desses estudos" (p. 378).

A identidade profissional do professor é então o mediador psicológico do professor frente às mudanças. Em geral, assume-se que ela é coerente e estável, onde os conflitos e diversidades são experimentados e, espera-se, resolvidos e/ou encaminhados.

Lopes (p. 37) argumenta que

> qualquer produção humana, reprodutora ou transformadora, por mais técnica que seja, é envolvida por uma 'espessura humana' que, em última análise, a determina. Assim, os estudos da identidade corresponderiam à busca de compreensão dessa "dimensão escondida", visando a adequá-la dentro de um novo contexto social e humano. A identidade, como sentimento, é uma relação coerente entre o eu e os outros/o mundo. A crise das identidades advém da perda desse sentimento, do estabelecimento de novas relações entre o social e o individual.

Ressalta as seguintes ideias consideradas como consensos:

> (i) a crise é estrutural; (ii) a crise é das identidades coletivas tradicionais, apesar de se ter tornado visível primeiro nas identidades individuais; (iii) as identidades coletivas novas serão construídas por identidades individuais novas em cooperação; (iv) o que se constrói de novo são concepções de conhecimentos (de si, dos outros e do mundo), científico ou do senso comum, escolar ou não escolar (LOPES, p. 37-38).

Torna-se necessário, para que se confirme e mantenha uma identidade, o reconhecimento dos outros. No caso das identidades profissionais, são os saberes profissionais que necessitam desse reconhecimento. Lopes (p. 41-42) cita que Dubar (1995, p. 100) define o saber profissional como um "universo simbólico". Conclui que nos saberes

docentes profissionais existe um núcleo – conhecimentos, técnicas, normas e valores nas relações de ensino e na formação dos alunos – e uma periferia – concepções e práticas sobre relações profissionais com os colegas de escola e com a organização escolar –, mas que somente há a consciência do núcleo, a periferia existe de forma implícita. Porém, é exatamente essa dimensão relacional que se configura como uma área importante, no sentido de que pode comprometer a ação profissional e/ou a formação profissional. Dessa dimensão relacional "depende, em grande parte a actual definição de competência profissional".

Já segundo Tardif (2011, p. 106-107), "identidade não é simplesmente um "dado", mas também um "constructo". Sendo "impossível compreender a questão da identidade dos professores sem inseri-la imediatamente na história dos próprios atores, de suas ações, projetos e desenvolvimento profissional", indica que existem "custos existenciais" – início da profissão, formação docente, negociações com os outros, deparar-se com a realidade das situações de trabalho, etc. – dentro das trajetórias profissionais e sociais. E que lidariam com esses custos através dos seus "recursos pessoais". Assim, "esse processo modela a identidade pessoal e profissional deles, e é vivendo-o por dentro, por assim dizer, que podem tornar-se professores e considerar-se como tais aos seus próprios olhos" (2011, p. 107).

Nessa história inclui-se a trajetória profissional, desde o ingresso na profissão ou a escolha da profissão. Assim, segundo Tardif (2011, p. 84), diversos autores consideram os cinco ou sete primeiros anos de carreira como um período crítico, que suscita expectativas e sentimento fortes, podendo ser inclusive contraditórios, o que determina "seu futuro e sua relação com o trabalho".

Huberman (2000) discute os ciclos de vida dos professores, propondo um modelo esquemático com cinco "fases". A entrada na profissão/tateamento, que é uma fase inicial, durante os 2 ou 3 primeiros anos, com aspectos de adaptação ao real e de descoberta; a estabilização/consolidação de um repertório pedagógico, o momento em que se "passa a ser professor" (4 a 6 anos de docência), por escolha subjetiva e por ato administrativo, momento de libertação e afirmação na carreira; diversificação/ativismo e/ou questionamento (7 a 25 anos de docência), seriam fases nas quais os professores, já estabilizados, são mais motivados, mais dinâmicos, buscando novos estímulos e ideias ou assumem uma atitude de sensação de rotina, podendo alcançar até uma crise existencial em face da carreira; serenidade/distanciamento afetivo e/ou conservantismo (25 a 35 anos de docência), fases de menor vulnerabilidade e sensibilidade, havendo uma reconciliação entre o eu ideal e o eu real, ou passando a queixar-se dos alunos, das políticas educacionais, dos colegas, etc.; desinvestimento sereno ou amargo (35 a 40 anos de docência), fase de desprendimento,

caracterizada por uma focalização maior, que pode ser positiva ou não. Ressaltamos que o próprio autor comenta que essa classificação não obedece, necessariamente, a uma estagnação em termos de tempo, podendo as fases até ser sobrepostas, ou abreviadas e/ou inexistentes, porquanto não são predeterminadas e invariáveis.

O início da carreira também é um aspecto central para Lopes (2009, p. 1.417), pois "o professor começa a construir-se desde o momento que ele decide abraçar a carreira e o período de sua formação inicial é fulcral no seu desempenho futuro". E também que "sua identidade se desenvolve na articulação entre identidades virtuais e identidades reais". Acrescenta que é nos contextos de trabalho que, como sistemas de ação, existem identidades virtuais propostas que se encontrarão com as trajetórias dos indivíduos com identidades reais.

A atividade do professor não se define na realidade a partir somente de uma cultura pedagógica, mas apresenta-se, prioritariamente, a partir de demandas sociais, institucionais e curriculares. É criativa, permitindo a expressão de quem a exerce, é “alguém que constrói significados sobre as realidades nas quais opera” (KELLY apud GIMENO SACRISTÁN, 2000).

4.5 Formação e Identidade docente – proposta de Dubar

Estudos sobre identidade profissional dos professores são frequentes, em especial durante e depois da década de 1990, como já extensamente descrito anteriormente. No entanto, e em particular, estudos mais recentes têm procurado incorporar as bases sociais da construção dessas identidades. Além disso, têm sido igualmente contemplados, nessas investigações, as mudanças da sociedade e os movimentos dinâmicos pelos quais passa a evolução das identidades.

Em especial, as investigações do sociólogo francês Charles Dubar (1945-2015) têm trazido um aporte teórico significativo, que pretendemos incorporar às discussões sobre formação docente. A contribuição de Dubar é reconhecida por muitos como uma sociologia das identidades profissionais.

No pensamento desse autor, a relação entre identidade e socialização é central. Para ele, a identidade social articula uma dimensão biográfica e uma relacional.

Ainda que sem um aprofundamento maior, apresentaremos, a seguir, alguns elementos que consideramos mais expressivos para a definição de nosso quadro de análise teórico.

A identidade constrói-se na infância, reconstrói-se ao longo da vida; depende das orientações pessoais e das opiniões dos outros, sendo produto de sucessivas socializações. É aquilo que a pessoa tem de mais precioso (DUBAR, 1997).

A identidade possui aspectos subjetivos e relacionais. Os aspectos relacionais – também sociais – importam e impactam a identidade docente. Como exemplo, temos a utilização da identidade no sentido de resolução de questões na área educacional. Muitas vezes se atribuem questões – geralmente, questões problemáticas ou polêmicas – da educação aos professores, seja em relação à formação, às atitudes, aos posicionamentos políticos, às suas ações sociais, etc.

Os professores podem aparecer invisíveis em descrições dos sistemas educativos, ou surgir como "elementos neutros", uma massa imutável e indiferenciada que permanece constante ao longo do tempo e do espaço. Esta descrição de senso comum dos professores pode tornar-se mais acadêmica, especialmente quando se exprime noutros fenômenos educativos, como avaliação, aprendizagem, conhecimentos específicos da disciplina, etc. Frequentemente, os professores agem como uma parte necessária na proposta educativa, embora surjam, nessa mesma proposta, como sombras, representantes ou sujeitos. Aparecem em destaque quanto existe, de alguma forma, um pânico moral acerca da sociedade e suas crianças; nesses momentos, os professores estão em primeiro plano, escrutinados e reprovados. É então que sua identidade aparece como inadequada e sujeita a alteração, abruptamente, por vezes, no sentido da modernização, sempre. A identidade dos professores tem constituído uma parte importante da gestão do sistema educativo, sendo um tópico constantemente presente nas descrições oficiais, nos artigos sobre a mudança na educação e nos relatórios ministeriais. A produção da identidade envolve o Estado, através dos seus regulamentos, serviços, encontros políticos, discursos públicos, programas de formação, intervenções na mídia, etc. É uma componente essencial do sistema, fabricada para gerir problemas de ordem pública e de regulamentação (LAWN, 2001, p. 2).

O trabalho docente mostra-se bastante "personalizado", ou seja, a pessoa e o profissional estão em íntima comunhão, não há como desvincular a pessoa do profissional. Assim, desconsiderar esse fato em ações educativas, como mostra Lawn (2001), torna-se um convite ao "fracasso" do projeto, do programa, etc. Esse olhar sobre a questão da identidade como um modelo/método de resolução/encaminhamento/encobrimento da realidade educacional ocorre também no Brasil. E, a todo momento, vemos planos de governo, em diversas instâncias, para melhorar – qualitativa e quantitativamente – a educação da população. E, quando os resultados são negativos, responsabiliza-se o professor, seja pela sua

formação ou pela sua identidade. No entanto, sua formação foi autorizada pelo Ministério da Educação, ele foi contratado e autorizado por uma secretaria de educação. Sabe-se que sua identidade não é somente subjetiva, mas composta tanto por seus aspectos subjetivos quanto pelas relações estabelecidas socialmente.

Desse modo, as questões educacionais são sociais, ou socioculturais, e assim devem ser encaminhadas/resolvidas.

4.5.1 Socialização e Identidade

Entendendo a identidade como produto de sucessivas socializações, podem-se buscar definições desse termo. Dubar (1997) apresenta a discussão de alguns autores sobre o conceito de socialização. Em particular, apresenta uma discussão do sentido da socialização nas ideias de Piaget e de Durkheim, apontando relações entre essas duas visões, tanto de concordância como de divergência.

Outro autor apresentado por Dubar no que diz respeito à socialização é Percheron. Assim, Percheron (1974, apud DUBAR, 1997, p. 30) define socialização como um "**código simbólico** resultante de '*transacções*' entre o indivíduo e a sociedade" e a coloca como "resultado de dois processos diferentes: processo de assimilação e de acomodação". Para esse autor, a socialização é um processo interativo e multidirecional; desenvolvimento de representação de mundo; produto das influências presentes ou passadas dos múltiplos agentes de socialização; construção lenta e gradual de um código simbólico; processo de construção de identidade.

Dubar (1997, p.77) apresenta a socialização, como "um processo biográfico de incorporação das disposições sociais vindas não somente da família e da classe de origem, mas também do conjunto dos sistemas de ação com os quais o indivíduo se cruzou no decorrer da sua existência".

E as identidades, nesse olhar, são produzidas pela história e são produtoras de história futura; encontram-se na junção das "trajetórias socialmente condicionadas por campos socialmente estruturados".

Até este ponto, foram discutidas abordagens que possuem, como pressuposto, uma unidade do mundo social, o que reduz a socialização a "qualquer forma de integração social ou cultural unificada". Também se pode considerar a necessidade da incerteza e da interação dentro da realidade social. Desse modo, não é necessária a ideia de que o indivíduo busque

adaptar-se culturalmente, nem que busque reproduzir tradições, níveis de poder, mas sim que "todos os indivíduos são confrontados por esta dupla exigência e devem aprender a serem reconhecidos pelos outros, assim como a cumprirem as melhores performances possíveis" (DUBAR, 1997, p. 79). Na gestão dessa dualidade consiste a socialização.

A partir disso, percebe-se a importância dos conceitos de socialização mostram o quanto são sutis e, ao mesmo tempo, diversas, as visões dos modelos apresentados.

Uma vez que a identidade está fortemente ligada ao processo de socialização, pode-se definir uma identidade social?

4.5.2 Identidade Social

Nas reflexões sobre a possibilidade de definição de uma identidade social, Dubar defende que se pode, sim, definir uma identidade social, dentro de uma visão sociológica. A inclusão da relação de identidade para si e de identidade para o outro permite uma compreensão das identidades e suas possíveis rupturas "como produtos de uma tensão ou de uma contradição interna ao próprio mundo social (entre o agir instrumental e comunicacional, o societário e o comunitário, o económico e o cultural, etc.)" (1997, p. 105).

Assim, a identidade é “resultado simultaneamente estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, em conjunto, constroem os indivíduos e definem as instituições” (DUBAR, 1997, p. 105).

Esse olhar para a identidade carrega uma "dimensão subjetiva, vivida, psíquica no âmago da análise sociológica". Esse olhar coloca o eu dentro do próprio social, introduzindo os mundos subjetivos que são, ao mesmo tempo, mundos vividos e mundos expressos.

Cada um de nós é identificado pelos outros, porém podemos aceitar ou não essa identificação. Os atos de pertença expressam o modo como nos vemos, nos entendemos, a identidade para si. Já os atos de atribuição expressam o modo como as pessoas nos categorizam, a identidade para o outro. Essas duas identidades não necessitam ser semelhantes, ou correspondentes. Mas, ao mesmo tempo, é pela e na atividade com os outros que a identidade de si é reclamada. Assim, a atribuição da identidade somente pode ser analisada dentro dos sistemas de ação nos quais o indivíduo se insere, resultando de relações de força entre os atores e da legitimidade das categorias. Esse processo produz identidades virtuais dos indivíduos; já a incorporação da identidade somente pode ser analisada inserida

nas "trajetórias sociais pelas quais os indivíduos constroem ’identidades para si‘" (DUBAR, 1997), que são as identidades reais, as que realmente importam para o indivíduo. No caso de que esses dois processos não coincidam, há um desvio entre essas duas identidades; quando isto acontece, ocorrem estratégias identitárias para diminuir essas diferenças.

As transações são mecanismos do processo de socialização, que produz as identidades sociais. Ocorrem como transações externas, que acomodam a identidade para si à identidade para o outro, denominadas transações objetivas; ou ocorrem como transações internas, que assimilam a identidade para o outro à identidade para si, denominada transação subjetiva. "As estratégias identitárias podem, portanto, ser comparadas aos processos de equilibração de Piaget" (DUBAR, 1997, p. 108). A articulação entre essas duas transações é a essência do processo de construção das identidades sociais.

A transação subjetiva depende, essencialmente, das relações com o outro. Essa construção encontra-se nos vínculos entre os sistemas de ação e as trajetórias vividas. Mas também se pode pensar em termos de continuidades e rupturas, ou mesmo de concordância ou não entre essas duas identidades. Essa abordagem carrega, ao mesmo tempo, relativa autonomia e vinculação entre as duas transações. Assim, as configurações identitárias resultam de articulações das transações subjetivas e objetivas.

A transação objetiva pressupõe uma "confrontação entre as procuras e ofertas de identidades possíveis e não simplesmente como [...] identidades pré-construídas" (DUBAR, 1997, p. 108). Como parte de um confronto, deve existir uma negociação entre a busca de uma identidade possível e o oferecimento de uma identidade em situação de incerteza.

Essa **negociação identitária** constitui um processo comunicacional complexo, irredutível a uma "etiquetagem autoritária... Essa transação carece [...] que, em diferentes níveis, se possa definir o processo de produção de identidades novas como uma construção conjunta que inclua as suas confirmações objetivas e subjetivas" (DUBAR, 1997, p. 109-110).

Existe, assim, uma "*dualidade* do funcionamento social", pois essas duas transações coexistem, ainda que nada garanta que mesmas trajetórias socioescolares "produzam" indivíduos com bom funcionamento em situações sociais futuras; e também nada garante que identidades reconhecidas atualmente continuem a ser reconhecidas igualmente no futuro. "Não se faz a identidade das pessoas sem elas e, contudo, não se pode dispensar os outros para forjar a própria identidade" (DUBAR, 1997, p. 110).

Para analisar as identidades, pode haver dois processos: relacional e biográfico. Para ambos é possível utilizar tipos identitários, que seriam categorias para classificar os outros e a

si mesmo, conforme os espaços sociais nos quais existem e coexistem, mas esses tipos devem "ser apreendidos a partir de identificações ’reais‘ dos indivíduos entre eles e para eles", pois categorias sociais são muito incertas, principalmente em tempos de crise. Desse modo, categorizar a partir dos indivíduos e seus processos de negociação com instituições e atores permite uma melhor visão do conjunto, e mais permanente.

4.5.2.1 Processo identitário biográfico

Vem-se acentuando, nas últimas décadas, a posição das esferas de trabalho, emprego e formação como campos pertinentes para as identificações dos indivíduos, sendo que a formação se encontra cada vez mais ligada ao emprego, o que não significa que identidades sociais se resumam a empregos e formações. Antes mesmo de pensar em qualquer dessas ações, herda-se um identidade étnica, sexual, de classe social, sendo que a primeira vem de sua relação com a mãe ou quem a substitui. Mas ressalta-se que é na escola que a criança vivencia sua primeira identidade social, que lhe é concedida por instituições e atores, baseando-se em aspectos étnicos, políticos, religiosos, profissionais e culturais dos seus pais, assim como em seu desempenho escolar. A partir dessa dualidade de identidades, abrem-se possibilidades, dentro das quais atuamos através de nossas estratégias identitárias. Nessas trajetórias podem existir continuidades e rupturas. Um momento considerado, atualmente, essencial para a identidade social é a saída do sistema escolar e o confronto com o mercado de trabalho. Pelas características da sociedade atual, esse é um momento de muita incerteza: não basta escolher a profissão e/ou ter um diploma, mas se necessita também de estratégias identitárias que tratem de unir seu eu, suas capacidades e seus desejos. Além disso, essa primeira identidade profissional tomada para si, provavelmente, não será definitiva, pois certamente se deparará com mudanças na área tecnológica, de gestão, etc. Com isso, a incerteza é algo que acompanha sua vida adulta.

4.5.2.2 Processo relacional

No processo relacional, diferentemente do processo biográfico, situa-se "o reconhecimento da identidade para os e nos investimentos relacionais dos indivíduos". A transação objetiva, de construção de identidades virtuais, é um fator estruturante nesse processo: acarreta uma transação entre desejos de reconhecimento social de indivíduos e formas diferenciadas de reconhecimento oferecidas pelas instituições. Nesse sentido, a ação e

a resposta em um espaço de reconhecimento identitário dependem das relações de poder, do lugar que o individuo ocupa, do grupo a que pertence. Sendo o reconhecimento da identidade diretamente ligado aos saberes e competências das identidades, faz-se da transação objetiva o núcleo duro da identidade reivindicada.

4.5.3 Categorias de análise dinâmica da identidade

Na tabela 14 apresentamos uma síntese, do próprio Dubar, das categorias de análise das identidades. Podem-se perceber mais claramente os aspectos de cada processo, seja relacional ou biográfico, assim como as diferenças sutis entre esses processos.

Tabela 14 – Categorias de análise da identidade segundo Dubar

Categorias de análise da identidade	
Processo relacional	**Processo biográfico**
Identidade para outro	Identidade para si
Actos de atribuição **"Que tipo de homem ou mulher você é" = diz-se que você é**	Actos de pertença "Que tipo de homem ou mulher você quer ser" = você é que diz que é
Identidade - numérica (nome atribuído) **- genérica (gênero atribuído)**	Identidade predicativa do Eu (pertença reivindicada)
Identidade social "virtual"	Identidade social "real"
Transacção objetiva entre **- identidades atribuídas/propostas** **- identidades assumidas/incorporadas**	**Transacção subjetiva** entre - identidades herdadas - identidades visadas
Alternativa entre **- cooperação - reconhecimentos** **- conflitos/não-reconhecimentos**	Alternativa entre - continuidades - reprodução - rupturas – produção
"Experiência relacional e social do PODER"	"Experiência das estratificações, discriminações e desigualdades sociais"
Identificação com instituições julgadas estruturantes ou legítimas	Identificação com categorias julgadas atractivas ou protetoras
Identidade social marcada pela dualidade	

Fonte: DUBAR, 1997, p. 109.

O que se percebe é que a identidade social não é transmitida de uma geração a outra, mas sim construída com base em ações herdadas somadas a estratégias identitárias existentes nas instituições, nas quais os indivíduos contribuem com transformações reais.

Em uma profissão, pode-se falar em identidades profissionais. Estas identidades profissionais resultam, ou originam-se, ao mesmo tempo como configurações coerentes e como dinâmicas de desenvolvimento, ao responderem às mudanças solicitadas no trabalho. Existem, constroem-se pela integração entre a identidade para o outro e a identidade para si; derivam de uma dupla transação: entre indivíduo e instituições, e entre indivíduo e sua história – transações objetiva e subjetiva.

Em seus estudos sobre identidade profissional, Dubar (1997) apresenta quatro configurações identitárias, cada uma delas resultando dessa dupla transação. Explicita que suas configurações são "baseadas num conjunto de investigações empíricas, exclusivamente francesas" (p. 185) em seis empresas, e que

> As identidades sociais e profissionais típicas não são nem expressões psicológicas de personalidades individuais nem produtos de estruturas ou de políticas econômicas que se impõem a partir de cima, elas são construções sociais que implicam a interacção entre trajectórias individuais e sistemas de emprego, sistemas de trabalho e sistemas de formação. Produtos sempre precários, se bem que muito construídos no processo de socialização, estas identidades constituem formas sociais de construção das individualidades, em cada geração, em cada sociedade. As que foram postas em evidência aqui dizem respeito à França no fim dos anos 80... Graças a estes inquéritos, este trabalho poderá ser criticado e continuado com bases mais alargadas (p. 239).

Essas configurações identitárias são: identidade do executante "estável" ameaçado; identidade bloqueada; identidade de responsável por sua promoção interna; identidade autônoma e incerta. As configurações identitárias são apresentadas e discutidas em tópicos, e alguns desses tópicos existem em todas as configurações, enquanto outros somente em algumas. No momento, interessa-nos destacar, dentro dessas configurações, os tópicos mais diretamente ligados aos processos relacionais e biográficos da identidade, por permitirem uma visão geral do conjunto. Assim, *identidade para o outro*, *identidade biográfica para si* e *identidade relacional para si* são tópicos do texto de Dubar (1997) e componentes essenciais da identidade. Ressaltamos que são pontos discutidos em cada configuração identitária.

Uma síntese dessas identidades, em seus aspectos biográficos e relacionais, é apresentada na tabela 15.

Tabela 15 – Configurações identitárias de acordo com Dubar

Identidade	Identidade para o outro	Identidade biográfica para si	Identidade relacional para si
Executante "estável" ameaçado	Julgados a priori desprovidos das novas competências	Aprendizagem direta do trabalho. Estabilidade no emprego.	Dependência hierárquica. Relação instrumental no trabalho.
Bloqueada	Modelo de competência: - desloca o eixo do ofício para a empresa; - funções polivalentes, alargamento das tarefas; - domínio dos processos; - capacidade de gestão dos custos do trabalho.	Ofício ligado a uma formação inicial qualificada. Progressão oriunda do tempo de serviço e aperfeiçoamento técnico. Bloqueados porque foram modificadas as perspectivas profissionais. Alcança resultados.	"aliam a consciência de uma forte contribuição à verificação de uma fraca retribuição financeira e sobretudo simbólica" (p. 201); "trata-se de renunciar a uma identidade singular de "especialista para se tornar membro substituível de uma equipa mobilizada pela empresa".
Responsável em promoção interna	Identidade construída pela e na empresa. Integração protetora da instituição-empresa legitima identidades produzidas dentro dela.	Identidade profissional de empresa. Saberes de organização conectados aos saberes profissionais, teóricos e práticos. Sensação de pertencimento à empresa.	Reconhecimento das capacidades do profissional. Lógica da reciprocidade. Forte contribuição e forte retribuição.
Autônoma e incerta	A empresa reconhece o potencial. Considera-os individualistas, críticos e instáveis. A empresa não sabe como lidar com eles.	Formação como direito individual e investimento pessoal. Identidade mais focada no diploma/formação que no trabalho. Identidade focada na autonomia.	Individualismo como marca nas relações com empresa. Integram-se a iniciativas de formação e desenvolvimento, dentro da empresa, mais para sua própria formação do que para realização de seu trabalho.

Fonte: adaptado de Dubar.

Assim, a identidade profissional, fruto da articulação entre identidade para o outro e identidade para si, é mediadora entre o profissional e possíveis mudanças na profissão.

4.6 Configurações propostas para a dinâmica identitária de professores

Neste trabalho, considera-se Dubar como base de referência teórica sobre identidade, bastante importante para nossas análises. Suas quatro configurações identitárias, apresentadas anteriormente, podem ser utilizadas para analisar a identidade docente? De que modo?

Gatti et al. (2007) utilizaram as quatro configurações identitárias de Dubar (2005) para "categorizar" os professores como profissionais. Esses autores utilizaram as semelhanças nas características de cada configuração com o trabalho docente e nos apresentaram uma possibilidade de aplicação dessas configurações identitárias para professores, as quais se encontram sintetizadas na tabela 16.

Tabela 16 – Configurações identitárias de professores, segundo Gatti et al. (2007)

Identidade	Características
Estável ameaçada	Construção da identidade por meio das atividades cotidianas. Valorização de saberes práticos. Não buscam novas formações. Relação de dependência com sua chefia. Atendem às exigências dos programas. Não participam de processos decisórios. Numa situação de crise, na qual novas competências são solicitadas, sente-se ameaçado, tanto por um não reconhecimento pelos outros quanto por uma ruptura na transação subjetiva.
Bloqueada	Executa tarefas de modo repetitivo, burocrático e automatizado. Administram seu espaço de trabalho sem mudanças. Executor polivalente. Reconhecido pela escola como professor que alcança resultados. Não se sente reconhecido pelos pares. Nas transações subjetivas, não se sente realizado por ser somente executor de programas. Perda de identidade, fundindo-se com a escola.
Responsável por sua promoção	Professores engajados nas atividades da escola. Consideram sua promoção e garantia de emprego por seu sucesso na escola. Professores colaboradores. Professores articuladores de relações.

	Forte sentimento de pertencimento. Concebem vida profissional como evolução permanente.
Autônoma e incerta	Professores que concebem sua formação como investimento pessoal. Busca capacitação dentro e fora da escola. São definidos mais pela formação continuada do que pelo seu trabalho prático. Não criam laços com a instituição escolar. Não há sentimento de pertencimento com o grupo da instituição. Busca oportunidades na escola ou fora dela. Possuem uma flutuação em sua identidade – definida por si mesmos e por suas relações com o saber teórico. Tendência de esses professores irem para áreas acadêmicas.

Fonte: adaptado de Gatti et al. (2007).

A articulação realizada por Gatti et al. (2007) entre as configurações identitárias de Dubar e as características dos professores mostra uma das possibilidades de utilização para estudos sobre professores.

Em nossa investigação, que supõe e necessita de olhares e intersecções múltiplas, percebemos a necessidade de adaptar, adequar as configurações identitárias para situar os professores brasileiros, uma vez que claramente os aspectos sociais importam. Dubar (1997) esclarece que as investigações que originaram suas configurações identitárias são localizadas espaço-temporalmente na França, nos anos 1980, como já dito anteriormente.

Quais aspectos seriam importantes no sentido de termos configurações que se adaptem à nossa realidade? À realidade de nossos estudos?

Dubar (1997) baseou-se em pesquisas em empresas, e nos questionamos se uma empresa pode ser considerada algo similar às instituições escolares. Certamente devem existir semelhanças, talvez no sentido de equilíbrios financeiros, gestão de pessoal. Mas, enquanto uma empresa produz e vende um produto – visando ao lucro[11]–, uma instituição escolar tem como seu "objetivo" formar pessoas. Evidentemente, sendo pública deve-se ter responsabilidade financeira com o dinheiro público e, sendo particular, precisa de lucro para sua manutenção. Nesse sentido, as escolas particulares podem ser, e são, consideradas empresas. Mesmo assim, seu lucro virá se seu objetivo de formar pessoas for atendido. Assim,

[11] Não há aqui nenhum juízo de valor, uma empresa precisa ser sustentável também financeiramente, portanto lucros são parte de seus objetivos.

mesmo se considerando o fato de uma escola particular ter um comportamento de empresa, qualquer instituição escolar, seja pública ou privada, tem como seu "objeto de trabalho" o ser humano e sua formação como ser social. E isto é diferente do objeto de trabalho de uma empresa.

Por outro lado, o fato de o professor ser um profissional, cuja profissão se encontra regulamentada e fiscalizada por órgãos públicos responsáveis, traz características de uma profissão como qualquer outra. Por este motivo, torna-se possível trabalhar com as configurações identitárias de Dubar para os professores.

Nossa visão, por conta dos motivos expostos acima, seria a de considerar que se possa trabalhar, para analisar os professores, com configurações identitárias. Utilizaremos as bases teóricas fornecidas por Dubar, mediadas pelas condições sócio-histórico-culturais existentes. Nas condições de nossa pesquisa, quais aspectos de configurações identitárias seriam mais adequados?

Feitas essas considerações, voltaremos nosso olhar ao trabalho do professor. Seu objeto de trabalho, como já dito, não é uma máquina, não é um produto físico – como um livro, um software, um objeto –, mas sim o ser humano.

Contreras (2002, p. 43-44) afirma que

> A equiparação do professor com um operário industrial faz pensar provavelmente que suas reivindicações ou resistências correspondem apenas à sua recusa em realizar trabalhos que o degradam como pessoa, porque é equiparado a um mecanismo sem raciocínio, sem vontade e sem desejos, ou ainda a seus interesses na transformação do modo capitalista de produção. Mas não se considera que o ensino como trabalho vincule o docente a uma responsabilidade e um compromisso com o valor e o sentido de seu próprio trabalho.

E este pode ser considerado um ponto central: os valores imbricados no trabalho docente. Valores como responsabilidade e compromisso no trabalho trazem consigo outros valores, como ética, solidariedade, etc., que, certamente, estão presentes nas atividades docentes. Numa produção industrial, nem sempre são necessários esses valores no trato com o objeto do trabalho.

Outros autores também comparam o trabalho docente com o trabalho industrial. Tardif (2011, p. 124-125) apresenta uma tabela comparativa. Observam-se muitas diferenças entre esses dois trabalhos. No trabalho docente, seus objetivos são heterogêneos, necessitando de uma tarefa coletiva, durante anos; a natureza do objeto de trabalho dos professores é humana, individual, ativa, social, heterogênea, complexa; não há possibilidade de controle total sobre

um "objeto de trabalho" – um ser humano –, e esse ser humano precisa colaborar com seu professor, não sendo, portanto, um objeto de trabalho passivo; além disso, o produto do trabalho docente depende do trabalhador, não se separa da atividade do trabalhador e do espaço de trabalho, além de ser imaterial, de difícil medição/avaliação.

Por essas e outras – que não importa citarmos aqui – especificidades, ao falar sobre a profissão docente, Contreras (2002, p. 74) prefere o termo *profissionalidade*, definido como "qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo", por situarem o trabalho docente não somente em termos de descrição de desempenho, mas também por apresentarem valores, pretensões e desenvolvimento na profissão.

Para Contreras (2002, p. 75),

> A atuação docente não é um assunto de decisão unilateral do professor ou professora, tão-somente, não se pode entender o ensino atendendo apenas os fatores visíveis em sala de aula. O ensino é um jogo de "práticas aninhadas", onde fatores históricos, culturais, sociais, institucionais e trabalhistas tomam parte, junto com os individuais.

Assim, esse autor considera os professores como o meio pelo qual todos esses fatores se concretizam e, ao mesmo tempo, como criadores de respostas adaptativas ou críticas a esses fatores. O docente pode não definir sua prática, mas sempre define seu papel em suas práticas. Consideramos este um ponto importante. Sua definição de seu próprio papel em suas próprias práticas depende somente de si mesmo. Nestes momentos, sua identidade para si é o ponto forte de sua atuação.

Respeita-se a posição de Contreras, mas nesta investigação considera-se a docência como uma profissão, com suas especificidades nas relações, nos valores, nos "produtos" do trabalho.

Tardif (2011, p. 118) diz que as relações dos professores com os alunos são o núcleo do trabalho docente, que corresponde a "um conjunto de interações personalizadas com os alunos para obter a participação deles em seu próprio processo de formação" (p. 141). Desse modo, o trabalho docente está diretamente ligado à personalidade do professor, personalidade esta que se encontra impregnada em suas práticas. Não há um único modo de ensinar, pois cada professor traz em sua prática o que ele é como pessoa, e um profissional do ensino é alguém que deve habitar e construir seu próprio espaço pedagógico de trabalho de acordo com limitações complexas que só ele pode assumir e resolver de maneira cotidiana, apoiado necessariamente em uma visão de mundo, de homem e de sociedade (2011, p. 149).

O fato de o professor ser um profissional que necessita, em seu trabalho diário, de "habilidades" cognitivas, mentais, físicas, relacionais, mostra o quanto essa é uma profissão complexa, multifacetada e, de certo modo, personalizada. Voltando à questão inicial deste tópico: como se definiriam as condições de adaptação para nossa investigação?

Como vimos, a identidade profissional existe em qualquer profissão e, embora não faça parte integrante do produto final do seu trabalho, ela é essencial no trabalho e em suas relações.

As configurações identitárias abrangem uma série de aspectos gerais. É importante definir esses aspectos gerais, mas para nossa investigação há a necessidade de um olhar mais focado em certos aspectos. Quais seriam os aspectos mais importantes?

Dubar apresenta suas configurações identitárias em tópicos, dos quais destacamos aqueles que foram discutidos em todas as configurações: identidade para o outro, identidade biográfica para si, identidade relacional para si – já citadas e apresentadas anteriormente em forma de tabela –, articulação das duas transações, configuração identitária e geração. Outros tópicos existem, porém não em todas as configurações, então serão considerados quando importar ao nosso trabalho.

O tópico *saberes* não existe como item destacado no texto de Dubar (1997), mas em seu texto sempre são relacionadas características das configurações identitárias aos saberes. Como saber importa para a docência e para esta investigação, inserimos este tópico em nossa proposta.

Essas configurações identitárias são apresentadas por Dubar (1997) sem "limites de validade", no sentido de servir a algumas profissões e a outras não, embora as pesquisas que as originaram tenham sido feitas em empresas. Mas, para a profissão docente, não nos parece haver uma relação direta dentro dessas configurações identitárias. A seguir, detalhamos alguns pontos de tensão e de diálogo entre estas e a profissão docente. Apresentamos nossas considerações discutindo cada uma das configurações identitárias. Lembramos que a ordem em que elas são apresentadas não implica juízo de valor, é simplesmente a ordem em que Dubar (1997) as apresenta.

A identidade do *executante estável ameaçado* possui pontos de tensão e de diálogo com a profissão docente, conforme a discussão a seguir.

O primeiro ponto a ser discutido é o do profissional focado nos saberes práticos, sem ligação com os saberes teóricos, com pouca escolarização e, mais que isso, uma recusa à forma escolar. Isso não é possível no caso dos professores. Neste caso, mesmo que o

professor priorize os saberes práticos – o que não é algo extremamente problemático, dependendo do que se entende por saberes práticos –, algum saber teórico ele possui. Além disso, ele já frequentou uma escola – como aluno – antes de se tornar professor, o que faz com que ele, mesmo antes de iniciar seu trabalho dentro da profissão, já possua ao menos uma ideia pessoal sobre a docência. E não há como se tornar professor sem ter alguma formação, mesmo que seja *ter feito o 6º ano e lecionar para o 5º ano*. Mesmo que o Brasil autorize a docência, em casos de necessidade, de professores sem formação, alguma formação eles tiveram. Este ponto deve ser considerado: existe alguma formação para o trabalho. Neste sentido, professores não se situam exatamente nas condições de operários sem formação.

Uma ponte de diálogo com a profissão docente seria baseada na noção de que a empresa considera os profissionais desta configuração como incompetentes, pois ela os deseja mais "atualizados". No entanto, foram considerados aptos ao ingressar no trabalho. As expectativas da empresa se modificaram e o trabalhador não acompanhou essas mudanças. Talvez aqui se possam colocar professores que fizeram magistério ou normal e cujos diplomas, quando começaram a lecionar, era desejáveis e suficientes. No momento, como se espera que os professores tenham uma formação superior, sentem-se "excluídos", sem uma compreensão mais profunda sobre a causa de um dia terem sido profissionais competentes/desejados e, atualmente, profissionais "desatualizados"/incompetentes. E outra ponte teria por base os professores que não desejam ou não conseguem adequar sua formação às necessidades atuais. Sim, dissemos que não conseguem porque muitas vezes há o desejo de formação, mas não há possibilidades – disponibilidades financeiras, familiares, de tempo, de local, etc. – para essa formação. E assim o professor se torna também um excluído.

A identidade *bloqueada* possui pontos de tensão e de diálogo com a profissão docente, apresentados a seguir.

Essa configuração identitária apresenta um profissional competente, qualificado tecnicamente, pois Dubar (1997) apresenta essa configuração mais focada na competência técnica. Como ele trata de empresas, não há problema nesse foco. Uma adaptação/adequação ao professor seria considerar essa competência técnica como uma "formação qualificada"; se considerarmos o termo *tecnicamente* mais no sentido de *profissionalmente*, será possível entender os professores com essas qualificações.

Os profissionais dessa configuração sentem-se bloqueados em suas expectativas profissionais, pois sua identidade profissional está-se alterando, de especialista para membro substituível de uma equipe. Essa poderia ser considerada uma situação geral, comum para a maioria dos professores, com algumas exceções. Por quê? No Brasil, temos a impressão de

que os governos até desejam professores qualificados, mas não necessariamente desejam retribuir a eles com alguma forma de reconhecimento salarial ou mesmo simbólico. Na educação básica também temos exemplos preocupantes, pois além do sucateamento das escolas e da profissão docente, estamos vendo tentativas de efetivar uma terceirização de escolas públicas. E não parece que os professores, como categoria profissional, estejam sendo ouvidos e nem mesmo considerados nesses direcionamentos. Se focarmos numa situação mais específica, esses seriam professores qualificados, mas que não percebem possibilidades de progressão na carreira. Por isso, bloqueados.

A identidade *responsável em promoção interna* também possui pontos de tensão e de diálogo com a profissão docente, apresentados a seguir.

Para Dubar, nesta configuração o profissional possui uma identidade construída na e pela empresa, diversos saberes conectados, sentimento de pertencimento à empresa e reconhecimento pela própria empresa. Embora tenha forte contribuição e retribuição, não necessariamente há esse reconhecimento fora da empresa. Além disso, pessoas diplomadas são um fator de insegurança, pois desenvolveram seu trabalho e sua formação dentro da empresa. Adaptado ao contexto dos professores, esse talvez fosse o caso dos professores que ingressaram sem curso específico anterior e foram validados e reconhecidos pelas secretarias de educação. E também talvez possam ser incluídos os professores que lecionam fora de sua área de formação, pois somente dentro da "empresa/escola" sua identidade é definida, uma vez que não possuem formação específica para o trabalho que estão desenvolvendo.

Outro ponto a discutir seria o fato de que faz parte dessa configuração a progressão dentro da empresa, acompanhada de forte contribuição e forte retribuição. Para os professores que atuam em sala de aula, cujos salários/gratificações dependem de critérios definidos, não sei se é possível adaptar este ponto. Por outro lado, poderiam existir aqui profissionais que "progridem" em cargos administrativos: coordenações, supervisões, etc., mesmo sem uma formação na área de atuação. Mas não sabemos se isso é possível. Na verdade, parece-nos difícil.

Um aspecto importante, discutido por Dubar (1997): embora neste ponto pareça haver uma harmonia entre as identidades para si e para o outro, na realidade ela não existe. Por quê? A maioria das formações, nesta configuração, não é validada por diplomas nacionais. Por isso, quando entram na empresa pessoas com formações adequadas ao trabalho, mas uma pessoa sem formação ascende, pode ser atribuída, pelos outros, uma identidade de carreirista e não de responsável. Desse modo, é bastante complicado enquadrar aqui o professor. Na configuração do estável ameaçado, é um profissional com uma formação prática, mas não em cargos

promovidos. Aqui, não há uma formação validada fora da empresa, mas trata-se de cargos atingidos por meio de promoção. É preciso pensar melhor sobre este ponto. Gatti o ignorou. Nas escolas, a formação deveria ser importante para promoções, embora saibamos que há exceções. Aqueles sem formação, ou com formação em outra área de atuação, seriam os "sobrantes" (ainda que não se goste do termo).

A identidade *autônoma e incerta* também possui pontos de tensão e de diálogo com a profissão docente, apresentados a seguir.

Eles têm potencial reconhecido pela empresa, mas esta os considera individualistas, críticos e instáveis, não sabendo lidar com eles. Formação, para essa configuração, é direito e é investimento. E, ainda, suas formações são externas à empresa, validadas socialmente. Sua identidade está focada na autonomia e no diploma/formação. Iniciativas na empresa são mais para sua própria formação do que para seu trabalho. Não se garante que tenham lugar na empresa, no futuro, mas esta reconhece seu potencial. O profissional desta configuração coloca a transação objetiva a serviço da subjetiva. Este desencontro de identidades revela, no fundo, que há uma ausência de articulação entre as identidades para si e as identidades desejadas pela empresa. Assim, esses profissionais não percebem suas aspirações identitárias dentro dos planos da empresa. Esse desdobramento da identidade tem relação com a dualidade vivida na empresa: discurso oficial/práticas efetivas, organização formal/jogos informais, mudança proclamada/permanência constatada. Assim, realizar-se no trabalho seria fingir aderir às regras para fazer evoluir a transação importante para si, a subjetiva.

Que professores vemos nesta configuração? Aqueles que, independentemente do local de trabalho, conseguem voltar-se à sua própria formação. Dizemos *conseguem* porque, com os salários e, muitas vezes, a necessidade de trabalhar em mais de uma escola, nem todos podem dedicar-se ao desenvolvimento de sua formação. Inclusive a questão da autonomia tem relação com o fato de ser possível, ou não, depender financeiramente, estritamente do salário. Vê-se aqui também o professor que sai da carreira de professor, para outra, mais vantajosa (essa "vantagem" não necessariamente é financeira) para si.

Mas, em educação, priorizar a formação não necessariamente traz salário e reconhecimento, como essa configuração possui. Não percebemos aqui professores com tendência a ir para o mundo acadêmico, pois o que esse profissional deseja é sair daquela profissão, não somente mudar de nível. Mesmo que no nível superior se possa ter uma retribuição maior, no sentido salarial, ainda é uma retribuição menor, se relacionada a outras carreiras de mesmo grau de formação, mas há mais autonomia.

Configuradas nossas discussões, refletimos sobre possíveis configurações identitárias consideradas mais adequadas ao contexto de nossa investigação.

Em um primeiro olhar, percebe-se que, ao situar professores diretamente nas configurações identitárias de Dubar (1997), perdem-se características importantes da identidade docente, tais como as relações com os alunos, seu olhar organizacional para a docência, etc. Consideramos que a identidade docente perpassa pelas configurações identitárias apresentadas, ela é fluida, circula por essas configurações, apresenta características de, ao menos, mais de uma configuração, quando não de todas. Assim, pensamos quais características seriam importantes para uma proposta de configurações identitárias possíveis de compreender a docência, em suas múltiplas facetas.

A identidade social tem origem em uma dualidade, pela integração das identidades para si e para o outro. Assim, a relação entre atos de atribuição – o que dizem que você é – e os atos de pertença – o que você diz que você é – é algo que importa, pois pode estar harmonizada ou não. Ao mesmo tempo, e com maior relevância para o nosso trabalho, existem as transações objetivas – entre identidades atribuídas e assumidas – e as transações subjetivas – entre identidades herdadas e visadas. São essas transações as responsáveis pelas possibilidades de "ajustes" entre as identidades para si e para o outro, pois "as configurações identitárias constituem então formas relativamente estáveis mas sempre evolutivas de compromissos entre os resultados destas duas transacções diversamente calculadas" (DUBAR, 1997, p. 108). No caso da profissão docente, trata-se de possibilidades de ajustes entre as perspectivas dos professores e as possibilidades nas instituições escolares. No caso de as identidades visadas pelos professores serem semelhantes às identidades atribuídas pelas escolas, pelas secretarias de educação, pela comunidade, pela instituição formadora, pelo Ministério da Educação, etc., há possibilidades de relações de cooperação e possível continuidade no trabalho. Caso contrário, podem existir conflitos e rupturas. Nesse sentido, a articulação das transações objetivas e subjetivas forma um ponto crucial em qualquer estudo sobre identidades.

Por outro lado, os saberes também são um ponto crucial no trabalho e na formação docente. Até por esse motivo, muitos estudos focalizam os saberes dos professores, como já discutimos anteriormente. Aqui consideramos os saberes docentes como em desenvolvimento por toda a carreira profissional do professor. Optando por esse olhar, focalizamos as possibilidades e disponibilidades dos professores pela sua formação, seja inicial ou continuada, pois é no âmbito da formação que são, ao menos, iniciados, desenvolvidos, hierarquizados, aprofundados os saberes docentes.

Assim, pensamos em articular esses dois elementos: formação/saberes docentes e transações objetivas e subjetivas, dentro de configurações identitárias de professores. Pensamos que esses dois elementos nos trarão tanto possíveis movimentos nas e das identidades, quanto possíveis movimentos nas formações/saberes docentes.

A partir dessas considerações, temos três configurações identitárias docentes a considerar: (i) identidade voltada à estabilidade, (ii) identidade de desenvolvimento/pertencimento e (iii) identidade de negação à docência. Algumas características preliminares para essas identidades são apresentadas a seguir, na expectativa de enriquecê-las, posteriormente, a partir da análise dos dados específicos do projeto PARFOR.

Tabela 17 – Configurações identitárias propostas

Identidade	Articulações das transações subjetivas e objetivas	Saberes
Identidade em busca de estabilidade	Estabilidade sendo reconhecida pela sociedade e pelas garantias do serviço público. Importam as práticas e saberes que garantem o reconhecimento da escola.	Práticos: ligados diretamente ao trabalho, sem ligações expressivas com os saberes teóricos.
Identidade em busca de desenvolvimento/pertencimento	As transações objetiva e subjetiva tendem a ser mais coincidentes e harmoniosas. Eventuais conflitos resultam do questionamento do próprio reconhecimento identitário por outros atores escolares ou jovens professores iniciantes	Articulação entre saberes teóricos e práticos, no sentido de mobilização e responsabilidade.
Identidade em busca de autonomia e negação à docência	Colocam a transação objetiva a serviço da transação subjetiva. Uma relativa ausência de articulações entre os projetos biográficos pessoais e os projetos educacionais, das escolas ou sociais.	Teóricos: sem ligação com saberes práticos ou profissionais, voltado à acumulação de "distinções culturais (SABER)" (p. 238).

Fonte: proposta da autora.

A **identidade em busca de estabilidade** agrupa professores cuja preocupação principal seria sua estabilidade na carreira/no cargo e não nos seus saberes. Aceitam participar de formações, desde que se destinem a manter sua estabilidade, mas não as buscam, não se sentem "empolgados" por formações, em qualquer nível. Consideram que os saberes tratados em sua formação inicial, seja de nível médio ou superior, são suficientes para todo o seu tempo no trabalho. Utilizam novas tecnologias, inovações, mas principalmente no sentido de

desenvolver "bem" seu trabalho, não como um desenvolvimento pessoal/profissional. A transação objetiva parece ser dominante, no sentido de "forçar" modificações de identidade que, no fundo, não ocorrem, e na realidade não há uma harmonia entre as identidades para si e para o outro. Há uma "adequação", mas não há um reconhecimento real: a identidade visada não se assemelha à identidade atribuída, ela não se torna uma identidade assumida realmente.

A **identidade em busca de desenvolvimento/pertencimento** apresenta professores com preocupações em desenvolver, refinar, aprimorar seus saberes profissionais. Para isso, buscam diferentes formações, tanto aquelas de modo mais formal, mas também buscam novos modos de olhar para os seus saberes em outros meios, tecnologias, inovações, etc. Buscam um desenvolvimento pessoal, interno, além do desenvolvimento profissional, externo. Lembremo-nos de que não buscam esse desenvolvimento para se retirar da área da educação, mas sim para se aprimorar dentro dela e de sua sala de aula. Aqui as transações objetivas e subjetivas de algum modo se assemelham, se harmonizam, no sentido da formação/saberes docentes. Em outros sentidos, podem ocorrer discrepâncias nas transações, o que pode gerar conflitos.

A **identidade em busca de autonomia e negação à docência** apresenta professores cuja principal preocupação seria sair da área educacional. Toda a sua busca por formação tem por objetivo sair dos trabalhos em educação para outros trabalhos/empregos/cargos. Consideram a docência como uma profissão/posição temporária, para depois alcançarem algo que consideram "maior/melhor", ou a têm como uma segunda profissão, um "bico". Sempre consideram a docência como de caráter temporário e inferior a outras profissões. Aqui a transação subjetiva é a principal componente, todas as ações se voltam para a busca de uma identidade visada fora da área educacional.

Essas configurações identitárias, a nosso ver, cobrem um espectro dos professores, tratando com dois elementos principais: saberes/formação e transações subjetivas e objetivas. Com isso, pretendemos levantar "posturas" de professores diante de suas possibilidades de formação, para uma melhor compreensão tanto do professor como pessoa quanto dos programas/projetos de formação voltados à docência.

Em síntese, consideramos a identidade profissional como referência central neste trabalho. E, a partir do olhar dessas configurações identitárias propostas, ressaltamos que elas

consideram o professor como um profissional, e um profissional que lida com formação de pessoas, não um profissional que produza um objeto. Desse modo, embora deva acatar alguns vínculos, é ele quem define seu papel dentro de seu trabalho, e este trabalho está diretamente ligado à sua personalidade. Nem sempre buscar e ter formação traz reconhecimento social e, ao mesmo tempo, dificilmente alguém ascende na carreira docente sem formação. Assim, podem sentir-se bloqueados por falta de reconhecimento social, mesmo possuindo uma formação. É também uma profissão na qual todos os profissionais já possuem uma ideia sobre ela, pois vivenciaram o ambiente escolar por alguns anos de sua vida.

Portanto, nesse sentido parecem-nos mais pertinentes à identidade docente as configurações propostas.

4.7 Os fios dos marcadores teóricos

Nesta seção, delineamos nosso viés teórico, nossos olhares para esta investigação. Nossas opções teóricas partem do pressuposto de que formação docente exige um amplo espectro de saberes e relações, pois estende-se por toda sua vivência profissional, sendo assim melhor definida como desenvolvimento profissional docente.

Para esta investigação, utilizamos as ideias de Tardif sobre a necessidade de integração das formações cultural, científica e prática e de centralidade na subjetividade do professor; e a ideia de Contreras, de que não se pode olhar o trabalho do professor sem considerar suas condições sociopolíticas. Para a identidade, consideramos aspectos da construção da identidade, como definidos por Dubar, e nosso enfoque será social, no sentido das relações estabelecidas/existentes, inclusive porque sempre se torna necessário o outro para o reconhecimento da própria identidade.

As práticas são relações entre a formação inicial/continuada, a subjetividade do professor e o meio histórico-sociocultural no qual está inserido; a identidade é uma relação entre o eu e o outro/o mundo. Assim, relações são parte central deste estudo.

A produção acadêmica na área de formação de professores é bastante extensa e tem identidade docente como um de seus temas mais abordados, entre outros. O trabalho docente exige, mais do que uma instrumentalização mais técnica, que o professor se apresente por inteiro, como pessoa, com tudo o que isso implica. Nesse sentido, compreendermos e/ou delinearmos identidade(s) docente(s) torna-se um meio investigativo importante para nós atuarmos na formação de professores.

Assim, a proposta de uma matriz de análise segue nesse sentido, de contribuir, através do delineamento de identidades, com a compreensão de necessidades formativas em diferentes contextos.

5 CAMINHOS PARA DELINEAR A TEIA: Metodologia e estratégias de investigação

Não há estrada senão na sensação
É só através de nós que caminhamos.
Fernando Pessoa

Nossa teia, formada para investigar contribuições de um programa de formação através do delineamento de identidades docentes construídas/modificadas ao cursar essa formação, necessita de caminhos para se formar.

Nesta seção, abordamos esses caminhos metodológicos, que se iniciam pela escolha de uma pesquisa qualitativa. As estratégias utilizadas serão de diferentes fontes, indo de documentos oficiais a entrevistas semiestruturadas, passando o questionamento inicial: quais as contribuições de um programa de formação para o desenvolvimento profissional docente em seu contexto?

5.1 Delimitando a pesquisa qualitativa

Para encaminhar possíveis respostas às questões deste estudo, escolhemos uma abordagem qualitativa, pelas próprias características necessárias a esta investigação. A abordagem qualitativa para Fischer (apud ALVEZ-MAZZOTI, 2006, p. 11), tem como

> A principal característica das pesquisas qualitativas é o fato de que estas pesquisas partem do pressuposto de que as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores e que seu comportamento tem sempre um sentido, um significado que não se dá a conhecer de modo imediato, precisando ser desvelado. Dessa posição decorrem as três características essenciais aos estudos qualitativos: visão holística, abordagem indutiva e investigação naturalística.

A opção por uma pesquisa qualitativa justifica-se por buscarmos uma compreensão de um grupo social, uma compreensão de uma realidade social; por buscarmos identificar significados relacionados ao seu cotidiano profissional, atribuídos por esse grupo; e ainda por considerarmos os participantes não como elementos estanques de um grupo, mas como pessoas, com seus valores, crenças, etc.

Segundo Chizzotti (2003, p. 222), pressupõe-se que os fenômenos humanos, repletos de razão, liberdade e vontade, possuem características singulares por criar e atribuir significados e relações às coisas e às pessoas. Esses significados podem ser descritos e analisados sem que se torne necessário o uso de abordagens quantitativas. Assim, uma pesquisa qualitativa abrange uma variedade de tendências epistemológicas e orientações filosóficas – teoria engendrada, estudos culturais, etnografia, etc. –, assim como uma variedade de métodos de pesquisa – entrevistas, histórias de vida, estudo de caso, etc.

> O pesquisador está marcado pela realidade social, toda observação está possuída de uma teoria, o texto não escapa a uma posição no contexto político e a objetividade está delimitada pelo comprometimento do sujeito com sua realidade circundante... As pesquisas propendem para reconhecer uma pluralidade cultural... para reconhecer a polivocalidade dos participantes... o padrão textual tende a admitir a poliformidade descritiva da vida e da cultura... a legitimidade do texto escrito busca fundamento no percurso reflexivo do autor. (CHIZZOTTI, 2003, p. 230-231).

Escolhemos como campo de pesquisa os cursos do PARFOR oferecidos pela UFOPA. Delimitam-se o curso de Licenciatura Integrada em Matemática e Física (LIMF) e o município de Alenquer para nossa investigação, por considerar-se que, além da facilidade de diálogo com os órgãos locais, atendem aos nossos objetivos, pois Alenquer possui características comuns a outros locais de ocorrência dos cursos, como quantidade de habitantes, infraestrutura, aspectos ambientais, culturais, sociais. Delimitamos também os sujeitos da pesquisa, que são os alunos-professores da LIMF.

Em que medida cursar a LIMF na UFOPA, dentro do PARFOR, produz transformações nas identidades docentes?

5.1.1Instrumentos de pesquisa

Para este tipo de estudo, trabalhamos com alguns “tipos” de materiais na coleta de dados. Essas informações forneceram a esta pesquisa indicações de modos de se expressar, ações, relações, expressas pelos docentes. Assim, a partir da coleção de informações e reflexões, esboçamos identidades docentes e seus movimentos, por ser esse o nosso olhar para as contribuições da formação que oferecemos. Ressaltamos que a utilização de dados quantitativos, em alguns momentos deste estudo, não significa um reducionismo na

investigação, antes significa uma abordagem integrada, complexa – não no sentido de dificuldades, mas sim de integração de diferentes partes.

Para se ter uma aproximação das questões colocadas, trabalhamos com três abordagens, nos materiais de coleta de dados.

Uma abordagem corresponde à utilização de documentos oficiais como material de pesquisa. Aqui são incluídos documentos oficiais que subsidiam a execução do PARFOR e do curso, tanto no âmbito geral como local, com especial atenção ao projeto pedagógico do curso. Além disso, foram realizadas pesquisas bibliográficas em Alenquer, Santarém e Belém, além de pesquisas em sites da Web, a fim de levantar dados e informações sobre o contexto regional, sejam sociais, históricos, culturais, ambientais, etc., que importassem em nosso estudo.

Outra abordagem foi realizada por registros de dados descritivos, o que compreende:

(i) Registros de atividades realizadas durante o curso, como memoriais, relatórios de estágio, trabalhos de conclusão de curso, etc.;
(ii) Registros nos diários da pesquisadora. Esses registros compõem-se de anotações escritas em agendas, cadernos, mensagem eletrônica, arquivos de texto, além de fotografias do local da pesquisa;
(iii) Registros de respostas a questionários estruturados de pesquisa, com questões abertas e/ou fechadas.

Uma terceira abordagem refere-se aos diálogos. Aqui, entram as entrevistas semiestruturadas, realizadas com parte do grupo pesquisado. Esse tipo de atividade, os diálogos, foram importantes no sentido de permitir uma pluralidade dialógica na coleta de informações. Além disso, permitiu a apreensão de realidades múltiplas. Para o entrevistador, são necessárias habilidades de saber ouvir, interromper, fazer sínteses, reformulações.

Através das entrevistas, uma "técnica mais utilizada no processo de trabalho de campo" (BONI; QUARESMA, 2005, p. 72), buscamos informações subjetivas, por estarem relacionadas aos valores, atitudes, opiniões, dos docentes entrevistados. Escolhemos realizar entrevistas semiestruturadas por desejarmos um direcionamento maior para o tema proposto, e por termos condições de intervir, quando necessário. Além disso, possibilitam uma proximidade maior entre entrevistador e entrevistado, e "colaboram muito na investigação dos

aspectos afetivos e valorativos dos informantes que determinam significados pessoais de suas atitudes e comportamentos" (BONI; QUARESMA, 2005, p. 75).

Embora Boni e Quaresma (2005, p. 70), ao discutirem a importância das entrevistas nas pesquisas, argumentem que "o ponto de partida de uma investigação científica deve basear-se em um levantamento de dados", e que primeiramente deve ser realizada uma pesquisa bibliográfica, seguida de uma observação dos fatos ou fenômenos, nesta investigação partimos da observação e interação no campo de pesquisa, para depois realizarmos as pesquisas bibliográficas. Essa inversão na ordem em nada prejudicou o estudo, ao contrário, tornou-o mais abrangente.

Então, a partir dos dados/informações coletados nessas diferentes abordagens, que são os documentos oficiais, os registros escritos e os diálogos, levantamos elementos e relações expressas por esses docentes, sobre o curso, sobre ser professor, com especial atenção às relações existentes. Com isso, desvelamos aspectos da identidade docente e discutimos caminhos para futuros programas de formação docente na região.

5.1.2 Análise de conteúdo: a categorização

Para analisar os registros escritos, foi utilizada análise de conteúdo, segundo Bardin, sempre que necessário. A análise de conteúdo "é um conjunto de técnicas de análise das comunicações" (BARDIN, 1995. p. 31). Possui três polos cronológicos, quais sejam a pré-análise, composta pela escolha dos documentos, formulação de hipóteses, elaboração de indicadores; a exploração do material, composta de "operações de codificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas" (BARDIN, 1995, p. 101); e o tratamento dos resultados e a interpretação, compostos de síntese e seleção dos resultados, podendo propor inferências e interpretações, que conduziriam a uma nova análise ou à utilização dos resultados.

Um dos métodos denomina-se categorização, e consiste em "uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos" (BARDIN, 1995, p. 117). Uma classificação de elementos pressupõe que se perceba o que

cada elemento tem em comum com outro, que tenham partes comuns, e possui duas etapas, quais sejam o inventário, momento no qual isolamos os elementos, e a classificação, momento no qual colocamos certa organização aos significados dos elementos.

Foram realizadas análises categoriais, sempre que necessário. Buscou-se a presença e a frequência de termos associados aos objetivos dos tópicos envolvidos nas análises de conteúdo. Os critérios utilizados foram: quais elementos se encontram presentes nos textos, quais relações estão explicitadas e quais se podem inferir a partir dos textos. Buscamos também percepções de níveis de valoração dos elementos e das relações encontradas.

Na análise de dados coletados através de diálogos, ou seja, de entrevistas, também utilizamos análise de conteúdo.

Nas entrevistas, dialogamos sobre questões como o cotidiano do professor na escola, suas práticas, sua interação com alunos, com os pais, gestores, comunidade do entorno; suas reflexões, suas "presenças" e "ausências", ou seja, aquilo de que ele já se sente seguro em seu vivido profissional e aquilo de que ainda não está completamente seguro, suas esperanças, expectativas, sua visão sobre si, seus alunos, seu trabalho, ocorrências – cotidianas ou não – que afetam seu trabalho. Como as relações sociais não são dissociadas das relações com o espaço e o tempo, pontos nos quais a região Amazônica possui muitas especificidades, abordar essas relações é essencial.

De posse dos dados coletados através de análise documental, da análise dos registros escritos e das entrevistas semiestruturadas, esboçamos aspectos de identidades docentes pela integração dessas análises.

Por ser uma pesquisa relacionada a seres humanos, solicitamos a aprovação de cada um dos pesquisados para a realização da pesquisa, e a maioria dos docentes das turmas assinou o termo de consentimento livre e esclarecido, cujo modelo se encontra no Apêndice A.

5.2 A realização da pesquisa

Para responder a essas indagações, foram pensados e avaliados caminhos para atingir nossos objetivos. Assim, optamos por uma abordagem qualitativa e progressiva em seus métodos – progressiva no sentido de profundidade de informações e instrumentos.

Como dito anteriormente, escolhemos o município de Alenquer para nossa investigação, pelas relações estabelecidas e por ter características comuns a outros locais de atuação da UFOPA. Investigamos duas turmas que cursam a LIMF, a turma de 2010, ingressante no segundo semestre de 2010, e a turma de 2011, ingressante no segundo semestre de 2011. A turma de 2010 possui 45 alunos inscritos e, destes, 36 são frequentes. A turma de 2011 possui 34 alunos inscritos e, destes, 32 são frequentes.

Como a investigadora já havia sido professora de disciplinas, em momento anterior ao início deste estudo, já havia um conhecimento prévio de ambas as partes. Então nossa primeira aproximação dentro dessa investigação foi a solicitação de aceitação para ser docente pesquisado, na etapa de janeiro/fevereiro de 2013. Foi explicado que não seria obrigatório a ninguém e que seria possível deixar de participar da pesquisa, se assim se desejasse. Dos docentes frequentes, a maioria permitiu e assinou esse termo de consentimento livre e esclarecido.

Neste ponto, delimitamos as fases da pesquisa realizada, mas somente com finalidade de uma melhor compreensão da variedade de formas e olhares investigativos, pois esta pesquisa não ocorreu necessariamente nessa ordem. Cada material coletado foi sendo analisado no decorrer do tempo e, muitas vezes, foi retomado conforme a necessidade.

Iniciamos a investigação das identidades docentes buscando focalizar saberes e práticas docentes mas, no decorrer do trabalho, percebemos que formação docente porta mais que esses pontos, e outros olhares foram abordados. Nesse sentido, o(s) contexto(s) surgiu(ram) como forte componente na formação, incluindo aqui suas relações com diferentes aspectos da identidade.

5.2.1 Caminhos de investigação da pesquisa bibliográfica

A pesquisa bibliográfica foi essencial para a compreensão do contexto, tanto físico quanto social, cultural, legal e, inclusive, do contexto da trajetória do curso. Como dito

anteriormente, embora geralmente se coloque esse tipo de pesquisa iniciando o estudo, nesta investigação ela começou a ocorrer depois da observação e da interação com o campo, pois já havíamos lecionado para as turmas antes do início desta investigação.

A seleção dos materiais bibliográficos para o estudo foi realizada conforme a pertinência aos objetivos, ocorrendo por todo o tempo da investigação. Em termos espaciais, a pesquisa bibliográfica foi realizada em quatro locais. Informações sobre a região Amazônica, pesquisas educacionais na região Oeste do Pará, documentos e informações sobre o PARFOR e seus cursos, e algumas bases teóricas e legais foram realizadas em Santarém. Informações históricas sobre a educação em Alenquer, e também referentes ao projeto Logos e aos projetos Gavião I e Gavião II no local, foram realizadas em Alenquer. Informações gerais sobre os projetos Gavião I e Gavião II, sobre aspectos educacionais, legais e históricos do Pará, foram realizadas em Belém. Informações sobre algumas bases teóricas do estudo e documentos legais foram realizadas em São Paulo.

5.2.2 Caminhos de investigação sobre os docentes ao ingressar no curso

Ao mesmo tempo em que houve a explicação sobre as questões pertinentes à permissão para ser docente pesquisado, aplicamos um primeiro questionário, com questões abertas e fechadas, de modo a termos uma caracterização geral desse grupo. O modelo desse questionário encontra-se no Apêndice B.

A análise desse questionário foi realizada em duas etapas. A primeira etapa corresponde às questões fechadas, com informações gerais como idade, tempo de docência, local de docência, etc. e já buscando um olhar inicial sobre visões dos docentes da pesquisa, com informações sobre como percebem seus alunos e sua escola. A segunda etapa corresponde às questões abertas. Essas questões objetivam perceber as visões sobre ser professor, o que consideram importante.

Nessa primeira etapa, para as questões fechadas, as informações quantitativas como idade, etc., foram contabilizadas. Já informações mais qualitativas, como características de seus alunos, facilidades e dificuldades nas escolas, foram discutidas em seus aspectos qualitativos, de modo a termos uma aproximação do contexto e dos vividos e concebidos dos docentes pesquisados.

Para a segunda etapa, as questões abertas, foi realizada uma análise de conteúdo inicialmente e, após essa análise, percebemos que apresentavam características dos modelos de professores de Contreras (2002), quais sejam de profissional técnico, de profissional reflexivo e de intelectual crítico. A partir disso, foi possível discutir esboços de modelos/identidades docentes apresentadas no início do curso.

Enquanto essa análise era delineada, percebemos a necessidade de obter mais informações do momento do ingresso no curso. Sabíamos que, ao ingressar na universidade, era solicitado que escrevessem um memorial que discutisse suas vivências até o momento do ingresso. Solicitamos ao CFI, que gentilmente nos cedeu cópias desse memorial para análise. Desse memorial, riquíssimo em informações, selecionamos somente as que atendiam ao nosso objetivo de delinear identidades docentes. Assim, a partir de uma análise de conteúdo que buscou elementos que focalizassem o Ser Professor, esboçamos aspectos identitários. Após, integramos também essas informações com os modelos de professores apresentados por Contreras (2002).

Terminadas essas análises, esboçamos aspectos de identidades docentes ao ingressar no curso. Essas identidades apresentadas não estão desarticuladas do curso, das condições de trabalho, e de todo o entorno social. Ao contrário, estão impregnadas, imbricadas em todo um contexto pessoal, ambiental e social.

5.2.3 Caminhos de investigação sobre o percurso do curso

Ao mesmo tempo em que pesquisávamos sobre o ingresso no curso, também levantávamos informações sobre a execução do curso, como ele era realizado em cada local, especialmente em Alenquer. Para isso, contamos com o apoio do coordenador do curso da

LIMF do PARFOR, que gentilmente nos forneceu as informações referentes aos componentes curriculares e ao Projeto Pedagógico do Curso.

Outro modo de coleta de informações foi através de registros da pesquisadora, pois lembramos que, como professora das turmas, durante todo o tempo dentro do doutorado – com exceção do ano de 2016 – nós lecionamos alguma disciplina na LIMF em Alenquer, registrando observações sobre as aulas. Esses registros possuíam formatos diversos. Ora eram escritos em via eletrônica, ora em cadernos de acompanhamento das disciplinas, ora em registros escritos em agendas. Através desses registros foram retiradas as informações para as discussões sobre os estágios e também observações sobre o andamento do curso.

Através dessas informações delineamos o percurso realizado pelas turmas, dentro do curso. Descrevemos o Projeto Pedagógico do Curso e como foi implementado em Alenquer. Comparamos a estrutura curricular proposta e a realizada, para termos uma percepção de possibilidades e necessidades para uma melhor formação. Através dos registros escritos, descrevemos e discutimos os estágios, pela voz da pesquisadora como professora das turmas.

Assim, pela triangulação de dados oficiais e de observação e registros de campo, demos forma a esta parte deste estudo.

5.2.4 Caminhos de investigação sobre os docentes ao término do curso

Consideramos esta parte do estudo como um ponto crucial, pois o "ser professor" no momento de término do curso esboça as contribuições que esse curso permitiu. Dissemos esboça porque sabemos que um curso de formação inicial/continuada não se esgota em seu tempo de execução, mas é lembrado pelo decorrer da vida profissional, em suas possibilidades e suas potencialidades.

Assim, buscamos uma compreensão de como se encontram essas identidades ao final do curso, através de diferentes olhares: a voz dos docentes pesquisados em suas aulas de estágio, a voz dos docentes pesquisados nos registros de um memorial de saída, e a voz dos docentes pesquisados através das entrevistas realizadas. Portanto, essa seção carrega em si a voz desses docentes ao saírem do curso para suas vidas cotidianas.

Foram realizadas análises de conteúdo nos memoriais de saída e nas entrevistas. Já sobre os estágios, foram interpretadas e discutidas as falas dos estagiários durante as aulas. Pela triangulação do material obtido através desses três instrumentos, delineamos aspectos de identidades docentes. E perceberam-se, também, movimentos nessas identidades.

5.2.5 Conectando os diferentes fios

Nas considerações finais apresentamos nosso olhar e nossas conexões dos fios apresentados nas seções que as precedem. Em nossas análises, levantamos visões sobre ser professor, os olhares sobre suas escolas, seus alunos, suas relações

5.3 Considerações

Embora possa parecer contraditório unir uma investigação mais geral, como a documental e os registros, com entrevistas, pensamos que foi exatamente a possibilidade de integrar visões de diferentes formatos que trouxe à tona possíveis movimentos e pontos de inflexão nas identidades.

Da discussão das entrevistas e da análise documental e dos registros escritos, percebemos aspectos do concebido. Dos registros das aulas de estágio, aspectos do vivido. E dentro de um contexto e de outras informações pertinentes, levantamos aspectos da identidade docente.

Como uma síntese desta seção, elaboramos o quadro da tabela 18.

Tabela 18 – Síntese dos caminhos da pesquisa

Tipo de pesquisa	**Pesquisa Qualitativa**
Objetivos da pesquisa	Perceber contribuições que um programa de formação produz, através de movimentos em identidades docentes
Local	Alenquer
Programa de formação	PARFOR
Curso	Licenciatura Integrada em Matemática e Física
Instituição formadora	UFOPA

Docentes pesquisados	Turma 2010 – 36 alunos frequentes Turma 2011 – 32 alunos frequentes
Instrumentos de pesquisa	Pesquisa bibliográfica Documentos oficiais Registros escritos da pesquisadora e dos pesquisados Questionário com questões abertas e fechadas Memorial de ingresso no curso Memorial de saída do curso Entrevistas
Análise do material	Análise de Conteúdo, método de categorias
Observações	A investigadora, sendo também professora das turmas, lecionou nesse curso durante pelo menos 6 semestres, dentro do tempo do curso de doutorado.

Fonte: elaboração própria.

A partir dos olhares delimitados neste estudo, continuando a construção da teia, pode-se iniciar o desvelar da identidade do professor, começando pelos seus ingressos: ingresso na profissão e ingresso na UFOPA.

6 OS FIOS DA TEIA QUE MARCAM O INGRESSO: caracterização e identidade dos alunos ingressantes no curso

Filho meu, do meu sangue, não se acomoda assim só na vivência. Tem que procurar caminhos novos, novos atalhos, e tirar a vida da própria natureza.
Benedito Monteiro

Ao desvelar aspectos da identidade profissional, vamos descobrindo alguns fios. Por considerarmos, nesta investigação, os docentes como sujeitos, como pessoas com história, sonhos, crenças, vivências, etc., aqui apresentamos aspectos de como se apresentavam, se percebiam ao ingressarem no curso. Esse é um fio da teia, em alguns aspectos com origem muito anterior ao momento da pesquisa, e extremamente importante. Estudos mostram que o ingresso na profissão e a formação inicial são momentos cruciais no desenvolvimento profissional do professor. Importante, pois, porque os mostra como pessoas, com suas relações. Importante porque, diante da realidade educacional nacional, conhecer esses docentes pode trazer contribuições nas reflexões/ações em futuros cursos, programas e projetos.

Para delinearmos esses aspectos, buscamos uma compreensão do significado do Ser Professor dos docentes pesquisados. Para isso, buscamos dois tipos de material de pesquisa. Como, ao ingressarem na Universidade, eles escreviam, cada um, seu memorial, procuramos, nesses textos, visões dos docentes sobre o Ser Professor e suas vivências, seu contexto. Depois, para um aprofundamento das informações sobre esses docentes, elaboramos um questionário, com questões abertas e fechadas, a fim de delinear identidades docentes presentes no início do curso.

Nesta seção abordamos aspectos da identidade docente do grupo pesquisado ao ingressar na universidade. Iniciamos apresentando uma caracterização geral do contexto no qual os docentes vivem/atuam e depois as concepções de Ser Professor, através das expressões contidas nesses dois instrumentos de pesquisa. Para a análise desse material, utilizamos análise de conteúdo, levantando assim categorias presentes nos textos. Após, aproximamos os modelos de professores discutidos por Contreras (2002) do material analisado e esboçamos aspectos das identidades docentes de ingresso no curso.

6.1 Meios investigativos

Para termos uma compreensão de como os docentes se percebiam como professores no início do curso, utilizamos dois tipos de instrumentos de pesquisa.

Um desses instrumentos refere-se ao que denominamos Memorial de Ingresso. Este memorial é escrito por cada aluno ao ingressar na UFOPA, e nele se solicita ao docente "tecer comentários sobre sua vida pessoal, suas experiências e anseios profissionais, bem como suas expectativas em relação ao seu curso na Ufopa"[12]. Assim, eles escrevem um texto respondendo ao enunciado. De um total de 47 memoriais, temos 33 memoriais da turma de 2010 e 14 memoriais da turma de 2011. Esse material foi gentilmente cedido pelo Centro de Formação Interdisciplinar (CFI) da UFOPA. Esse Centro é responsável pela Formação Interdisciplinar I, que corresponde ao primeiro semestre dos cursos da UFOPA.

Lembramos que esse memorial foi escrito em período anterior ao início desta investigação, sendo elaborado pela própria UFOPA, no CFI. Por não ter sido elaborado somente para este estudo, selecionamos, dentro dos textos, os escritos com ideias relacionadas ao Ser Professor e seu contexto. Pela própria característica desse memorial, sua escrita, para os docentes, foi "obrigatória", por ter sido uma das ações didáticas da UFOPA aos seus alunos dos cursos do PARFOR.

O segundo instrumento corresponde a um questionário com questões abertas e fechadas. Cópia desse questionário encontra-se no Apêndice B. Ele foi respondido na etapa de janeiro/fevereiro de 2013, pelos professores da Licenciatura Integrada em Matemática e Física (LIMF) no município de Alenquer, envolvendo 57 professores, o que corresponde a uma representação expressiva, pois são alunos-professores de duas turmas da LIMF, as turmas de 2010 e de 2011. Ao elaborarmos esse questionário, buscamos contemplar diferentes aspectos e relações docentes.

As questões fechadas são divididas em três partes. A primeira parte corresponde a algumas informações gerais do docente, como idade, tempo de docência, atividades. Na segunda parte, buscamos perceber suas condições de trabalho e suas relações com a comunidade escolar, quais suas presenças e ausências relacionadas ao ambiente escolar no

[12]Texto retirado do enunciado do referido memorial, pedido aos alunos ingressantes nos cursos do PARFOR/UFOPA.

qual atua. Na terceira parte, buscamos uma percepção da visão dos docentes sobre seus alunos, no sentido de seus aprendizados e suas posturas na escola.

Quanto às seis questões abertas, todas versam sobre o Ser Professor, nem sempre diretamente, pois não pretendemos induzir respostas. As duas primeiras questões abertas, “O que o levou a ser professor?” e “O que considera ser necessário aprender para ser um bom professor?”, objetivaram a percepção dos motivos que levaram esses docentes a ingressarem na profissão e quais suas visões sobre um bom professor. As duas questões abertas seguintes, “Em sua visão, qual a maior dificuldade que os professores de sua escola enfrentam?” e “Como a escola poderia atuar, no sentido de melhor apoiar seu trabalho?”, buscaram levantar percepções sobre o ambiente escolar e a escola, além da percepção de ações, sentimentos, relacionados à sua docência. Finalmente, as duas últimas questões, “Por que escolheu o curso de Licenciatura Integrada em Matemática e Física?” e “Qual a principal contribuição que espera desse curso, ou como ele poderia ajudá-lo?”, buscam informações sobre suas relações com o curso de formação e os motivos que o levaram a cursar essa formação. A opção por essas questões abertas foi para que se percebesse o que os docentes consideram importante em seu Ser Professor. Inclusive, nas questões relacionadas ao curso, procurou-se não induzir o respondente a relacionar o curso ao seu trabalho docente. Ao contrário, pelas respostas teremos seu olhar sobre suas expectativas, as possibilidades de o curso auxiliar, ou não, seu trabalho docente.

Para análise desses materiais, optamos por realizar uma análise de conteúdo, segundo Bardin (1994), por a considerarmos mais adequada aos nossos objetivos.

Para o memorial de ingresso, realizamos uma leitura flutuante de modo a destacar elementos presentes que fossem adequados ao nosso estudo, buscando partes comuns, como os escritos sobre sua origem, sua vida pessoal, sua vivência profissional, suas expectativas, etc. A partir disso, escrevemos os elementos presentes e depois agrupamos conforme os elementos fossem comuns. Nestes textos, não temos categorias definidas a priori, as categorias foram definidas a partir dos elementos presentes nos textos dos docentes pesquisados, pois pensamos ser este um momento adequado para "dar voz ao professor". A partir deste material, buscamos elementos que nos auxiliassem a esboçar aspectos das identidades docentes ao ingressarem na UFOPA.

Lembramos também que, ao buscar elementos no texto, podemos ter, em cada texto, diversos elementos. Com esse olhar, definimos as seguintes categorias:

a) Origem/família: nesta categoria, incluem-se os elementos que falam sobre sua vida pessoal e familiar, seja na infância ou não.

b) Vivência profissional: nesta categoria, incluem-se os elementos que falam sobre sua vida profissional docente, ou na área da educação.

c) Expectativas: nesta categoria, incluem-se os elementos que falam sobre suas expectativas, sejam pessoais, profissionais, emocionais, etc.

d) Determinação Pessoal: nesta categoria, incluem-se os elementos que falam sobre suas ações e posições diante de seu cotidiano.

Para o questionário, por ter questões abertas e fechadas, trabalhamos em duas "frentes". Para as questões abertas, realizamos leituras flutuantes, de modo a perceber os elementos presentes nas respostas. Buscamos focalizar um olhar que denominamos *horizontal*, por tratarmos todas as respostas, de cada docente, como um texto unificado. Significa que retiramos elementos de todas as respostas de cada um dos docentes, de modo que possamos delinear modos de Ser Professor presentes nesse grupo.

A partir desse olhar horizontal, identificamos três pontos para iniciarmos nossa reflexão sobre o ser professor e suas relações. Um primeiro é a **visão de professor**, o que o docente considera importante para ser um bom professor; um segundo ponto apresenta **relações docentes com comunidade escolar** e um terceiro ponto traz considerações sobre **relações docentes com o curso**.

Esses pontos encontram-se discutidos em diferentes itens deste capítulo, por trazerem temas diferentes. Assim, o ponto **relações docentes com o curso** encontra-se no perfil geral docente; o ponto **relações com comunidade escolar** encontra-se no Contexto.

As respostas incluídas nas relações docentes com a comunidade escolar apresentam-nos três tipos de relações, quais sejam, a escola como **suporte pedagógico**, a escola como **infraestrutura** para o trabalho docente e a escola como local de **integração social**.

Para as questões fechadas, contabilizamos as informações, de modo a obter um perfil geral dos docentes pesquisados e suas relações com a comunidade escolar. Em alguns tópicos realizamos gráficos, em outros tópicos agrupamos as informações quantitativas em porcentagens, outras foram agrupadas em seus aspectos qualitativos e/ou descritivos. Assim, a partir das informações fornecidas sobre suas escolas, elas foram agrupadas conforme suas

especificidades. As escolas localizadas na zona urbana agrupamos em Urbana 1 (URB1), Urbana 2 (URB2). As escolas de zona rural agrupamos em Terra Firme 1 (TF1), Terra Firme 2 (TF2) e Várzea (V).

A partir desses olhares e dessas informações, percebemos o delinear de dois aspectos que são complementares e, ao mesmo tempo, fechados em si mesmos, quais sejam o Contexto e o Ser Professor. Assim, nossas leituras das informações, originadas tanto dos escritos do memorial quanto das respostas do questionário, são integradas e apresentadas dentro desses aspectos.

É-se professor de algum modo, é-se professor com alguns olhares, é-se professor com alguns sentimentos. Esses são os aspectos do Ser Professor.

E, ao mesmo tempo, é-se professor em algum lugar, é-se professor em determinadas condições, é-se professor dentro de certas relações, é-se professor em determinado período. Esses são os aspectos do Contexto.

Porém, antes de apresentarmos o que denominamos o Contexto e o Ser Professor, temos algumas informações gerais sobre os docentes ingressantes no curso.

6.2 Uma base para os fios delineados no ingresso: perfil geral dos docentes

A partir das informações oriundas das questões fechadas, temos um perfil geral do grupo investigado.

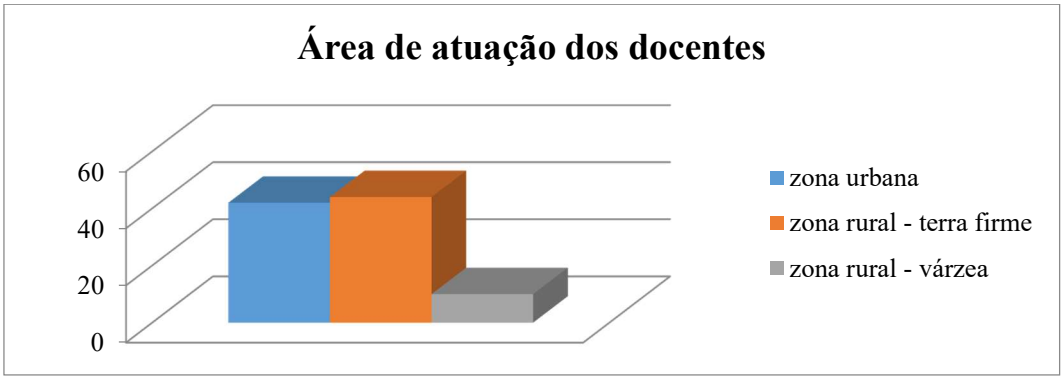
Um primeiro olhar centra-se nos locais de atuação dos docentes.

Os docentes atuavam tanto em escolas da zona urbana quanto em escolas da zona rural, conforme as informações obtidas. Pouco mais da metade (54%) dos pesquisados lecionam na zona rural, divididos entre a região de terra firme (44%) e a região de várzea (10%); e temos 42% lecionando na zona urbana.

Nossas informações apontam que os docentes:

- Em relação ao **gênero**, dos que responderam, temos 49% do sexo masculino e 44% do sexo feminino;
- Em relação à **faixa etária**, pouco mais de 60% têm até 35 anos; de 36 a 45 anos, são 28%; e 9% possuem mais de 45 anos;
- Em relação à sua **formação**, aproximadamente metade dos alunos-professores cursa sua primeira licenciatura.

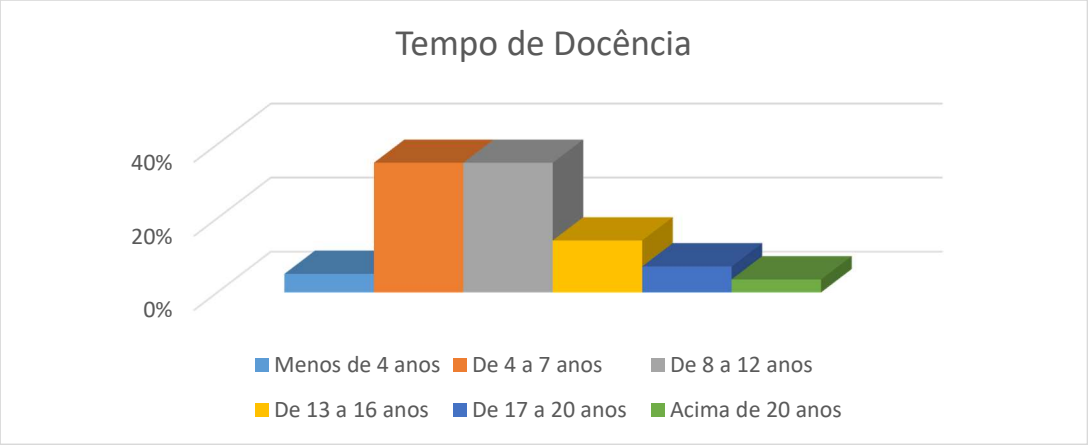
Figura 8 – Gráfico de distribuição dos alunos-professores por local de docência, em porcentagem do total dos pesquisados



Fonte: autoria própria.

Em relação ao tempo de docência, apresentamos as informações no gráfico da figura 9 e na tabela 19.

Figura 9 – Gráfico de distribuição dos docentes pesquisados por tempo de docência, em quantidade



Fonte: autoria própria.

Percebemos que os docentes, em sua maioria, não são iniciantes no trabalho docente. Este fato coincide com um dos critérios exigidos pelos cursos do PARFOR, qual seja, que o docente esteja há pelo menos 3 anos na rede pública de ensino. Outro ponto que consideramos importante, para nosso olhar, é que parece haver um interesse dos docentes por sua formação.

Tabela 19 – Tempo de docência

Tempo de docência	Total	Primeira licenciatura	Segunda licenciatura
Menos de 4 anos	5 %	/	100 %
De 4 a 7 anos	35 %	45 %	55 %
De 8 a 12 anos	35 %	40 %	60 %
De 13 a 16 anos	14 %	Metade	Metade
De 17 a 20 anos	7 %	Metade	Metade
Acima de 20 anos	3,5 %	Metade	Metade

Fonte: autoria própria.

Outro olhar foi para a percepção das relações de tempo de docência e o fato de ser primeira ou segunda licenciatura. Verificamos que não há uma grande diferença no tempo de docência dos que cursam primeira ou segunda licenciatura. Porém, nos grupos que estão há 12 anos ou menos na docência, já parece delinear-se uma pequena diminuição dos docentes em primeira licenciatura. Não podemos afirmar que isso seja um ponto que realmente demonstre haver uma queda na inserção de professores sem curso superior, mas é uma informação a ser observada, pois com o passar do tempo poderemos perceber se realmente essa diminuição permanece. No entanto, parece-nos mais um perfil do grupo investigado, não necessariamente sendo uma mudança de ação governamental relacionada à inserção de docentes na profissão.

Os cursos da área das ciências exatas, geralmente, são frequentados, em maior expressão, por alunos do sexo masculino. Os grupos de docentes pesquisados possuem um equilíbrio entre os gêneros, o que consideramos bastante positivo. Talvez isso se origine pelas condições exigidas para ser aluno de cursos do PARFOR, como ser professor na rede pública. Além disso, nesse momento do ingresso no curso, todos são professores do ensino fundamental e/ou educação infantil. E isto é, de certo modo, também uma característica dessas turmas, pois no ensino fundamental I e na educação infantil, geralmente, são mulheres que lecionam.

Todos os docentes possuem um cargo, mas nem todos possuem curso superior, o que seria mais desejável, inclusive em termos legais.

6.2.1 Os fios do ingresso na profissão

Em trabalho anterior (SANTOS; KAWAMURA, 2013), investigamos os motivos que levaram ao ingresso na profissão. Nossa interpretação das informações levou-nos à compreensão de que os docentes haviam ingressado na docência por aspectos sociais, por aspectos cognitivos e por aspectos pessoais.

Os Aspectos Sociais são preponderantes, com 49% do total. Esse fato traz à tona o Contexto como um fator bastante influente na entrada da profissão: Demanda e Necessidade somaram 38% dos motivos, e Contribuição somou 11%. Alguns exemplos de respostas são: “falta de pessoas com conhecimento”, “foi por causa do meu irmão, que sairia do seu cargo e me deixaria em seu lugar”, “Quando fez o magistério só existia o curso em questão e de agropecuária e não pode sair da cidade para outra cidade”, “A falta de trabalho em outra área”, “Primeiro por dificuldade de emprego”, “foi a necessidade em poder trabalhar para ajudar minha família, sem ter outra opção”, “Poder contribuir de alguma forma na construção de um mundo melhor, onde as pessoas possam ser realmente cidadãos críticos e conscientes”, “possa ajudar no futuro de alguém de forma positiva”, “para contribuir com mais de 60 crianças que estavam sem estudar”.

Os Aspectos Cognitivos representam 12% do total, com respostas como “vontade de repassar meus conhecimentos a outras pessoas”, “A facilidade de compartilhar informações”, “colaborar com os mesmos um pouco do meu conhecimento”.

Os Aspectos Emocionais representam 38% do total, com respostas como “Minha mãe. Por crescer vendo a mesma trabalhando com crianças achava bonito o jeito que a mesma as tratava”, “Foi de ver como minhas professoras se esforçavam para ensinar”, “um dia cheguei em casa e me deparei com meu filho lagrimando dizendo que não conseguia aprender matemática”, “desejo profissional, pois ser professor, é um desafio, e eu gosto de desafios”, “O gosto pela área educacional”, “A vocação”.

Esse ingresso na profissão principalmente pela demanda e necessidade – 38% do total – aponta para a percepção de que o ingresso na profissão é fortemente influenciado por fatores sociais, pelo contexto no qual vivemos. E essa influência dos aspectos sociais no ingresso da profissão também atua, certamente, na sua constituição como sujeito.

6.2.2 Os fios das expectativas sobre o curso de formação

Este olhar mais geral para o grupo investigado visa a esboçar condições e situações existentes e importantes para compreensão do contexto no qual eles estão inseridos. Porém, sabemos que para a identidade docente são necessários diferentes olhares, olhares mais individualizados, mais aprofundados, e parece-nos que as visões de professores sobre suas relações com o curso de formação são também parte integrante deste contexto.

Essas visões apresentam-se em duas diferentes facetas. Uma faceta aborda os aspectos de **formação específica** – teórica e metodológica; outra aborda **aspectos sociais**, sendo de interações profissionais de modo direto ou não.

Há um predomínio dos aspectos de **formação específica**, o que não representa uma surpresa. Como formação específica consideramos os conhecimentos específicos das disciplinas do curso – matemática e física – e os conhecimentos pedagógicos – estágios, metodologias, etc. Embora saibamos que esses conhecimentos se encontram interligados, apresentamos como dois "tipos" de conhecimento a fim de melhor definir nossa categoria. Temos respostas como "aprender pelo menos o básico e poder repassar com clareza para meus alunos", "possa aprender novas metodologias e também ensinar aos colegas", "nos dá embasamento teórico, pois experiência adquirimos com o tempo", "para melhorar minha prática", "melhorar cada vez mais meus métodos de ensino", "espero sair (terminar) com mais conhecimento. Isso se vierem professores que tenham didática ... pois muitos passaram por aqui e só jogaram o conteúdo sem se preocupar em deixar rendimento".

Os **aspectos sociais** apresentam-se de diferentes formas. Uma delas traz um aspecto **social/pessoal**, que seriam as falas sobre ser mais qualificado ou capacitado ou de melhor formação e de continuidade na profissão e/ou nos estudos. Outra aborda um aspecto **social/contribuição**, que seriam as falas sobre suas interações/contribuições sociais, em diferentes níveis.

O aspecto **social/pessoal** apresenta respostas como "me dê suporte profissional", "primeiro o certificado do 3º. grau... pretendo fazer uma especialização na área", "me formar e ser mestre em matemática", "me tornar uma profissional melhor", "abrir portas para meu futuro", "primeiro na minha formação pessoal e depois vai me ajudar no meu trabalho", "no futuro seja reconhecido diante da sociedade", "reconhecimento profissional e crescimento acadêmico", "ser uma ótima profissional", "meu futuro estará garantido".

O aspecto **social/contribuição** apresenta respostas como "mais preparado para a vida social", "ajudar meus alunados", "contribuir com melhores conhecimentos aos alunos", "formar cidadãos que pensam atuar como pessoas íntegras em nossa sociedade".

Assim, os docentes pesquisados esperam que sua formação seja tanto específica quanto social, mas com uma tendência maior para uma "instrumentação" teórica e prática. Os aspectos sociais, mesmo presentes em menor grau, apontam para a existência de bases para a ampliação, ou não, desses aspectos durante a formação.

6.2.3 Conectando alguns fios

Os aspectos sociais preponderam quando observamos o ingresso na profissão dos docentes pesquisados, principalmente pela junção de demanda e de necessidades pessoais. Já no curso de formação, as expectativas apontam para uma formação envolvendo em maior grau os aspectos práticos e teóricos.

Observando essas informações, percebemos a existência de um perfil docente caracterizado por ser jovem/maduro – até 45 anos –, com um leve predomínio de ser docente na zona rural, aproximadamente metade cursando sua primeira licenciatura, sem grandes diferenças em relação ao gênero e que nem sempre ingressou na profissão por desejo, mas também ingressou por necessidade. A maioria, 54 %, atua na zona rural, com predomínio de escolas de terra firme. Esse é um ponto que consideramos importante, pois demonstra que docentes que atuam na zona rural estão conseguindo frequentar o curso.

Desse modo, percebe-se a que esses docentes possuem um perfil diferenciado, certamente influenciado pelo contexto no qual atuam.

6.3 Os fios delineados pelo contexto

Neste momento, delineamos o contexto no qual os docentes pesquisados atuam. Foi realizada uma caracterização geral, de modo a situarmos os docentes com um olhar mais aberto.

Neste contexto, foram consideradas importantes tanto algumas características de infraestrutura física quanto algumas relações, especificamente as relações estabelecidas dentro e através do seu trabalho docente, como as relações com a comunidade escolar e as relações com seus alunos.

6.3.1 Os fios da infraestrutura

Como nossas informações apontaram que a maioria dos docentes leciona na zona rural, e sabendo que o contexto importa na identidade docente, justifica-se também a existência de um olhar para a infraestrutura das escolas. Por conta disso, direcionamos para aspectos qualitativos, mais do que quantitativos. Assim, a partir das respostas, buscamos agrupar as escolas, conforme sua infraestrutura. Lembramos que o local de atuação docente nem sempre equivale ao local de residência do docente.

Nosso objetivo, com esse olhar para as escolas, não é centrado simplesmente em "classificar" escolas, mas centrado, sim, em outro ponto de interesse, condições de trabalho. E também devemos ressaltar que neste estudo não se encontram todas as escolas do município, mas sim as escolas nas quais os docentes pesquisados lecionam, e pode acontecer de existir mais de um professor da mesma escola neste estudo.

As escolas nas quais os docentes atuavam apresentam uma diversidade estrutural. Percebemos alguns pontos comuns a algumas escolas, em suas diferentes localizações. A partir dessas características, as escolas foram agrupadas dentro de cinco situações, referentes aos seus locais de existência: V (várzea), URB1 (urbana 1), URB2 (urbana 2),TF1 (terra firme 1), TF2 (terra firme 2).

As escolas URB1 (35% do total) são escolas localizadas na zona urbana e com certa infraestrutura, pois energia elétrica, biblioteca e sala de computadores existem na maioria das escolas. Uma das escolas está equipada com laboratório de ciências. Além disso, existe fácil acesso a alunos e professores.

As escolas URB2 (12% do total) são as escolas localizadas na zona urbana e com menor infraestrutura, não necessariamente possuindo biblioteca, sala de computadores e fácil acesso.

As escolas TF1 (19% do total) são escolas localizadas na zona rural/terra firme, que teriam uma infraestrutura de energia elétrica e fácil acesso. Porém, biblioteca nem sempre se encontra presente nessas escolas.

E as escolas TF2 (23% do total) rural/terra firme são as escolas localizadas na zona rural/terra firme que não possuem fácil acesso, e a maioria desse grupo não possui energia elétrica também.

As escolas V (11% do total) são escolas localizadas na zona rural/várzea. A maioria possui fácil acesso, mas somente uma apresenta energia elétrica.

Nosso interesse, portanto, focaliza uma percepção das condições estruturais de trabalho docente, de condições de estudo para os alunos da educação básica, de modo a podermos discutir quais as reais necessidades na formação docente, refletindo na melhoria do desenvolvimento das crianças e adolescentes residentes na região.

Pouco mais de um terço das escolas apresenta uma infraestrutura mais ampla, com bibliotecas, sala de computadores, fácil acesso, todas localizadas na zona urbana (URB1). No entanto, somente uma delas possui laboratório de ciências.

Na terra firme não há, nas escolas dos docentes, sala de computadores e há poucas escolas com bibliotecas e/ou fácil acesso (TF1).

As escolas que denominamos URB2 e TF2 possuem infraestrutura semelhante em termos de construção, pois são basicamente compostas de salas de aula. Esses dois tipos, juntos, representam pouco mais de um terço das escolas dos docentes pesquisados. Uma diferença significativa entre elas é o fato de que as escolas URB2 possuem energia elétrica, enquanto que as TF2 não a possuem.

As escolas da várzea, com exceção de uma escola, são compostas de salas de aula, algumas têm fácil acesso e somente uma possui energia elétrica. Um ponto a se ressaltar é que há uma resposta indicando que há biblioteca e sala de computadores, mas não energia elétrica.

Um ponto para reflexão é que, na zona rural, a maioria das escolas que não possuem fácil acesso também não possuem energia elétrica. Parece haver uma relação entre esses dois itens, o que é bastante compreensível, conhecendo-se a região.

Alguns escritos do memorial reforçam nosso olhar para as escolas, como “vem contribuindo com a Educação neste município, professor (...) na comunidade (...) a (...) km de distância da sede do município. Todos os dias com o árduo compromisso de enfrentar sol e chuva indo e vindo até seu local de trabalho”, “atualmente lecionando na (...) localizada na comunidade (...). Hoje tenho maior orgulho de voltar onde cursei parte de minha escolaridade e poder compartilhar o que aprendi com pessoas do meu local de origem”.

Essa questão da **infraestrutura** para o trabalho docente perpassa diversos escritos. Nesta visão encontramos uma escola em sua faceta mais estrutural, seu ambiente físico. São respostas como: “construíssem salas qualificadas”, “disponibilizando livros didáticos para todos os alunos, material de apoio (cartolina, E.V.A., isopor, etc.)”, “a distância... onde a escola fica, muito distante da sede da cidade, que no período do inverno as estradas ficam muito feias”, “não só a escola que trabalho que é abandonada, mas todas”, “sala apropriada”, “condições adequadas de trabalho”, “falta de prédios adequados”, “valorização salarial”, “a maior dificuldade é o espaço físico, falta de material, os alunos enfrentam dificuldade, pois as salas não têm pisos, chove dentro”, “matriculando menos alunos por turma”.

Nas respostas sobre o que mais poderia auxiliá-los em suas atividades de ensino, foram listados livros didáticos, material de apoio, material audiovisual, biblioteca, internet, em uma grande maioria das respostas. Essa informação parece indicar a disponibilidade do docente em utilizar diferentes materiais em suas aulas, se tiver condições.

No entanto, realizar experimentos ainda não foi percebido como um fator a auxiliar seu ensino. Por estarem cursando uma licenciatura na área de ciências da natureza, realizar experimentos é um fator importante, e buscar levar a compreensão dessa atividade como parte integrante do ensino de qualquer ciência deve ser parte de qualquer formação docente na área.

Talvez essa visão ocorra pelo fato de os professores trabalharem no ensino fundamental ou infantil e nenhum atuar na disciplina de física, enquanto somente alguns lecionem ciências. Além disso, podemos pensar nas condições de infraestrutura locais, tanto de estrutura física quanto de acesso a materiais de confecção e de orientação para essas atividades. E talvez, ainda, isso possa estar ligado à discussão anterior, de abertura para as relações de orientação pedagógica e cursos e oficinas, mas certamente é também uma questão de formação.

6.3.2 Os fios de relações na comunidade escolar

Continuando nossa leitura das informações, discutimos agora seus olhares para as relações na comunidade escolar. Também as relações com a comunidade escolar apresentam diferentes visões. As respostas nos apresentam três tipos de relações, quais sejam, a escola como **suporte pedagógico**, a escola como **infraestrutura** – já apresentada no subitem anterior – para o trabalho docente e a escola como local de **integração social**.

Um tipo de relação aponta para uma visão da escola como **suporte pedagógico**. Neste olhar, as relações docentes com a escola são voltadas ao apoio pedagógico, seja em termos de coordenação, formação continuada, projetos, etc. Encontram-se respostas como “promovendo cursos pedagógicos de forma a buscar novas metodologias que busque resgatar o interesse do educando e também projetos que envolvam mais os pais, para que estes acompanhem melhor a vida escolar dos filhos”, “com coordenadora pedagógica, que não temos para nos orientar”. Orientação pedagógica, além de cursos e oficinas pedagógicas, é considerada importante pela maioria dos docentes.

Essa compreensão de que orientação pedagógica e cursos e oficinas pedagógicas são importantes para o trabalho docente remete a uma percepção da necessidade de um trabalho integrado na escola. Esse fator apresenta-se como uma característica desejável e intrínseca ao trabalho docente, e surge em diferentes pontos desta investigação.

Há mais uma relação perceptível: a escola como **integração social.** Esta relação abrange diversos “níveis” de relações da e na escola, pois aborda desde relações com gestores, com pais, com alunos e com comunidade no entorno, tendo respostas como “falta de uma escola equipada e preparada para o convívio social”, “procurando fazer parte da vida das crianças”, “participação ou presença dos pais na escola”, “município dando mais apoio aos professores”, “falta de socialização entre família e escola”, “promover projetos que envolvam a participação dos pais no ambiente escolar”, “interagindo de forma mais democrática”, “reconhecer os professores pela sua capacidade... e não pelo apadrinhamento”.

Além disso, toda escola existe para formar pessoas e as relações professor-aluno são um ponto central em qualquer escola. Assim, ao investigarmos visões sobre seus alunos, tivemos uma grata surpresa. A grande maioria das respostas trata de aspectos positivos, pois consideram seus alunos disciplinados, participativos e esforçados. Em relação às dificuldades de seus alunos, consideram a existência de deficiências na leitura, na escrita e no raciocínio lógico e ainda a falta de apoio familiar e para as lições. Muito possivelmente esses dois tipos de características estão ligados, pois sem apoio "extraclasse", somente tendo apoio dentro do horário das aulas, os alunos podem sentir dificuldades em seus estudos.

De qualquer modo, há uma evidência do interesse dos professores pelo aprendizado de seus alunos, reconhecendo-os como participativos, mesmo que apresentem algumas

dificuldades. Além disso, ser importante para uma compreensão da identidade docente também importa para que nós, formadores, reflitamos sobre nossa atuação nas formações que oferecemos, de modo a colaborar com a minimização desses pontos mais conflituosos e também de ampliarmos pontos positivos, tanto no sentido estrito da formação inicial e continuada de professores, quanto no sentido de considerarmos esses pontos em outros projetos de extensão e pesquisa.

Assim, formando um quadro geral a partir das informações obtidas neste item, percebemos que os docentes pesquisados possuem um perfil caracterizado por ser jovem/maduro – mais de 80% tem até 45 anos –; lecionando em zonas urbanas ou rurais, com certas diferenças na infraestrutura, dependendo da escola; e metade deles cursando sua primeira licenciatura. Sentem que seus alunos são interessados e participativos, embora tenham deficiências de leitura e de escrita, de apoio familiar e de apoio às lições. Percebem como auxílio ao seu trabalho docente a presença de livros didáticos, material de apoio, material audiovisual, biblioteca, internet. Além disso, apontam para uma ampliação no sentido de orientações pedagógicas, cursos e oficinas.

Esperam, principalmente, que o curso de formação fortaleça suas bases teórico-conceituais e pedagógicas. E, em menor grau, que os torne mais reconhecidos socialmente, pois todos possuem cargos, mas nem todos possuem um diploma condizente com esse cargo.

Nossa interpretação mostra o quanto o contexto influenciou seu ingresso na profissão, e que continua sua influência, agora, em relação ao seu contexto físico e relacional, em diferentes níveis.

6.4 Identidade biográfica - memorial

A identidade docente, com suas características de permanência e de instabilidade, pode ser localizada no tempo e no espaço, como uma fotografia do momento, embora seja extremamente fluida, mutável.

Em item anterior, apresentamos categorias levantadas a partir do memorial de ingresso, quais sejam, Origem/Família, Vivência Profissional, Expectativas e Determinação

Pessoal. A fim de delinearmos aspectos biográficos da identidade, discutimos cada um desses aspectos.

A categoria Origem/Família, que inclui elementos sobre vivências pessoais e familiares, traz informações como: “venho de família humilde e até o momento apenas eu estou na universidade, dos nove irmãos que somos”, “nasci ... numa comunidade ribeirinha. ... de família humilde e numerosa. ... cresci, fui para escola com um grande sonho de ser docente. ... tudo ficou difícil, sabia que se ficasse ali, não teria nenhuma chance, então pedi ao meu pai para ir para a cidade, mas continuou a dificuldade, mas não desisti, ... morava em casa de família, que não era minha, nunca perdi a esperança”, “nasci em uma comunidade ... Morei na mesma até completar ... anos, de onde tive que sair para estudar. ... concluí o Ensino Médio sem expectativas ou condições financeiras de cursar o nível superior. Voltei ao Ensino Médio para cursar o Normal”, “moro em uma comunidade de várzea ... trabalhamos na lavoura desde pequenos, para ajudar nossos pais. ... Passei ... anos sem estudar porque meus pais não tinham condições de colocar a família para a cidade para continuar seus estudos. ... Para eu continuar a estudar, vim morar com uma tia que me ajudou muito. Durante meus estudos, trabalhei ...”, “Cheguei ... trazido pelos meus pais e irmãos que vieram construir uma obra na região”, “morei ... numa comunidade de várzea onde iniciei meus estudos com bastante dificuldade, após esse período vim morar na cidade ... onde prossegui meus estudos”, “venho de uma família de professores, no entanto não tinha pensado em me tornar docente ... por uma ironia do destino, tive que substituir ... E com isso, passei a engajar na carreira do magistério”, “viajei para Santarém onde consegui concluir o Ensino Médio”, “aos finais de semana vou para casa dos meus pais na fazenda”, “minha vida escolar sempre foi em escolas públicas”, “vivo feliz”, “tenho muito orgulho dos pais que Deus me deu”, “nossa família é evangélica. Desde criança fui sempre esforçado nos estudos”, “levava a escola sem importância e não era um aluno dedicado ... percebi que tinha que parar com brincadeiras e diversões”, “Matemática era um sonho que eu achava estar distante da minha realidade – devido ao custo e também a falta de oportunidade”, “tenho várias dificuldades, o sonho maior é aprender matemática”.

Esta categoria apresenta algumas facetas das vivências na região, como dificuldades para ter acesso aos estudos, a religiosidade existente e os sonhos pessoais.

A categoria Vivência Profissional inclui elementos que falam sobre sua vida profissional docente ou na área da educação, como: “estou com dificuldades, aqui na zona urbana sou menos valorizada”, “matemática é pouco concorrida e mais valorizada e a procura

por profissionais nessa área é grande", "nunca fui muito 'fã' dessa disciplina, mas também nunca vi ela como um 'bicho de sete cabeças', e resolvi fazer matemática olhando o mercado de trabalho, já que em minha cidade a carência de professor é grande", "pesquisando e adquirindo materiais didáticos para facilitar a aprendizagem de meus alunos", "minhas turmas são somente de educação infantil", "trabalho na zona rural ... sempre em comunidades diferentes, não só ensinando mas também aprendendo conhecimentos e culturas diversificadas", "além dessa atividade profissional, busco desenvolver trabalhos sociais", "tenho um pouco de conhecimento, isso não é o suficiente para minha profissão", "somente agora estou exercendo a profissão que sempre desejei que é ser professora", "sempre procurei buscar novas experiências profissionais, onde uma delas é estar fazendo esse curso, pelo qual tanto almejei e não tive condições", "pela falta de oportunidades, não concluí a tão sonhada graduação", "tenho muita dificuldade de trabalhar com multisseriado, mas consigo atingir os meus objetivos pessoais", "minha mãe era professora e só me restava optar pelo mesmo caminho me formando em técnico em magistério ... resolvi fazer uma faculdade, mas a condição financeira me fez parar muitas vezes", "comecei a trabalhar de professor quando terminei meu curso de magistério ... Foi a primeira vez na sala de aula e gostei muito. Era na zona rural, foi lá que aprendi a dar valor na vida e no trabalho, aonde eu desenvolvi", "Nessa época eu só tinha a 8ª. série e era considerado um professor leigo. Mas as oportunidades que Deus tem me dado, não tenho jogado fora".

Esta categoria levanta aspectos de vivências relacionadas à profissão. Percebem-se ações/reflexões sobre o ingresso na profissão, sobre suas ações e decisões referentes aos estudos/graduação, sobre seu cotidiano e sua docência.

A categoria Expectativas inclui elementos que falam sobre suas expectativas, sejam pessoais, profissionais, emocionais, etc. Aqui encontramos escritos como: "conseguir uma boa qualificação para poder atuar no mercado de trabalho com mais segurança e respaldado por uma universidade federal", "sempre sonhei em estudar em uma universidade federal o curso de matemática e nunca tive oportunidade", "quando eu estiver com o meu tão almejado certificado de graduação em minhas mãos", "agradecendo a Universidade por nos dar essa oportunidade e trazer para nossa cidade vários cursos de interesse da população, mas principalmente dos professores, que não têm nenhuma condição de pagar uma faculdade particular, pois o gasto é grande para nós que trabalhamos na zona rural, pois pagamos ônibus, aluguel, etc.", "a cada dia conseguir o meu espaço diante de uma sociedade e buscar reconhecimento de todos", "espero chegar até o final, estou bastante confiante que irei ter

forças para superar todas as expectativas do curso", "quando surgiu a oportunidade de cursar matemática pela UFOPA, vi a chance de me capacitar na área que eu gosto e estou atuando hoje. E no futuro fazer uma pós-graduação", "estou à procura de aperfeiçoamento e conhecimento para a minha vida", "desenvolver um bom trabalho e contribuir para a sociedade", "almejo me formar e contribuir com a educação daqueles que um dia estarão como eu, lutando por uma vida melhor", "concluir esse curso, olhar para trás e dizer sou um vencedor e a UFOPA abriu mais uma porta", "estudei só em escola pública e hoje estou ingressando numa universidade pública, para contribuir com a educação deste município", "E graças a essa Universidade que hoje pessoas dessa terra esquecida, porém esperançosos, irão conseguir galgar mais um degrau em suas vidas. Tudo isso por amor à educação e ao futuro de nossos jovens", "aprimorar o que consegui aprender, reforçar o que talvez tenha ficado subentendido. Melhorar minhas metodologias ... ser alguém ou me sentir mais realizado, mais completo ... para ajudar cada vez mais a melhorar o ensino de matemática e na interdisciplinaridade, para termos alunos melhores, uma sociedade melhor", "espero adquirir os conhecimentos específicos", "quem sabe no futuro bem próximo eu possa dizer hoje eu venci", "tenho a convicção que a partir de agora sou uma nova pessoa e com um futuro promissor pela frente. É assim que vejo a minha vida e a minha história".

Percebe-se que há um leque de expectativas, mas centradas em alguns olhares. Esses olhares apontam para questões de oportunidade de realizar sonhos anteriores que, por algum motivo, não haviam sido realizados; para a certificação, o registro legal; para a melhoria da educação na região, para contribuições sociais; para uma formação docente, no sentido de conhecimentos e de práticas; e também apontam para uma formação pessoal.

A categoria Determinação Pessoal inclui elementos que falam sobre suas ações e posições diante de seu cotidiano, como: "Estou motivada ... sei que somos capazes de um esforço além do que imaginamos", "vou tentar agarrar com unhas e dentes e buscar uma vida melhor", "tenho certeza que não será fácil, mas acredito que vou vencer esse desafio e ao final receber um diploma de conclusão de curso, algo que quando eu era menino, eu achava impossível", "não tenho medo de tentar, vou lutar, mas vou conseguir", "entrei no curso e não penso em desistir, sei que é difícil. Mas vou tentar, pode ser que com uma formação federal o modo de pensar de nossos governantes seja outro", "estou disponível a enfrentar este árduo confronto em busca de novos conhecimentos, pois sabemos que para conseguir algo na vida temos que dar duro", "pode ter certeza que não vou deixar escapar", "com certeza irei agarrar com todas as forças", "com certeza não medirei esforços e confio em Deus e na minha

capacidade de superar obstáculos", "sei que somente estudando posso atingir meus objetivos", "terminei o magistério com muita força de vontade", "para quem mora na zona rural é difícil, para fazer um curso temos que abandonar 'tudo'. Agradeço a Deus por ter aberto a porta para mim ... e fazer esta faculdade que tanto almejei", "pela primeira vez enfrentando o meu primeiro espinho, que irei passar por cima desse e de todos que virão para realizar esse grande sonho".

Percebem-se nestes escritos algumas posturas diante de situações:

a) O início escolar, geralmente marcado por dificuldades, muitas vezes tendo que sair de sua casa para poder estudar, parece ser uma situação comum e recorrente.

b) O ingresso na profissão, já analisado a partir de outro instrumento, foi discutido em trabalho anterior (SANTOS; KAWAMURA, 2013) e teve seus resultados reforçados por estes escritos, pois colocam seu ingresso na profissão pela vontade própria, mas também pelas circunstâncias, pelas oportunidades, pelas necessidades do mercado de trabalho.

c) É apresentado um leque de expectativas, que vão de sonhos realizados ou a realizar até questões sobre formação docente, passando pela certificação e por contribuições sociais do trabalho docente e pessoal.

d) A determinação pessoal, no fundo, reforça as questões discutidas sobre as situações vividas, que todos temos, mas mostra principalmente a força pessoal diante das situações geradas pelas especificidades regionais.

Na maioria das vezes, temos situações cotidianas expressadas em termos de dificuldades vencidas e dificuldades a vencer, mostrando ânimo para cumprir as tarefas futuras, seja no curso ou na vida. E, ao lado disso, espera-se que o curso abra caminhos profissionais, leve ao reconhecimento social, atue em suas formações, em termos de conhecimentos e práticas.

Agora é necessário explicar uma situação que ocorreu quando da inscrição no curso, somente para a turma de 2010. Houve um problema de teor administrativo e, quando a turma de 2010 fez a matrícula, o curso seria uma licenciatura em matemática e não uma licenciatura integrada em matemática e física. Quando começaram o curso e souberam que seria integrada com física, aceitaram. Por isso, para essa turma, o silêncio em relação à física é justificado, pois pensavam que iriam cursar somente matemática. No entanto, na turma de 2011, que já se inscreveu na licenciatura integrada, há o mesmo silêncio, pois somente um dos docentes fala

explicitamente sobre o desejo de cursar física, “principalmente objetivando a Física”, e seis citam o curso de matemática e física.

Percebe-se, então, uma identificação maior com a matemática do que com a física, ao ingressarem no curso.

Conectando os fios desses olhares, através dessas categorias, delineamos alguns aspectos identitários biográficos ao ingressar no curso.

Docentes que viveram situações complexas para ingressar e completar os estudos na educação básica, por conta de características regionais; com vivências profissionais diversificadas, tendo uma presença marcante da zona rural em suas vivências, com ingressos de diferentes modos, que vão desde vontade de ser professor até necessidade do mercado de trabalho, passando por oportunidades e necessidades regionais; que esperam ter uma formação que atenda às suas necessidades, aprimorando suas práticas e seus conhecimentos, esperam ser reconhecidos socialmente, esperam ter uma certificação legal para a docência, esperam contribuir socialmente. E, para isso, contam com suas disposições pessoais para “enfrentar” e “vencer” as situações que encontrem no curso. Ao lado disso, há também uma forte identificação com a matemática, enquanto há pouquíssima identificação com a física.

6.5 Identidade profissional – Ser Professor

Aspectos identitários de origem biográfica foram apresentados a partir das informações do memorial de ingresso. Temos agora informações trazidas pelo questionário, pois, diferentemente do memorial, o questionário foi elaborado para esta investigação e objetivou levantar visões relacionadas à sua docência, portanto, visões sobre seu lado mais profissional, o Ser Professor.

As respostas contidas no questionário auxiliam-nos a esboçar identidades docentes no início do curso, desse modo o questionário continha questões abertas que visavam a compreender qual a visão do docente sobre seu ser e seu agir profissional e ainda quais elementos importavam em sua atuação docente e como percebia possíveis contribuições de sua escola e de seu curso a essa atuação. Concordamos com Contreras (2002, p. 89) quando diz que "o ensino é um trabalho irremediavelmente cheio de condicionantes, muitos deles

plenamente justificáveis, dada a natureza social, pública, da educação". Portanto, dentro de nossa investigação justificam-se questões de ordem pessoal, sobre seu modo de sentir sua ação docente, ao lado de questões de ordem relacional, quais sejam seus olhares e expectativas sobre seu curso e sua escola.

As questões abertas, por seu objetivo, necessitam de um tratamento qualitativo e mais individualizado. Então optamos por realizar uma análise de conteúdo segundo Bardin (1994), utilizando o método das categorias, tendo como critério a presença de elementos que evidenciem aspectos sobre o Ser Professor e suas relações com a comunidade escolar e seu curso de formação. Esses elementos, quando em conjunto, indicam-nos formas de compreensão do trabalho docente que foram contrapostas às três concepções apresentadas por Contreras (2002), para que possamos aprofundar nosso olhar sobre esses docentes.

Conectando esses fios, percebemos que as visões de professores apresentadas pelos docentes trazem diferentes atuações. Uma atuação seria relacionada ao **domínio técnico**, ao pensamento de que um professor, ao conhecer conteúdos específicos e pedagógicos, pode solucionar as questões que surgirem em seu trabalho docente. Aqui temos respostas mais diretas, sobre conhecimentos necessários ao professor. Respostas como: “ter domínio dos conteúdos, ..., ter uma boa metodologia”, “ter domínio de classe”, “principalmente aprender a didática”, “usa metodologia diferenciada”, “meios práticos de ensino”, “saber repassar o conteúdo”, “espero que a academia me qualifique tanto em conteúdo quanto nas técnicas para ensinar, principalmente as novas”.

Outra atuação seria relacionada ao fato de o professor possuir uma **formação**, e aqui as respostas são mais gerais, não muito específicas, como “mais qualificação”, “uma boa formação”, “sempre procura se qualificar”, “estar apto”.

E uma terceira atuação seria relacionada a **valores**, tanto pessoais como sociais. Esta atuação apresenta habilidades necessárias ao cotidiano do professor, nem sempre trabalhadas dentro dos cursos de formação. Aqui se encontram respostas pessoais como: “respeitar e aceitar os alunos como eles são”, “respeitar a diversidade de cada indivíduo”, “dedicação”, “ter amor no que faz”, “cooperativo”, “a arte de ser flexível e reflexivo”, “ter personalidade para saber ensinar”, “gostar da profissão, responsabilidade, caráter, carisma e dinamismo é muito importante”, “ser ético”. E aqui também encontramos respostas com ações mais sociais como: “compromisso, ... e reconhecimento e valorização profissional”, “entender a realidade

do discente", "interagir com os alunos", "ter senso crítico para compreender (des)motivações dos educandos; ter noção da realidade social e quantitativa dos alunos", "conviver com as transformações sociais".

Essas três atuações são complementares e podem coexistir ou não na escrita de um docente. **Domínio técnico** é um fator bastante presente assim como **valores**, enquanto que **formação adequada** é um fator de menor recorrência.

6.6 Considerações gerais

Conectando os fios do contexto e dos aspectos identitários biográficos e profissionais, delineamos um perfil identitário dos docentes.

Por conta de características regionais, tiveram dificuldades em cursar a educação básica e de continuar seus estudos, até entrarem na universidade, da qual esperam uma formação adequada às suas necessidades e que, também, leve a um reconhecimento social. O ingresso na profissão possui um forte componente associado às necessidades locais.

Suas condições de trabalho nas escolas, com leve predomínio de escolas de zona rural, apresentam-se com limitações, principalmente de espaços e materiais. Embora não perguntássemos sobre infraestrutura das escolas, ela surgiu fortemente nas respostas abertas. Desejam ter maior apoio material e pedagógico para suas práticas e que a escola seja mais integrada em si mesma e com a comunidade no entorno. Não consideram a realização de experimentos como ação essencial ao ensino.

E, lado a lado, suas necessidades de orientação pedagógica, de maior interação social na comunidade escolar e também de relações diretamente ligadas ao trabalho docente surgem nas questões abertas e fechadas.

Uma informação relevante, oriunda das questões fechadas, foi o olhar positivo dos docentes para seus alunos. Percebem em seus alunos qualidades como esforço, interesse, participação, mas também percebem suas deficiências em leitura, escrita e raciocínio. Talvez esse olhar esteja diretamente ligado a essa abertura para interações sociais na escola e aos valores expressos nas respostas.

Do curso, esperam uma formação que atenda às suas necessidades de conhecimentos e de práticas, além do reconhecimento social e da certificação legal para a docência, embora

também surjam preocupações sociais. Há também, em menor grau, mas presente nos escritos, um sentimento, um desejo de que seu trabalho tenha uma contribuição social.

Os aspectos de cunho pessoal e profissional são mais voltados a sua formação, certificação e futura ação profissional, e voltados para um "bom ensino" baseado em técnicas. Nas falas há, quase sempre, a sensação de que o professor que possua "bons métodos de ensino e bons conhecimentos" esteja suficientemente preparado para o seu exercício profissional. Não estamos aqui dizendo que isso não seja necessário, pois é necessário, é essencial que existam essas "habilidades". Mas não é suficiente, há que haver, na formação, espaço para outras discussões formativas, tanto de caráter pessoal quanto social, histórico, cultural, ambiental.

Essa visão mais técnica do ensino aproxima-se do professor como profissional técnico, pois apresenta uma compreensão de ensino como uma atividade dirigida a atingir determinados fins pré-determinados. E, em menor grau, também aparecem as visões do Ser Professor como profissional reflexivo e como intelectual crítico (CONTRERAS, 2002). Ressaltamos que não há interesse, neste estudo, em quantificar as respostas dentro desta ou daquela visão, pois, como seres humanos, somos e pensamos e agimos de modo complexo, não linear. Importa, sim, que elas se encontram presentes e não estamos fazendo nenhum juízo de valor sobre essas visões.

Esse caráter complexo humano surge por todos os escritos. Ressaltamos que nossas questões eram abertas, pois pretendemos não induzir respostas, de modo a percebermos o que realmente importava ao docente. Não questionamos sobre valores, infraestrutura, aspectos sociais, estes surgiram realmente das presenças e ausências dos docentes.

Os valores expressos nas falas evidenciam uma preocupação reflexiva – os valores mais voltados ao ser – e social – os valores voltados ao outro, à relação com o outro – no sentido da percepção de que o Ser Professor não se esgota em ser, que outras ações são necessárias ao trabalho docente. Talvez, não podemos afirmar, o fato de serem todos docentes de ensino fundamental ou educação infantil seja um dos motivos da presença forte de valores nas respostas.

Portanto, ao lado do predomínio da visão do Ser Professor como profissional técnico, existe uma preocupação com valores e ações pessoais e sociais. E esse é um ponto central, pois suas práticas já se encontram estabilizadas, e sua formação deve dialogar com esses modos de Ser Professor.

E, para isso, contam com suas disposições pessoais para “enfrentar” e “vencer” as situações que encontrem no curso. Ao lado disso, há também uma forte identificação com a matemática, enquanto há pouquíssima identificação com a física.

Após delinearmos como os docentes ingressaram no curso, buscamos observar como esse curso foi oferecido, como foi desenvolvido no município.

7 OS FIOS QUE SE DESENVOLVEM NO PERCURSO: Os percursos no curso de Licenciatura Integrada

Até o momento, discutimos aspectos da identidade docente dos docentes percebidas no início do curso de Licenciatura Integrada em Matemática e Física (LIMF). Como parte da investigação, no sentido da percepção de movimentos nas suas identidades docentes, nesta seção abordamos o curso em si, tanto em seus aspectos teóricos quanto práticos. Assim, um olhar para o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) (UFOPA, 2014) e como ele foi implementado, como ele transcorreu para as turmas, são pontos importantes para os objetivos de nossa investigação.

Nesta seção, pretendemos descrever o curso em si, em seus diferentes aspectos. O projeto, a estrutura e a realização desse curso são descritos pelos olhares sobre o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Integrada em Matemática e Física (LIMF) e sobre o modo como foi implementado/realizado para as turmas de 2010 e de 2011 no município de Alenquer. Além disso, um aprofundamento do olhar sobre os estágios permite perceber nuances nessa formação.

7.1 O Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Integrada em Matemática e Física

A existência do PARFOR, como um programa do MEC, desencadeou ações por todo o país. Os primeiros cursos ofertados pela UFOPA foram as licenciaturas ligadas ao PARFOR e iniciaram-se no final de junho de 2010, em Santarém e em todos os municípios que futuramente seriam sede de campi ou núcleos dessa universidade, assim

> A adesão da Universidade Federal do Oeste do Pará ao Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica foi celebrada em Outubro de 2010, com a oferta de 1.750 vagas nas seguintes Licenciaturas: Licenciatura Integrada em Biologia e Química, Licenciatura Integrada em Língua Portuguesa e Inglesa, Licenciatura Integrada em História e Geografia, Licenciatura Integrada em Matemática e Física e Licenciatura em Pedagogia.
> Em função de a UFOPA ter sido criada da fusão da UFPA e da UFRA, possui larga experiência na área de formação de professores nas modalidades presencial e semipresencial, pois parte de seu corpo docente tem trabalhado fora da sede, por meio de convênios com as prefeituras. Nesse contexto, a UFOPA, por meio do Instituto de Ciências da Educação, está apta para abraçar mais este desafio: formar professores da Educação Básica neste estado, que apresenta dimensões continentais, regiões de difícil acesso e zonas longínquas e de selva (UFOPA, 2014, p. 22).

Como o campus da UFPA em Santarém já possuía experiência com licenciaturas, inclusive intervalares, e como a UFOPA foi criada a partir da união do campus da UFPA com

a unidade descentralizada da UFRA, a LIMF traz as experiências de duas licenciaturas regulares do antigo campus da UFPA em Santarém e de licenciaturas intervalares e/ou à distância para sua formação e implementação.

Essa licenciatura integrada, em seu PPC, além de buscar contemplar as Diretrizes Curriculares da Formação de Professores para a Educação Básica (CNE, 2002), as Diretrizes Curriculares para os cursos de Bacharelado e Licenciatura em Física (CNE, 2002), as Diretrizes Curriculares para os cursos de Bacharelado e Licenciatura em Matemática (CNE, 2003) e o Plano de Formação Docente do Estado do Pará (PARÁ, 2009), e pretendendo trabalhar para "suprir carências do ensino básico das respectivas disciplinas" (UFOPA, 2014, p. 26), considera que a formação docente não deve resumir-se à compreensão/entendimento de conteúdos específicos, mas sim ser uma formação que atenda ao "desenvolvimento cultural e humano no âmbito da educação escolar básica" (UFOPA, 2014, p. 27).

Ao mesmo tempo, atende às normas para contratação de professores e coordenadores, às normas para o funcionamento dos cursos, às normas para aceitação dos alunos, conforme descritas e solicitadas pelo PARFOR, em seu Manual Operativo:

> As IES que aderirem ao PARFOR PRESENCIAL são responsáveis por todos os atos relativos aos procedimentos acadêmicos e regulatórios dos cursos e turmas especiais do PARFOR PRESENCIAL na IES e nos órgãos competentes (BRASIL, 2013).

Como instituição participante do PARFOR, recebe recursos para pagamento de diárias, auxílio deslocamento e passagens para os professores que se deslocam de Santarém para outro município; para material de consumo; para serviços de terceiros, sejam pessoas físicas ou jurídicas; auxílio financeiro a estudantes; obrigações tributárias. E ainda, para professores, alunos e coordenadores dos cursos do PARFOR que tenham trabalhos aprovados em eventos, poderão obter passagens e diárias, após aprovação da CAPES.

Nesse contexto, o PPC pretende a formação de um novo perfil docente, que não se esgote nas questões de domínio de conteúdo, mas sim que leve a uma atuação consciente, no sentido de transformação da realidade para que tenhamos uma sociedade mais justa socialmente. Considera as experiências práticas trazidas pelos alunos-professores, no sentido de reflexões e possibilidades de suas ações pedagógicas, pois cada aluno-professor é "um sujeito que está inserido em um contexto social e cultural, no qual desenvolve saberes, valores e atitudes que integram as práticas que já exercem" (UFOPA, 2014, p. 28). Ressalta a importância da aprendizagem sobre utilização de recursos computacionais e que conteúdos da educação básica devem ser revistos – associando teoria e prática –, pois isso pode "significar

para muitos a oportunidade de aprender de fato aquilo que muitas vezes não foi possível estudar em um curso de magistério tradicional" (p. 29).

Acrescenta que todas as atividades curriculares devem ter como base a ação-reflexão-ação, apontando a importância da utilização de estratégias de ensino diversificadas, contextualizadas e integrando os conhecimentos específicos aos saberes cotidianos e ao meio social, tendo como eixo articulador a história e a filosofia da ciência. E aponta para uma tendência de movimento, de duplo sentido, de integração entre as vivências de formação e de sua ação profissional, ressaltando que esta deve ser um foco de atuação para o professor formador. Ao mesmo tempo, aponta que há a necessidade de que a formação seja interdisciplinar para que a ação do professor em formação também o seja, de modo que o aluno-professor "deve atuar na elaboração e execução de projetos e atividades que favoreçam abordagens integralizadoras" (UFOPA, 2014, p. 29).

Assim, a formação docente pretendida pode ser "um avanço para o desenvolvimento da região oeste do Pará" (UFOPA, 2014, p. 30) e tem como objetivo geral formar professores para atuação nas disciplinas de Matemática e de Física na Educação Básica. Como objetivos específicos, pretende formar educadores que lecionam Física e/ou Matemática no ensino fundamental sem a devida formação; assegurar sólida formação técnico-científica e pedagógica a sua atuação profissional; e "para conhecer e aplicar os procedimentos de investigação e comunicação científica como ferramenta... bem como para a geração de novos conhecimentos" (p. 32).

Considerando a formação docente para o exercício da cidadania e de sua autonomia intelectual, o PPC pretende que ao final do curso o licenciado apresente o seguinte perfil:

> - Dominar o conhecimento específico de Física e de Matemática não trivial, tendo consciência da importância destas ciências, assim como, dominar o conhecimento das suas aplicações em diversas áreas e metodologias para ensiná-las;
> - Perceber o quanto o domínio de certos conteúdos, habilidades e competências próprias das ciências Matemática e Física importam para o exercício pleno da cidadania;
> - Possuir familiaridade e reflexao sobre metodologias e materiais de apoio ao ensino diversificados, de modo a poder decidir, diante de cada conteudo específico e cada classe particular de alunos, qual o melhor procedimento pedagogico para fav
> orecer a aprendizagem significativa da Física e/ou da Matemática, estando preparado para avaliar os resultados de suas ações por diferentes caminhos e de forma continuada;
> - Ser capaz de observar cada aluno, procurando rotas alternativas de ação para levar seus alunos a desenvolver-se plenamente, com base nos resultados de suas avaliaçoes, sendo, assim, motivador e visando ao desenvolvimento da autonomia nos mesmos;
> - Dominar a forma lógica, caracteristica do pensamento matemático e das abstrações da Física, e conseguir compreender as potencialidades de raciocínio e observação em cada faixa etária. Em outras palavras, ser capaz de, por um lado, favorecer o

> desenvolvimento de raciocínio de seus alunos e, por outro lado, não extrapolar as exigências de rigor a ponto de gerar insegurança nos discente em relação a tais ciencias;
> - Ser capaz de trabalhar de forma integrada com os professores de sua área e de outras áreas, no sentido de contribuir efetivamente com a proposta pedagógica de sua escola e favorecer uma aprendizagem multidisciplinar aos seus alunos;
> - Como educador, este profissional deve dedicar-se, preferencialmente, à formação e à disseminação do saber científico em diferentes instâncias sociais, seja por meio da educação no ensino escolar formal ou por meio de novas formas de educação científica (UFOPA, 2014, p. 32-33).

A articulação, na graduação, entre ensino, pesquisa e extensão é necessária e, ao término do curso, os alunos-professores tornam-se aptos a lecionar no ensino fundamental, de sexto ao nono ano, e no ensino médio. Com a devida formação em pós-graduação *stricto sensu*, poderão atuar no ensino superior.

O PPC também, como todos, estrutura todo o funcionamento do curso, do ingresso à integralização, passando pela estrutura curricular, metodologia, estágios, atividades de ensino, pesquisa e extensão. O curso é ministrado em um tempo mínimo de 4 anos e em um máximo de 6 anos, com carga horária de 3.150 horas-aulas, incluídas as atividades complementares. Mas o curso foi organizado para nove semestres, sendo as aulas nos períodos matutino e vespertino, e não tendo sequências obrigatórias nas disciplinas. As disciplinas optativas podem "ser escolhidas a partir de um portfólio de disciplinas preestabelecidas ou, dependendo da disponibilidade do aluno, ele poderá cursar a carga horária de disciplinas optativas em outro curso ou programa" (UFOPA, 2014, p. 36).

Na parte metodológica, por ser um curso oferecido a professores em exercício, os conteúdos devem ser contextualizados e adequados à realidade dos ambientes de trabalho destes. Além disso, aborda que as avaliações devem ser discutidas com a turma, tendo ao menos uma avaliação teórica; que devem ser realizadas pesquisas durante o curso; que deve haver uma formação no sentido do aluno-professor estar aberto e apto a participar e desenvolver projetos na escola, refletindo e considerando as necessidades atuais da sociedade.

Os estágios e os trabalhos de conclusão de curso (TCC), assim como a avaliação do curso e dos docentes, obedecem às normas regulares da UFOPA. Pelas particularidades dos cursos do PARFOR, as avaliações do curso são feitas por discussões entre professores e alunos; por reunião, contato telefônico ou internet, de coordenadores com as turmas; e, ao final de cada semestre, ocorrem reuniões entre coordenadores de cursos e a Coordenação-Geral do PARFOR da UFOPA. Com isso, são realizados ajustes e planejado o próximo semestre. A possibilidade de conversas telefônicas ou pela internet com a coordenação e/ou professores existe pela característica dos discentes do curso, pois muitos residem fora do local

de realização do curso. Já a avaliação do PPC deve ser realizada anualmente, enquanto a dos docentes pelos discentes é realizada semestralmente.

A avaliação dos discentes nas disciplinas deve ser realizada em, no mínimo, três momentos, indicando-se que pelo menos um desses momentos o seja pela realização de seminários, exposições orais e/ou utilização de computador; é necessária a frequência de 75% nas atividades; é aprovado o discente que obtiver nota igual ou superior a seis.

As normas para coordenação e docentes do curso encontram-se no *Manual Operativo do PARFOR* (BRASIL, 2013). O PPC apresenta também as normas para o funcionamento do Núcleo Docente Estruturante (NDE), que assume também a função de colegiado do curso, pois, pelas características dos cursos do PARFOR, torna-se difícil a existência de um colegiado de curso nos moldes regulares de funcionamento.

A UFOPA possui suas normas para extensão e pesquisa, e os alunos dos cursos do PARFOR podem participar delas, se tiverem disponibilidade. Alguns alunos dos cursos do PARFOR participaram do projeto de extensão Agenda Cidadã, em parceria com a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); e houve a possibilidade de participação dentro do LIFE/CAPES (Programa de Apoio a Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores). No entanto, em programas como PIBIC e PIBIT não há possibilidade de esses alunos participarem, pelas próprias características desses programas.

Em relação à docência, os docentes do curso são, em sua maioria, licenciados e com experiência de docência no ensino superior. Na educação básica, aproximadamente 52% dos docentes formadores possuem experiência de docência. Já em relação à qualificação, dois terços dos docentes são doutores e pós-doutores e um terço é composto de mestres.

Os cursos do PARFOR, como cursos dentro do Instituto de Ciências da Educação (ICED), utilizam em Santarém a infraestrutura deste instituto, suas salas de aula, sua biblioteca, suas salas de informática, seus laboratórios didáticos, a rede Wi-Fi da UFOPA. Todos esses ambientes são climatizados. Mas devemos ressaltar que esse curso existiu/existe também nos municípios de Alenquer, Almeirim, Itaituba, Juruti, Monte Alegre, Óbidos e Oriximiná e que, nesses locais, a infraestrutura é diferente da existente em Santarém e que este PPC foi escrito para a realidade da UFOPA em Santarém e assim avaliado.

7.1.1 A Estrutura Curricular

Os componentes curriculares encontram-se agrupados em núcleos e devem auxiliar o aluno a desenvolver "uma visão integrada dos conteúdos" (2014, p. 36), relacionados tanto a formação pedagógica quanto a formação geral.

Esses componentes curriculares são apresentados na tabela 20.

Tabela 20 – Núcleos, sua carga horária e seus componentes curriculares

Núcleo	Carga horária	Componentes curriculares
Formação Geral Inicial	400	Origem e Evolução do Conhecimento
		Sociedade, Natureza e Desenvolvimento
		Estudos Integrativos da Amazônia
		Lógica, Linguagens e Comunicação
		Seminários Integradores
		Interação na Base Real
Formação básica	510	Matemática Básica
		Fundamentos de Matemática
		Geometria Analítica
		Álgebra Linear
		Cálculo Diferencial
		Cálculo Integral
		Química Geral
		Movimentos: variações e conservações
Específico de Física	420	Fluidos, Oscilações e Ondas
		Eletricidade e Magnetismo I
		Óptica Geométrica e Física
		Eletricidade e Magnetismo II
		Física Moderna
		Calor e Termodinâmica
		Física Conceitual
Específico de	560	Geometria Espacial e Desenho Geométrico

Matemática		Geometria Plana I Estudo de Funções Análise Combinatória e Probabilidade Teoria dos Números Polinômios e Números Complexos Sequências, Progressões e Séries Conjuntos e Lógica Geometria Plana II Fundamentos de Análise
Formação Pedagógica	420	Psicologia da Educação Didática e Formação Docente Metodologia do Ensino de Física Metodologia do Ensino de Matemática Política e Legislação Educacional Tecnologias Aplicadas ao Ensino de Matemática e Física Libras
Estágio Docente	400	Estágio em Física I Estágio em Física II Estágio em Matemática I Estágio em Matemática II
Formação Complementar e TCC	440	Projeto de TCC Trabalho de Conclusão de Curso - TCC Atividades Complementares Optativa I - Laboratório de Física Básica Optativa II - Educação e Relações Étnico-Raciais
Total	3.150	

Fonte: adaptado de UFOPA, 2014.

Percebe-se que esses núcleos apresentam grupos de disciplinas conforme sua "origem": geral, básica, pedagógica, específica, complementar, estágios. Ressaltamos que

aqui não estão indicados os períodos nos quais as disciplinas são oferecidas, mas temos uma ideia geral do curso e suas respectivas cargas horarias.

O primeiro semestre possui módulos disciplinares, que são oferecidos igualmente a todas as turmas de todos os cursos, sejam licenciaturas ou bacharelados, sejam do PARFOR ou não. O Centro de Formação Interdisciplinar (CFI) foi o órgão responsável pelo oferecimento e realização desse primeiro semestre para todos os cursos e, a partir do segundo semestre, o curso passou a ser oferecido e realizado pelo Instituto de Ciências da Educação (ICED).

No primeiro semestre, interdisciplinar, são realizados estudos mais gerais e introdutórios, sobre filosofia e desenvolvimento das ciências, trabalhando dentro das possibilidades do diálogo dos saberes; estudos sobre sociedade, cultura, economia, Estado e relações de poder e desenvolvimento, relações sociedade-natureza e a questão ambiental; estudos sobre Amazônia, seus ecossistemas, suas formações histórica, econômica e social; estudos introdutórios sobre semiótica, estatística: descritiva e inferencial; Tecnologias da Informação e da Comunicação; estudos sobre a atmosfera, a Terra e seus ambientes, clima, biodiversidade amazônica, interações Aquático-Florestais e Conservação de Bacias Hidrográficas, Sociedades e Culturas Amazônicas, ética, sociedade e cidadania, educação, saúde e Meio Ambiente. Além disso, no módulo disciplinar Interação com uma Base Real (IBR), há a realização de uma pesquisa, com tema definido pelo grupo de alunos e seu professor, que levem os alunos a investigar a realidade da base física local nas diversas comunidades e também apresentar essa investigação em um evento científico, de modo a exercitarem o diálogo dos saberes locais e científicos desde o início do curso.

Esse primeiro semestre interdisciplinar pretende apresentar aos alunos diferentes modos de “ver o mundo” e, também, iniciá-los na pesquisa científica da/na sua realidade.

7.2 Trajetórias do curso em Alenquer

Neste capítulo, até o momento, descrevemos as recomendações do PPC do curso de Licenciatura Integrada em Matemática e Física. A partir de agora, apresentamos as informações obtidas sobre como o curso se desenvolveu no município de Alenquer, nosso local de investigação. Essas informações têm origem em dados fornecidos pelas coordenações, diário de campo da pesquisadora e também o PPC.

As aulas dos cursos do PARFOR da UFOPA são realizadas nas datas acordadas nas discussões do Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente do Estado do Pará.

Assim, o primeiro semestre ocorre em janeiro e parte de fevereiro e o segundo semestre ocorre em julho e parte de agosto, sendo que as datas são definidas semestral ou anualmente pelo Fórum.

No início dos cursos do PARFOR em Alenquer as aulas ocorreram em uma escola estadual, que possuía laboratório de ciências e é climatizada. Mas conforme aumentaram as turmas, houve a necessidade de uma escola maior e os cursos passaram a funcionar na maior escola municipal – lembrando que chegou a haver 16 turmas do PARFOR no município –, construída no padrão MEC. O acesso à internet existe, mas em toda a região a rede é bastante lenta, se compararmos com grandes centros. Em ambas as escolas existe biblioteca direcionada aos alunos de educação básica.

Os professores formadores são selecionados em Santarém, pelas coordenações dos cursos. Os professores da UFOPA não são obrigados a lecionar nesses cursos, mas, se lecionam, recebem bolsa da CAPES e essa carga horária não é contabilizada como carga horária regular. Se, depois de atribuídas as aulas aos professores da UFOPA, ainda houver necessidade, são aceitos alunos de pós-graduação e/ou professores de outras instituições, de nível superior ou não, desde que atendam aos critérios do PARFOR para seus professores. O critério mínimo é ter formação na área de atuação, ter experiência mínima de um ano no magistério superior ou título de mestre ou doutor ou ainda vinculação a programas de pós-graduação *stricto sensu* e ser indicado pela pró-reitoria da instituição formadora.

Em relação ao tempo do curso, a ideia inicial e que funcionou no início dos cursos do PARFOR da UFOPA era de que houvesse o período de julho/agosto e encontros mensais. Percebíamos a necessidade desses encontros para oferecermos uma formação, pois assim poderíamos ir adaptando, conforme as necessidades surgissem.

Porém, embora a UFOPA tentasse adequar esse fim de semana concomitante com o pagamento do salário dos professores – pois isso facilitaria o deslocamento dos alunos-professores que residem e/ou lecionam na zona rural –, os alunos-professores solicitaram que os encontros ocorressem somente nos períodos de férias e, a partir de 2011, esses encontros mensais não mais ocorreram. Nesses encontros mensais eram realizadas oficinas e/ou discussões, de modo que se trabalhassem habilidades básicas relacionadas a linguagem e matemática, com temas geradores. Mas houve ocorrências não muito positivas com alguns alunos-professores em seus trabalhos. Um exemplo que pode ser citado é que, como esses encontros terminavam às 18 horas do domingo, nem todos tinham transporte até seus locais de trabalho; e tinham descontos em seus salários por chegarem atrasados na segunda-feira. A solicitação foi atendida e esses encontros mensais não mais ocorreram.

Quando os estágios se iniciaram, houve também um encontro no "meio" do semestre, geralmente em maio e em outubro. Essa necessidade existiu porque os alunos-professores da zona rural não têm condições de sair de suas comunidades para realizar os estágios na zona urbana, pois estão comprometidos com suas salas de aula durante o período regular de aulas. Assim, com um período de uma semana no meio do semestre "liberados" de suas aulas, eles poderiam realizar a parte da carga horária do estágio em observação e regência de aulas nessa fase. Isso ocorreu por 2 ou 3 semestres, mas depois não ocorreu mais. Lembramos que as escolas de educação básica têm duzentos dias letivos de efetivo funcionamento, e assim a questão do tempo do curso é um ponto importante e de tensão nas relações entre as instituições formadoras e as secretarias de educação municipais e estadual.

Então, um semestre letivo dos cursos do PARFOR no Pará ocorre basicamente em seis ou sete semanas, com aulas de segunda-feira a sexta-feira das 8 horas às 12 horas e das 14 horas às 18 horas, e aos sábados das 8 horas às 12 horas, somando-se 44 horas-aulas semanais. As disciplinas do LIMF, em sua maioria com 60 horas, possuem 52 horas presenciais e 8 horas à distância. Assim, uma disciplina tem uma duração de pouco mais de uma semana, lembrando-se que, dentro desse modo de funcionamento, todas as atividades didáticas devem ser realizadas nesse período. No início, poderíamos deixar trabalhos para entregar no início do outro semestre, mas ocorreram muitos desencontros e a coordenação solicitou que as atividades didáticas à distância fossem realizadas durante o próprio período de aulas, ou seja, o aluno-professor as realizaria no período noturno ou no final de semana. Explicamos esse funcionamento para que se percebam alguns limites que professores formadores e alunos-professores possuem na realização de suas atividades didáticas.

O curso desenvolveu-se, então, dentro de diferentes ajustes: disponibilidade de professores para determinadas disciplinas, tempo, infraestrutura, etc. O material didático enviado pela UFOPA nem sempre chegava a tempo, pois uma gráfica sediada em Belém, capital do estado, foi que ganhou a licitação para realizar o trabalho de impressão. Assim, o material saía de Belém para os municípios. O material para as aulas de laboratório era composto de equipamentos dos laboratórios didáticos de física do ICED e era levado pelo próprio professor da disciplina.

E, dentro das situações descritas, o curso da LIMF foi desenvolvido em Alenquer.

7.2.1 Os componentes curriculares

Um curso oferecido por uma universidade em diversos municípios pelo PARFOR possui vínculos que devem ser atendidos. Neste momento, descrevemos as trajetórias reais das turmas de Alenquer, ou de como o curso foi desenvolvido no município. No Anexo A encontram-se as tabelas com as disciplinas por semestre e, embora nossos dados sobre os componentes curriculares terminem no segundo semestre de 2014, é possível ter uma visão geral do curso. Informamos que a turma de 2010 completou o curso no primeiro semestre de 2015 e a turma de 2011 terminou no ano de 2016.

Os componentes curriculares do primeiro semestre foram oferecidos de acordo com o desenhado no PPC. E, a partir do segundo semestre, por conta das possibilidades e necessidades, nem sempre foi possível manter os semestres de acordo com a indicação do PPC. Percebemos, por exemplo, que para a primeira turma (2010), nos semestres iniciais, foi oferecida uma quantidade menor de disciplinas que o indicado pelo PPC, e nos semestres finais havia uma quantidade maior de disciplinas, provavelmente de modo a adequar o curso executado ao curso previsto. Na turma de 2012, ao contrário, desde o início houve uma quantidade maior de componentes curriculares, inclusive com "adiantamento" de disciplinas. Talvez isso tenha ocorrido por uma maior maturidade da própria universidade na realização do curso, pelas experiências acumuladas. Mesmo assim, a ordem das disciplinas sugeridas no PPC em cada semestre não foi a ordem na qual ocorreram na realidade, em todas as turmas.

Outro ponto a ser considerado refere-se ao fato de que as disciplinas do núcleo de formação pedagógica são oferecidas a partir do segundo semestre e as disciplinas do núcleo de estágio docente são oferecidas a partir do 5º semestre, pois isso permite que, ao mesmo tempo em que se encontram estudando disciplinas dos núcleos de formação específica em física e de formação específica em matemática, os alunos-professores estudem/reflitam sobre os aspectos pedagógicos do curso. Somente no terceiro semestre, conforme o PPC, não é oferecida nenhuma disciplina desses núcleos. Na execução do curso, ocorreu que em mais de um semestre deixaram de ser oferecidas disciplinas desses núcleos, conforme se observa no terceiro e quarto semestres das turmas de 2010 e de 2011.

Em todos os semestres – com exceção do primeiro – foram oferecidos ao menos um componente curricular do núcleo de conteúdo específico de matemática e um do núcleo específico de física, de modo que em todos os semestres o aluno-professor pudesse ter ambas as visões e tivesse uma regularidade nas ofertas de disciplinas.

Os estágios merecem um olhar mais aprofundado, pois nesse componente curricular ocorre um dos momentos que abordam a formação em suas diversas facetas, trabalhando tanto as ações pedagógicas quanto a reflexão sobre essas ações, além de ser um momento de aprendizado integrador.

7.3 Os estágios

Considerando as atividades docentes como práxis, a vivência nos estágios é momento importante na formação docente. No caso do grupo investigado, torna-se mais ainda, pois já são professores com razoável experiência, e o estágio pode ser um momento de intensa possibilidade de reflexão de sua própria docência; pode levar a perceber um sentido social das práticas, mediadas pela realidade; não se limita ao modo de conhecimento e aplicação de recursos metodológicos, mas sim se amplia para uma postura metodológica, na qual o estágio deve "desenvolver habilidades de participação e de atuação em colaboração com as equipes das escolas" (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 134).

Segundo o PPC (UFOPA, 2014), o núcleo de estágio docente soma 400 horas, divididas em 100 horas de Estágio de Física I, 100 horas de Estágio de Física II, 100 horas de Estágio de Matemática I e 100 horas de Estágio de Matemática II.

Dentro do modo de funcionamento do curso, o coordenador, após obter os professores formadores para as disciplinas, solicita uma reunião geral, em período anterior ao início do semestre, com participação da coordenação do curso e dos professores formadores a fim de discutir as diretrizes para o semestre. Ao final dessa reunião, os professores formadores responsáveis por cada disciplina reúnem-se em grupos, para discutir algumas posições iniciais, conforme a diretriz geral do semestre. Depois a discussão é realizada por meio de mensagens eletrônicas, até que se tenha a versão final do plano de curso, que é entregue para a coordenação do curso. Assim, o plano de curso, elaborado por professores da disciplina, é o mesmo para todos os professores e para todos os locais nos quais são realizados os cursos. Ao final do semestre, há uma reunião geral para discussão das ocorrências e possíveis encaminhamentos.

Nos estágios não é diferente, o processo é o mesmo. Assim, os professores formadores – ou um grupo designado pelo coordenador – responsáveis pelo estágio reúnem-se, elaboram e desenvolvem o referido plano de curso.

Em Alenquer, existem três escolas de ensino médio na zona urbana, todas estaduais. Na zona rural funciona o ensino médio, em algumas comunidades, em sistema modular.

Nesse sistema o professor fica por um período e leciona sua disciplina de forma condensada. No geral, dorme na comunidade durante a semana e vai para casa aos fins de semana, e o curso tem duração de 2 ou 3 meses, conforme a carga horária. Assim, o estágio de física, que é disciplina de ensino médio, é realizado nessas três escolas da zona urbana alenquerense.

7.3.1 Vivências da investigadora nos estágios

A investigadora ministrou algumas disciplinas em cursos do PARFOR, em Alenquer e em outros municípios. Em Alenquer, a investigadora ministrou disciplinas para turmas da LIMF, inclusive alguns estágios em física. Para a turma 2010, a investigadora, como professora orientadora, ministrou as disciplinas de Estágio em Física I e de Estágio em Física II. Já para a turma 2011, foi ministrada a disciplina de Estágio em Física II.

No Estágio em Física I não há a obrigatoriedade de regência de aulas e, dentro das 100 horas do estágio, trinta horas são dentro das escolas de educação básica.

Já no Estágio em Física II há a obrigatoriedade da regência dentro das 100 horas do estágio. Para a turma de 2010, foram exigidas 40 horas dentro das escolas de educação básica, enquanto para a turma de 2011, foram exigidas 32 horas dentro das escolas de educação básica. E, nessa atuação do estagiário na educação básica, nem toda a carga horária dentro das escolas se configura como regência porque, como há uma concentração do estágio em um pequeno período e ainda há a existência de um reduzido número de escolas disponíveis para os estágios de ensino médio, é quase impossível que haja regência por longo período de tempo. Como exemplo, podemos supor que um professor supervisor tenha, em suas aulas, 6 estagiários. Se cada um tiver uma regência individual de 10 aulas, são 60 aulas sob regência dos estagiários. Se pensarmos em dois grupos de 3 pessoas e pensarmos as regências em grupo, seriam necessárias 20 aulas. Lembramos que os estágios podem ocorrer durante todo o semestre letivo mas, pelas condições de contorno do curso, são realizados em curtos períodos de tempo, como uma, duas ou três semanas. Assim, as aulas de regência ocorrem conforme acordos entre os estagiários, seu professor supervisor e as necessidades formativas requeridas pelos estágios.

Os estágios, além de serem momentos de reflexão, percepção de um sentido social, de construção de posturas metodológicas, também se tornam um momento de ajuste, adequação, adaptação entre necessidades e possibilidades formativas. Um ponto de diálogo e, ao mesmo tempo, de tensão dentro da formação docente e/ou do curso.

Os dois estágios na turma de 2010 ocorreram do seguinte modo:

a) A turma de 2010 era composta de 36 alunos frequentes, todos residentes em Alenquer, portanto todos os estágios foram realizados nas três escolas de ensino médio existentes na zona urbana;

b) Começava no início do semestre, com 2 dias de encontro com os alunos. Nesses dias eram explicadas a dinâmica do estágio e a documentação necessária – ofício de apresentação na escola, termo de compromisso, ficha de frequência, parecer do professor supervisor. Além disso, orientavam-se a observação e a participação do estagiário em sala de aula, abordando aspectos éticos, reflexivos, emocionais, didáticos e qualquer aspecto que surgisse na discussão. Nesse período também foi cedido tempo para que os alunos fossem entregar a documentação na escola, tendo seu primeiro contato com ela, ao menos como estagiários.

c) Em maio, os alunos ficavam liberados das suas aulas durante uma semana para que pudessem realizar o estágio. Esse período era importante, principalmente para os que lecionam na zona rural, pois os da zona urbana tinham uma maior possibilidade de fazer o estágio em período em que não estivessem trabalhando. No último dia, havia um encontro com a professora orientadora, no qual eram discutidas, brevemente, as ocorrências e dúvidas principais do estágio. Nessa fase, a professora orientadora também visitou as escolas e conversou com os professores supervisores dos estagiários, explicando o sentido e as possibilidades do estágio.

d) No início do semestre seguinte, havia mais um encontro, de 3 dias. Neste encontro discutiam-se as ocorrências do estágio e seus encaminhamentos, durante a socialização das atividades dos estagiários. Um desses dias destinava-se à elaboração, ou finalização, do relatório de estágio.

e) Houve uma diferença entre o primeiro estágio desta turma e o segundo. No primeiro, a equipe que montou o plano de curso propôs que os alunos preparassem microaulas e as ministrassem a alunos da rede pública, no local onde ocorrem as aulas do PARFOR. A ideia era que, como seria difícil observar os alunos regendo aulas no estágio, eles seriam avaliados também por essas microaulas. No entanto, como as escolas já estavam em férias, não houve comparecimento dos alunos nessa atividade, que se resumiu à realização das microaulas para o próprio grupo de estagiários. Já no estágio 2 desta turma não ocorreram essas microaulas, não sendo realizadas também nos estágios de nenhuma outra turma, pois essa não se configurou como uma atividade de sucesso.

O estágio 2 da turma 2011 ocorreu da seguinte forma:

a) Iniciou-se em julho, com 3 dias de encontro, nos quais se discutiram as impressões do estágio 1[13], além das orientações sobre este estágio. Como este teve um dia a mais que os anteriores, utilizou-se um texto para basear a discussão[14]. Esse texto foi escolhido e utilizado por ter um tema de Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente (CTSA), por possibilitar discussões éticas, didáticas, sociais, ambientais. Além disso, traz uma proposta de atividade para sala de aula. No mais, ocorreu do mesmo modo dos anteriores.

b) Terminou em outubro, com um encontro de 5 dias. Nessa fase, a professora orientadora conversou com os professores supervisores das três escolas de ensino médio em Alenquer sobre questões referentes ao estágio e foi realizada a socialização das atividades de estágio.

c) Nesta turma havia alunos do município de Curuá, o que significa que também ocorreu estágio numa escola de Curuá, município vizinho, pois dois alunos fizeram estágio lá. Infelizmente não foi possível visitar Curuá e conversar com o professor que recebeu os dois estagiários.

O termo socialização, como colocado aqui, é bastante utilizado na região quando da apresentação de trabalhos, geralmente de forma audiovisual. Como os relatórios podem ser escritos em grupo de até três pessoas, são esses grupos que apresentam e analisam suas atividades durante o estágio, cada um descrevendo e analisando suas próprias atividades e as do grupo. Durante a apresentação, a professora orientadora levantava questões que buscavam levar a reflexões sobre as situações vivenciadas pelos estagiários. Além disso, os próprios estagiários trazem observações, análises, considerações sobre as atividades do seu e de outros grupos. Lembramos que, tendo mais de 30 estagiários frequentando três escolas, geralmente há dois, três até quatro grupos de estagiários na mesma aula, o que significa que assistem às aulas uns dos outros.

As discussões nas aulas são bastante ricas. Pode haver alguma dificuldade na expressão escrita dentro dos relatórios, mas na expressão oral os alunos-professores trazem discussões profundas. No início, as falas apresentam mais uma postura que denominamos

---

[13] Como a professora orientadora não conhecia o modo como foi realizado o Estágio 1, essa discussão foi importante para que se pudesse situar nas orientações do estágio.

[14] RUBINO, Leandro; VIANNA, Miranda Vianna. *Efeito Estufa: suas causas e consequências para o planeta – um estudo através da termodinâmica*.

"impessoal", pois no momento que falam de si e de suas ações, expressam-se mais na voz passiva – *foi feito, foi percebido* – e/ou na terceira pessoa – *o professor*. Pelos próprios objetivos e características dos estágios, pensamos ser necessário que o aluno-professor se coloque em primeira pessoa, e pedimos tal postura nas discussões das socializações, pois consideramos que isso auxilia sua reflexão-ação.

Durante os estágios, a professora orientadora conversou com os professores de física das três escolas de ensino médio, todas estaduais, em Alenquer. Em 2013, havia dois professores, um formado em física e outro em matemática. Em 2014, havia três professores, sendo dois formados em física. Em 2015, havia aproximadamente seis professores lecionando física. Aumentou bastante o número de professores, mas soube que a maioria possui poucas aulas. São bastante receptivos, interessados e colaborativos.

No geral, nas disciplinas de estágio discutimos relações CTSA, ética para com a profissão e a comunidade escolar, observações do funcionamento da sala de aula de física e da escola como um todo. Observações, mesmo que superficiais, sobre aprendizado dos alunos e posturas do professor. Mas sobre os aspectos dos conhecimentos específicos dos estagiários, dos trabalhos em sala de aula durante um período mais longo, de ao menos um bimestre, não foi possível trabalhar com profundidade nesse estágio. Principalmente os estagiários da zona rural, mas também os da zona urbana, fazem a carga horária de estágio em duas semanas, mais ou menos. Essa situação dificulta observações/ações de como o professor supervisor trata questões de disciplina a médio e longo prazo, de como os alunos constroem conceitos, desenvolvem as linguagens e formas de expressão destas. Para essas observações seria necessário um tempo maior de permanência como estagiários.

Como o relatório é comum a um trio ou dupla, eles acertam as datas possíveis ao grupo todo. Quando ocorria a semana de aula em outubro ou maio, eles estagiavam nessa fase. Como essa semana foi retirada, eles desenvolveram estratégias para poder cumprir a carga horária de estágio e chegam a pagar alguém para ficar em seu lugar enquanto fazem o estágio na zona urbana, por não conseguirem tempo durante o ano letivo das escolas regulares.

Um ponto que é necessário destacar é a "obrigação" para os estagiários desta investigadora de realizarem ao menos um experimento, mesmo que seja um experimento por trio ou dupla (pois fazem os relatórios em até 3 pessoas), e todos os professores das escolas elogiaram essa atividade e solicitaram sua continuação nas atividades de estágio. Quando há a discussão do início do estágio, abordamos ideias de como os estagiários podem colaborar com as atividades de sala de aula: além das aulas regulares, nas quais podem ajudar a preparar

alguma aula/atividade, também podem colaborar na elaboração de jogos, auxiliar em resolução de exercícios, preparar experimentos, dar aulas de reforço fora do horário de aula, colaborar em atividades da escola, como festa junina, simulados, etc. Quanto a estas duas últimas atividades, que são mais da escola como um todo do que especificamente da aula de física, a professora orientadora incentiva a que os estagiários participem delas (evidentemente não o estágio todo), pois esse tipo de atividade é utilizado para discutir o fato de que a disciplina física é parte de um todo escolar, não está dissociada dele, a escola não "atrapalha" a aula de física ou de qualquer outra disciplina; pelo contrário, a escola é um corpo composto por diferentes "estruturas", que busca funcionar de modo harmonioso. E os professores, aparentemente, gostam dessas ideias mais "abertas" para o estágio. Deixamos claro a todos que a aula é do professor supervisor e que os estagiários farão as atividades dentro do que esse professor supervisor considerar possível para suas aulas. Sabemos que existem professores, de todas as disciplinas, que enviam os estagiários com atividades prontas para serem aplicadas na sala de aula do ensino médio. Pessoalmente, não conseguimos fazer desse modo, por considerarmos que fere a autonomia didática do professor supervisor.

Mesmo com os vínculos relatados, consideramos que há aprendizados no curso: os alunos-professores observam e interagem com o professor supervisor, vivenciando uma aula de física no ensino médio; elaboram ao menos uma atividade experimental e são unânimes em declarar que os alunos se interessam muito por essas aulas; fazem a regência de algumas aulas (não muitas, o estágio é curto); participam de atividades da aula e da escola, com outro olhar: como alguém externo, observando o andamento da escola e das aulas. Com isso, comparam com as suas próprias aulas, refletindo sobre suas ações.

7.4 Considerações

Algumas informações e reflexões são pertinentes neste momento. Reflexões e informações sobre o discurso pretendido e a realidade observada. Reflexões que nos auxiliam a compreensão de reais necessidades formativas para um professor de física atuante na região investigada.

7.4.1 Fios das vivências

Algumas observações são consideradas importantes, para que se compreenda melhor a realidade local. Por exemplo, é costume, ao menos no estado do Pará, a existência de cursos

denominados "intervalares", que são cursos de graduação ou não, que ocorrem nos períodos de férias, em diferentes locais. Eles podem ocorrer nos ambientes das universidades, ou então professores são enviados ao local do curso e o curso ocorre em algum outro ambiente – que pode ser, e geralmente é, uma escola cedida pelo governo estadual ou pelo governo municipal. Ressaltamos que esse tipo de curso existe desde épocas anteriores aos cursos do PARFOR. O próprio campus da UFPA em Santarém teve sua origem na década de 1980 com cursos intervalares, tendo depois cursos regulares. Assim, o fato de os cursos do PARFOR no estado do Pará ocorrerem em períodos intervalares não é considerado como uma exceção, mas encontra-se dentro de certa tradição regional.

Esses professores que frequentam os cursos do PARFOR são todos, sem exceção, colocados a lecionar por uma SEMED ou pela SEDUC. O que mostra que são, sim, institucionalizados, que há um governo que os coloca e os mantém professores, regulares, em suas salas de aula. Sabendo que uma parcela dos professores não é efetiva, percebemos que existe uma dependência maior do poder público para obter e manter o emprego, ao menos em relação a esses professores.

Voltando nosso olhar novamente para o funcionamento geral dos cursos, inclusive o LIMF, embora possa parecer um tanto estranho um curso intervalar para quem não conhece a região, é perfeitamente compreensível para quem vive na região. A população residente na zona rural é relativamente grande – em Alenquer, como já dito, pouco menos da metade da população reside na zona rural, o que torna essa região importante tanto do ponto de vista econômico quanto do ponto de vista educacional. Além disso, as estradas nem sempre têm boas condições de tráfego, o transporte coletivo entre comunidades e a cidade nem sempre é diário e os rios, que são vias importantes na região, tem navegabilidade variável conforme o regime de chuvas.

Uma das questões, para a universidade, foi adequar as necessidades do curso com a lotação dos professores e ainda o tempo de duração do semestre letivo. No início, em 2010, foram designados professores que atuaram também como coordenadores gerais em cada município, mas soube-se que somente seria permitida essa função em municípios que distavam mais de 300 km da sede. Este é um ponto que não se ajusta à realidade local, por razões já discutidas. Por exemplo, Alenquer, onde se situa o campus da UFOPA mais próximo de Santarém, dista pouco mais de 50 km em linha reta. No entanto, para cruzar o rio Amazonas, uma lancha leva por volta de 2 horas e meia no trajeto. Além disso, há a possibilidade de atravessá-lo por meio de balsa para quem vai de carro, ou de ir de barco a motor. Mesmo assim, não há possibilidade de, numa urgência, sair de lá para Santarém ou de

Santarém para lá a qualquer hora, a não ser que se frete alguma embarcação. No segundo semestre já não houve esse coordenador, mas começaram a trabalhar técnicos administrativos nos municípios. Eles passaram a fazer a ligação com a coordenação do PARFOR, embora também houvesse uma comunicação mais direta com a coordenação do LIMF via telefone e internet.

Outro ponto a ser considerado são as atividades complementares. Em Santarém, há condições para os docentes em formação – que atuem na zona urbana – completarem essas 200 horas, de um modo mais independente da universidade. Mas, para outros municípios, como Alenquer, essas condições não ocorrem com regularidade, o que dificulta que o formando obtenha as 200 horas necessárias. Alguns alunos demoraram a terminar o curso por não completarem a carga horária de atividades complementares.

7.4.2 Fios dos discursos oficiais

Vimos que o PPC da LIMF atende a todos os requisitos legais, abrange conteúdos específicos tanto de matemática quanto de física, discute questões pedagógicas e possibilidades de atividades de extensão. Nesse sentido, é bastante abrangente, busca articular teoria e práticas, busca uma formação que atenda às necessidades sociais, busca uma integração entre a formação oferecida e as experiências da docência do aluno-professor, busca que suas atividades atuem com base em ação-reflexão-ação, a partir de estratégias de ensino diversificadas e contextualizadas. Ao mesmo tempo, que integre conhecimentos específicos e saberes cotidianos e meio social, apontando para um movimento de duplo sentido, integrando vivências de formação a sua atuação docente. A formação deve ser interdisciplinar, para que o professor em formação também o seja. Assim, há um olhar contextualizado, abrangente, interdisciplinar, integrador, em seus aspectos teórico-conceituais.

No entanto, ao observar a organização curricular, percebemos uma estrutura semelhante às estruturas de cursos regulares. Não estamos aqui fazendo juízo de valor sobre essa organização, mas buscando um olhar mais aprofundado sobre as questões pertinentes a esta investigação. Os núcleos – geral, básico, pedagógico, específico, complementar, estágios – são formados, com exceção do primeiro semestre, por disciplinas com cargas horárias e conteúdos semelhantes aos dos cursos regulares.

A carga horária das disciplinas específicas de matemática é um pouco maior do que as específicas de física, mas os próprios formadores da área de física concordaram com esse ponto, por considerarem a necessidade de uma base matemática para a compreensão dos

conceitos físicos. A questão que se apresenta agora é outra, matemática e física encontram-se em "locais", em núcleos distintos, aparentemente sem uma ligação forte entre as duas disciplinas. Há uma disciplina, Tecnologias Aplicadas ao Ensino de Matemática e Física, que aparenta ter essa integração, no núcleo de formação pedagógica.

Lembrando que nosso olhar foi focado na formação de professores de física, observamos também que as disciplinas de física seguem o padrão de outros cursos, mas não parecem ser conectadas à estrutura curricular do ensino médio. Há uma forte preocupação com bases matemáticas – e não estamos aqui dizendo que essa preocupação não é pertinente, ela é necessária –, mas não está muito perceptível, na organização curricular, essa forte preocupação com contextos de atuação do professor em formação, com articulações/integração de conteúdos específicos – teóricos e/ou práticos. O fato de os alunos já serem professores, ao menos de uma das disciplinas da LIMF, aparentemente não se percebe na organização curricular.

Reconhecemos, como formadores de professores, que reproduzimos aspectos que consideramos importantes em nossa formação inicial nos cursos que planejamos. Nossa história importa em nossas ações, inclusive profissionais. Mas precisamos perceber que atuamos em realidades diferentes das de nossa formação, e importa considerarmos essas realidades dentro de nossos cursos. Esta parte de nossa investigação pretende identificar e refletir sobre possibilidades de melhor atender às necessidades formativas na região.

7.4.3 Ligando Fios

Sabemos que não temos docentes, no grupo investigado, que lecionassem física ao iniciar sua formação. Observamos também que a organização curricular do PPC aproxima-se de uma estrutura curricular de um curso regular, e a ideia de núcleos, não necessariamente, que parecem ser integrados entre si.

Assim, levantamos algumas questões: como trabalhar, na formação, os saberes experienciais dos professores em formação? Como relacionar, integrar os saberes experienciais desenvolvidos em suas ações docentes dentro de suas aulas de Matemática ou de outra disciplina, com ações docentes na área de Física?

Alterações na organização curricular podem auxiliar essas integrações, que são também objetivos/finalidades expressas dentro do PPC. Alterações que realmente integrem conteúdos, práticas, que considerem o contexto vivido pelo professor em formação. Talvez o Núcleo Docente Estruturante pudesse atuar mais fortemente nessa área.

Ao lado disso, alterações na infraestrutura de estudos para os professores em formação, como por exemplo, biblioteca equipada, acesso à coordenação do curso, acesso facilitado para os períodos letivos da formação, sem prejuízo em suas atividades docentes, moradia e alimentação ou bolsa para os docentes oriundos da zona rural, caso precisem.

Nesse sentido, governo e instituições formadoras deveriam e possuem preocupações com formação docente. Entendemos que os governos devem atender a toda legislação educacional vigente, no sentido mais estrutural do ensino. Mas a formação de professores também faz parte da legislação e os momentos de formação em serviço, como no caso dos cursos do PARFOR, devem ser mais bem apoiados pelas duas instâncias, pois ambas têm interesse em uma melhoria da educação em nosso país.

Por outro lado, são os mesmos governos que dizem que a *formação é deficiente, que existem professores não preparados e por isso a educação apresenta os problemas que já conhecemos*[15]. Ora, essa parece-nos uma visão limitada e é bastante comum penalizar o professor como responsável pelas questões gerais da educação. É evidente que o professor, como parte integrante de uma escola, tem uma parcela de responsabilidade, assim como nós, professores formadores, temos responsabilidade por algumas questões relativas à formação docente. Mas não é a única parte responsável, como geralmente é apresentado nos discursos. Condições de trabalho, condições da escola, formação, reconhecimento social são pontos que importam no trabalho docente e que dependem fortemente dos governos e das instituições formadoras.

Assim, refletimos sobre quais as reais necessidades formativas para nossa realidade. Quais condições de trabalho permitiriam momentos de formação? Quais apoios didáticos e administrativos existiriam para que possam melhorar sua formação?

Uma proposta é que, primeiramente, os professores em formação tenham tempo para poder cursar todas as atividades, incluindo aqui disciplinas, estágios e atividades complementares; que, além das etapas acima descritas, possam ocorrer encontros mensais, nos quais sejam realizadas oficinas, atividades de extensão, grupos de trabalho, tutorias, etc., de modo a diminuir o caráter fracionado que as etapas possuem. E, nesses encontros mensais, que se possa integrar, analisar e discutir com atividades realizadas em suas próprias salas de aula, ou seja, que se trabalhem, nesses encontros, ações/reflexões/atividades a ser integradas ao cotidiano das salas de aula dos professores em formação. Evidentemente, essa integração

[15] O grifo é da autora.

deve ser parte de qualquer componente curricular, mas esses encontros mensais permitiriam uma melhor proximidade temporal com o cotidiano do professor.

Que se pense em novos espaços para as atividades complementares, como participação em feiras, praças, bibliotecas, etc., por todo o curso, participação essa que pode apresentar diferentes modos, como narração de histórias, atividades com perfil de "ciência na praça" e outras.

Os estágios poderiam ser integrados com as salas de aula do professor em formação. Mesmo que ele não lecione física, pode-se pensar em quais relações a física mantém com suas aulas e levar atividades/discussões para essas aulas. Para isso, serão necessários planejamento integrado e tempo.

Com muito auxílio dos governos, no sentido da liberação dos professores para estágios, ao menos um dos estágios deveria ser semanal, durante um semestre. Por exemplo, que o docente seja liberado numa segunda-feira, durante um semestre, para seu estágio. Assim, poderia acompanhar o desenvolvimento cotidiano de uma ou mais turmas de física. Ampliaria as observações e as possibilidades do estágio, o que traria mais profundidade à formação oferecida. Ao mesmo tempo, a instituição formadora deveria também permitir que seu docente acompanhasse, mesmo que mensalmente, o estágio no município.

Ao mesmo tempo, reconhecemos o grande trabalho que instituições formadoras, governos, com suas secretarias de educação, e instituição organizadora – CAPES – realizam na área da formação docente em serviço. Nossos apontamentos situam-se no sentido de ampliar as possibilidades de formação, pois reconhecemos o esforço e o trabalho para a melhoria na formação docente na região.

Assim, oferecer condições que permitam aos professores em exercício, inclusive aos professores atuantes na zona rural, cursar uma licenciatura, mesmo que haja limitações e vínculos por conta das condições regionais, é um trabalho necessário para melhoria da educação regional e brasileira.

8 OS FIOS QUE SE DESENHAM AO FINAL DO PERCURSO: a identidade construída através do curso

Já que o senhor insiste, vou contar a minha história, mas por viagens. Depois que larguei minha canoa jita, perdi todo o mundo que ficava na linha da língua d'água. Pro senhor que me ouve hoje, pode parecer uma extravagância de memória. Mas, para mim, foi um salto muito grande no rumo das distâncias.
Benedito Monteiro.

Nas seções anteriores levantamos aspectos da identidade docente apresentados ao ingressar na universidade e também aspectos do curso e de como esse curso foi implementado no local da investigação. Além disso, esboçamos diferentes contextos relacionados ao grupo pesquisado. Ou seja, foram levantados aspectos legais, biográficos, contextuais e vivências dos alunos-professores.

Nesta seção, esboçamos/levantamos aspectos das identidades docentes presentes ao final do curso. Nosso objetivo foi perceber movimentos nas identidades docentes, pois através de diversos olhares para o grupo docente buscou-se uma compreensão de como se encontram essas identidades ao final do curso. Para isso, iniciamos esta seção com considerações apresentadas pelos docentes durante as aulas de estágio em física, ministradas pela investigadora. Depois, discutimos o que denominamos memorial de saída e ainda apresentamos e analisamos as entrevistas realizadas.

Assim, através de um olhar apresentado pelos docentes nas discussões dos estágios em física, através de um olhar apresentado pelos docentes nos escritos do memorial de saída e através de um olhar apresentado pelos docentes nas falas das entrevistas semiestruturadas, foram levantados tipos identitários presentes no grupo docente participante da pesquisa.

Os estágios, já descritos na seção anterior, são discutidos agora em seus aspectos de oportunidade de reflexão das práticas, como possibilidade de formação contínua e como possibilidade de ressignificação dos saberes, como apresentado por Pimenta e Lima (2012).

8.1Vivências nos estágios

Podem ser considerados os estágios como momentos de ressignificação de saberes nos quais, se forem realizadas reflexões e investigações em suas próprias práticas, há possibilidade de que, a partir da significação social da profissão, os docentes transformem continuamente seu saber fazer docente em construção e reconstrução de suas identidades (PIMENTA; LIMA, 2012).

Com nosso olhar voltado para percepções de identidades docentes, apresentamos aspectos das discussões realizadas dentro das socializações dos estágios nas duas turmas. Pelas próprias características dos estágios, surgem diversos assuntos nas reflexões. Para nossa investigação, alguns pontos são considerados importantes: papel da direção e do professor no andamento das atividades em sala de aula – percepção do funcionamento da escola –, relações com os alunos e relações com o conteúdo específico de física – percepção das relações escolares, mais especificamente as relações dentro da sala de aula.

O papel da direção e o do professor no andamento das atividades em sala de aula são assuntos que se apresentam fortemente nas discussões, até por ser objetivo dos estágios a reflexão sobre esses pontos. Nas discussões, os estagiários falam sobre a percepção do espaço físico e das normas da escola como facilitadores ou não das atividades didáticas. Uma observação interessante foi a percepção de que o calor, principalmente no período da tarde, pode interferir na dinâmica da aula e no comportamento dos alunos. Outro ponto de discussão foi a percepção de que cada escola possui sua “identidade” e essa identidade é resultado e, ao mesmo tempo, tem origem nas relações intra e extraescolares.

As relações na escola de estágio são muito importantes. A maioria relatou que houve uma boa recepção dentro da comunidade escolar, com algumas falas no sentido de "a escola nos tratou como parte dela". Pensando na formação docente, esse é um ponto central: a sensação de pertencimento.

Em relação ao comportamento do professor, ocorrem diversas reflexões. Como exemplo, o fato de o professor circular pela sala de aula foi levantado, pois como uma parte dos estagiários atua no ensino fundamental I ou educação infantil, não costumam ter essa atitude. Observavam também que, embora o plano de ensino fosse único para cada série, em cada turma a aula transcorria de modo diferente. Essa interação em cada turma originava discussões interessantes, inclusive do papel do plano de ensino na realização das aulas. Lembramos aqui que quem leciona no fundamental menor ou na educação infantil possui uma única sala de aula e assim o plano de aula é somente para aquela turma. Já no ensino médio ou no fundamental maior é comum que se faça o mesmo plano geral para as turmas e, na execução, se adapte a cada turma.

Devido ao fato de os docentes pesquisados lecionarem no ensino fundamental ou na educação infantil – no início do curso, nenhum lecionava no ensino médio –, muitos tiveram seu primeiro contato com o ensino médio como estagiários, e esse contato causou certo estranhamento, pelas características diferenciadas dos alunos e do trabalho docente no ensino

médio. Percebem que é necessária uma relação com os alunos de modo diferenciado da que estão acostumados, no sentido de que os alunos de ensino médio possuem maior liberdade e autonomia, e que nem sempre utilizam adequadamente essa situação. Além disso, que necessitam de outro modo de ação do professor – como exemplo, a observação sobre a circulação do professor pela sala – e de conhecimento também.

Os estagiários observam a maior profundidade do conhecimento físico trabalhado no ensino médio quando comparado ao ensino fundamental, e declaram que se preparam mais para a regência, estudando o tema da aula. Além disso, alguns se sentem inseguros com as perguntas dos alunos do ensino médio, pois dizem ser perguntas profundas, e isso é algo que consideramos “normal” dentro do estágio, mesmo de turmas regulares. Há também relatos de que, inicialmente, nem sequer pensavam em lecionar física, mas com o estágio isso se modificou e agora se percebem capazes de se preparar e trabalhar com física. Praticamente todos comentaram as dificuldades dos alunos do ensino médio em relação aos conteúdos específicos. A maioria auxiliou nas dúvidas dos alunos em atividades na sala e comentaram o "nível alto" das dúvidas dos alunos do médio. Alguns chegaram a comentar que os alunos do médio já poderiam cursar física ou matemática, tamanha a "profundidade" das perguntas.

Também surgem identificações com o professor das escolas, no sentido de "aproveito isso e reproduzo" ou "não aproveito isso e não reproduzo". Essa identificação ou não com o professor é parte da reflexão sobre suas próprias práticas. É parte integrante do estágio identificar as necessidades das diferentes etapas da escolarização, para que se possa atuar de modo mais significativo e, mais importante, os estágios dão oportunidade para um "olhar no espelho" de suas próprias ações pedagógicas, por meio das observações, auxílio nas atividades escolares e pelas regências.

Expressaram também suas observações sobre as dificuldades de lidar com os alunos provenientes da zona rural. Explicamos: como a zona rural geralmente não tem ensino médio ou, se tem, é no sistema modular, muitos vão estudar na cidade. Há uma questão temporal, pois muitas vezes esses alunos chegam tarde e saem mais cedo, conforme os horários do transporte; alegam que eles apresentam maior dificuldade para realizar e para compreender as atividades. Essa fala foi feita por estagiários que trabalham na zona rural (não sei se todos, mas alguns certamente trabalham na zona rural). Porém, ao mesmo tempo, esses alunos têm uma postura mais aberta e acessível aos professores, pois seu comportamento na escola é mais "amigável".

Figura 10 – Transporte escolar fluvial

Foto: Jhonatan Fernandes, 29/10/2016.

Outra coisa que aconteceu, em uma escola, foi o estranhamento pelo fato de uma estagiária, mulher, lecionar física. Foi interessante, pois pudemos discutir questões de gênero nas escolas dentro do estágio, pois também os homens sofrem certo preconceito ao lecionar para educação infantil e ensino fundamental menor.

Quem esteve em salas com alunos especiais – surdos – declara que foi extremamente positiva a interação. Eles tiveram aulas de libras, mas não "exercitaram" no seu cotidiano, e foi uma oportunidade de compreender a realidade do trabalho com essa língua.

Em relação aos conteúdos específicos de Física, diversos estagiários relatam uma maior facilidade com matemática do que com física. Não todos, mas essa fala foi bastante comum no decorrer do curso. E, inclusive há quem tenha ido para o curso para cursar Física. E todos declaram que os experimentos fazem a aula ser mais atraente para os alunos e para o professor. Já em relação ao aprendizado dos alunos nas aulas experimentais, alguns dizem que os alunos aprendem, outros que os alunos não entenderam completamente, mas consideramos que, pelo tempo curto de estágio, não é possível perceber realmente o aprendizado, mas sim o interesse dos alunos. Inclusive dizem que os alunos do ensino médio gostam quando os estagiários estão na sala, porque sabem que terão aulas com experimentos.

Percebe-se a satisfação dos estagiários em vivenciar "coisas e normas", como os trabalhos escritos, os experimentos, os auxílios à resolução de exercícios, a aplicação de atividades lúdicas, jogos, etc. De algum modo, a formação na universidade habitua o aluno-

professor a praticar novas formas de organização em seu trabalho docente, no sentido de realmente planejar seus cursos e suas aulas, de preocupação com o coletivo dos alunos, com a participação e reconhecimento social.

Em um sentido mais pessoal, declaram que se superaram em relação ao conteúdo e que tinham dúvidas sobre se conseguiriam essa superação; declaram o aprendizado de conteúdos quando assistem às aulas dos professores supervisores – coisas que não tinham entendido e foram entender na aula do ensino médio em que estagiaram. Uma fala interessante sobre o estágio ser um ponto de reflexão sobre suas próprias aulas no fundamental menor, foi a percepção da importância do trabalho do professor do ensino fundamental para os estudos posteriores, ou de como o seu próprio trabalho no ensino fundamental impacta o trabalho do seu colega docente no ensino médio. Também falam em usar algumas atividades e posturas para sua sala de aula: experimentos, circular pela sala, modo de trabalhar em grupo, geralmente "espelhadas" no professor supervisor do estágio.

As observações sobre as dificuldades com os conteúdos específicos de Física no ensino médio têm uma base de real, no sentido de que são fases da vida e objetivos diferentes das condições de seus cotidianos no ensino fundamental, mas também consideramos fruto da insegurança relacionada aos conteúdos de física. Não podemos no momento afirmar, mas pensamos que esses comentários sobre a profundidade das questões dos alunos do ensino médio evidenciam uma insegurança quanto aos conteúdos de física. Essa insegurança, em nossa visão, deveria ser mais bem trabalhada durante a formação, não somente nas aulas de estágio, mas em todos os componentes curriculares. É um ponto importante a ser observado em futuras ações formativas.

O estranhamento que os estagiários sentem ao interagir com e no ensino médio, em nossa compreensão, foi esperado, pois são todos docentes de ensino fundamental e educação infantil, sem experiência anterior em docência no ensino médio. É exatamente a partir desse estranhamento que as reflexões pessoais se tornam mais profundas, no sentido de buscar compreender aquela “nova” realidade e suas práticas e suas necessidades e suas possibilidades.

Mesmo com todos os vínculos existentes nas condições em que esses estágios foram realizados, há uma percepção da existência de uma reflexão mais profunda sobre as ações e relações que envolvem o ensino de física para o ensino médio, conforme percebemos nas discussões que eles levantam nas aulas. Não uma profundidade abstrata, mas profunda em termos de sua própria realidade, do chão de sua sala de aula, de suas vivências, do confronto entre os textos estudados e suas possibilidades.

E, a partir da percepção dessas reflexões, a partir de nosso objetivo de dar voz ao professor, de buscar uma maior compreensão desses docentes ao final de seu curso, solicitamos a escrita de um memorial, apresentado a seguir.

8.2 Vivências no momento do término do curso: Memorial de Saída

Durante o processo desta investigação e a partir de nossas vivências nos estágios e em orientações de TCC, percebemos a necessidade de obtermos informações sobre como os docentes estariam em momentos próximos ao final do curso. Assim, a fim de percebermos melhor as vivências e as expectativas expressas pelos docentes pesquisados, elaboramos o que denominamos Memorial de Saída e solicitamos aos docentes que respondessem a ele, se quisessem colaborar com a pesquisa.

Ao ingressarem na universidade, após cursar a LIMF, certamente os docentes possuem, cada um a seu modo, um olhar ao longo do processo das vivências oferecidas pelo curso. Buscamos perceber aspectos identitários expressos no momento da escrita desse memorial. Assim, com o auxílio desse material escrito, continuamos nossa busca pela compreensão das identidades docentes ao final do curso.

O Memorial de Saída foi elaborado objetivando a compreensão de aspectos de identidades docentes no grupo investigado. Com esse objetivo e lembrando que identidade pode ser fluida e mutante, mas possui, ao mesmo tempo, características de continuidade, pois somos seres humanos, com a complexidade que isso acarreta. Assim, elaboramos um enunciado que, ao mesmo tempo que recordasse o enunciado do Memorial de Ingresso, pudesse ser fonte de olhares sobre as vivências oferecidas pelo curso.

Então, na etapa do curso de janeiro/fevereiro de 2015, solicitamos aos docentes das turmas de 2010 e de 2011que escrevessem esse memorial. Acrescentamos que foram informados sobre a liberdade de entregarem os memoriais escritos ou não, conforme assim desejassem. Da turma de 2010, com 36 alunos frequentes, retornaram 19 memoriais; da turma de 2011, com 32 alunos frequentes, retornaram 12 memoriais. Questionamo-nos sobre essa adesão ao memorial e a melhor explicação que encontramos foi a situação política do município naquele momento, pois havia receio de retaliações. Embora nosso interesse seja centrado na identidade docente e não em situações externas, compreendemos a dificuldade de exposição de suas ideias, opiniões, sentimentos em momentos instáveis politicamente.

8.2.1 Análises do Memorial de Saída

Os escritos dos Memoriais de Saída foram sendo analisados por etapas. Inicialmente, realizamos uma leitura flutuante, levantando elementos presentes que respondessem mais diretamente ao enunciado, nos aspectos de formação, aspectos pessoais, aspectos positivos, aspectos negativos e expectativas, e utilizamos o método de categorias de Bardin.

Em novas leituras, percebemos que os escritos sobre formação, sobre os aspectos positivos e sobre seus aspectos pessoais eram mais voltados ao ser, a situações pessoais. Assim, consideramos a existência de três categorias: aspectos pessoais, aspectos negativos e expectativas.

Em **aspectos pessoais** agrupamos os elementos que abordem a formação em si, seus sentimentos e visões sobre suas relações e suas considerações positivas sobre suas vivências. Assim, seus modos de olhar a si, a seu cotidiano e as suas relações encontram-se nesta categoria.

São expressas visões de sua **formação**, como "foi de muito aproveitamento, pois adquiri bastante conhecimentos", "sem dúvida foi de grande importância para a minha vida tanto profissional com social", "somou no meu aprendizado e na vida profissional", "formação do PARFOR trouxe esses novos olhares e formas de conhecimento que, tão logo chegaram, foram sendo aplicados nas salas de aula, melhorando a didática das aulas, e o processo ensino aprendizagem, mesmo que a formação não fosse na área que você atuasse no momento".

Ainda em aspectos pessoais expressam-se visões sobre as **vivências no curso**, como "pude fazer trabalhos em equipe onde houveram debates e socializações em grupos, no qual busquei entender e aceitar outras opiniões, também, pude adquirir além de novos conhecimentos novos amigos, esses aprendizados já estão sendo colocados em prática na escola no qual trabalho", "obtive muito conhecimento ao decorrer deste curso. Algumas vezes senti dificuldades, algumas vezes ainda sinto, mas hoje tenho muito mais conhecimento em relação a certos conteúdos do que antes", "A questão positiva deste curso foi a união da turma que começou com cinqüenta acadêmicos e que na primeira semana devido ser muito puxado alguns alunos desistiram, porém a turma resolveu se unir e passar os quatro anos juntos na alegria e na tristeza em que apenas uma disciplina foi desastrosa pois reprovou noventa porcento".

E, finalmente, dentro dos aspectos pessoais são expressas visões sobre questões de **desenvolvimento profissional e pessoal**, como "O curso de licenciatura veio como um

aprimoramento na minha carreira", "a concretização de um grande sonho profissional, poder cursar em casa o curso que sempre desejei", "oportunidade única de qualificação profissional tendo em vista que alguns poucos cursos de nível superior particulares em nosso município tornarem-se inviáveis devido ao fator financeiro", "grande oportunidade dado a todos os professores, principalmente aqueles que não tinham condições de fazer um particular ou em outra cidade", "tirei proveito para o meu desenvolvimento profissional, pude rever a minha prática docente, e me fez obter um olhar mais diferenciado para a Matemática e Física e suas aplicações", "ele me auxiliou para que tivesse amplos conhecimento nas áreas, posso dizer que eu era leigo, na maioria das vezes passava despercebido, por causa de falhas lá no alicerce que o problema era a falta de professores que não tinha qualificados e essas matérias ficavam em pendência", "destes quatro anos sem férias, descanso e muita correria pude aprender inúmeras metodologias que servirão como base para minha carreira profissional e norteará meus passos enquanto educadora", "sinto que estou quase pronta para atuar numa turma de ensino médio. Sabemos que não há glória sem sacrifício, por isso já me sinto quase realizada", "os momentos de estágio nos proporcionaram uma grande quantidade de conhecimentos que, às vezes, dentro mesmo do curso não se adquiriu e isso só vem somar em nosso currículo como profissional".

Em **aspectos negativos** agrupamos os elementos que abordem vivências e/ou situações consideradas negativas pelo docente. Assim, seus questionamentos e suas limitações – não necessariamente do docente em si, mas também do ambiente e de seu cotidiano – encontram-se nesta categoria. Assim, temos três visões dentro dos aspectos negativos. Podem ser de ordem pessoal, de ordem estrutural e de ordem metodológica.

Nos aspectos negativos, dentro da **ordem pessoal**, são expressas visões sobre questões de si e de seu sentir em seus diferentes contextos, como "Onde possamos estudar futuramente no mesmo local onde trabalhamos porque fica difícil nos deslocarmos até Santarém pois o gasto é maior porque não temos moradia por lá", "Os pontos negativos, foram as dificuldades encontradas para sair de casa deixar a família, a moradia na casa de estranho", "o estresse ao ter que virar noites estudando para conseguir os objetivos do curso", "as dificuldades que enfrentei durante o curso por ser algo novo".

Nos aspectos negativos, dentro da **ordem estrutural**, expressam-se visões sobre a infraestrutura do seu cotidiano, do seu contexto no curso, como "formação do PARFOR trouxe alguns problemas, como os de logística e espaços para formação experimental", "Seria de grande relevância se pudéssemos ter auxílio de bolsas para uma ajuda de custo, material

didático para o semestre em tempo hábil, biblioteca para pesquisa, transporte para os alunos e etc.", "devido a grande importância para o desenvolvimento humano/tecnológico, este curso precisa ter maior apoio didático e físico – livros mais adequados com a realidade atual, espaço para experimentos, tanto para a Física quanto para a Matemática, salas adequadas, entre outros", "o espaço era muito precário entre todos os aspectos de ensino".

Nos aspectos negativos, dentro da **ordem metodológica**, são expressas visões sobre o curso em si e seu desenvolvimento, incluindo professores e gestores, como "a questão do pouco tempo por disciplina, quando eu estava começando a aprender e gostar da mesma, o tempo terminava, então alguma coisa ficava a desejar", "alguns professores que vem para o (PARFOR) sem conhecer a dinâmica do curso e acreditar que estar em curso regular, acabando por não ensinar sim desmotivar o aprendizado de alguns acadêmicos", "a previsão do término não foi bem esclarecido, a falta de orientador, e várias informações dada em cima da hora", "as ofertas de disciplinas que deveriam vim no início vieram depois, por exemplo em Matemática Cálculo I foi ofertado depois de Cálculo II, ou seja, totalmente fora da lógica da construção do conhecimento, e esse processo deu-se em outras disciplinas", "o cronograma de oferta de disciplina e etapa, pois em alguns momentos era para ser cursada uma disciplina depois foi outra, professores sendo substituídos em cima da hora, tudo isso prejudicou de forma negativa o nosso curso", "temos deficiência gritante na área da física", "um coordenador comprometido com o curso e melhor selecionassem os professores para ministrar as aulas", "algumas disciplinas vieram antes de termos um conhecimento prévio necessário sobre o assunto, ou seja, não vieram em sequência curricular, tornando-as de difícil compreensão. Também tivemos grandes 'atropelos' em nosso TCC e o último estágio que vieram muito próximos um do outro".

Em **expectativas** agrupamos os elementos que abordem as expectativas futuras dos docentes, seus possíveis caminhos. Assim, seus modos de olhar seu cotidiano futuro, seus ambientes futuros, suas relações futuras, encontram-se nesta categoria. Desta maneira, temos três visões dentro das expectativas, que podem ser sobre sua formação, sobre questões de suas funções sociais, sobre sua atuação profissional.

Assim, nas expectativas sobre sua **formação,** expressam-se seus desejos futuros de formação, no mesmo nível ou em outro nível. Ainda que não tenhamos subdividido essa subcategoria, ela pode se apresentar em dois olhares diferentes: formação para si e formação como contribuição. Em **formação para si** temos escritos como "a UFOPA abra oportunidades para que eu e meus colegas possamos fazer o mestrado, pois a ideia é continuar os estudos", "que oferecesse desta mesma forma, ou seja, intervalar. Pois assim

teremos oportunidade de continuar estudando", "desejo me especializar até onde for possível", "o PARFOR deveria continuar com os cursos e até mesmo oferecer pós-graduações ou especializações a estes que estão terminando". Em **formação como contribuição** aparecem escritos como "que possa contribuir cada vez mais de forma positiva com a sociedade no que se refere a educação", "dar as minhas contribuições para melhorar nosso país", "está em levar o conhecimento adquirido a outro que também tem o desejo que é alcançar sempre metas a frente e contribuir para a formação de outros cidadãos".

Assim, nas expectativas sobre suas **funções sociais,** temos a expressão de seus desejos futuros em dois aspectos. Um dos aspectos é o desejo de ter um **reconhecimento social**, em seus diferentes ambientes sociais, como um professor exercendo sua profissão – diferente de uma pessoa exercendo a função de professor –, como se apresentam os escritos como "ser reconhecido também financeiramente. A diferença agora é que as pessoas não venham mais passar em rosto que não posso dar aulas de matemática, porque não tenho licenciatura nas disciplinas de Matemática e Física", "A diferença é que tenho um diploma de uma universidade federal e que pode não haver uma valorização por parte do município, mais só o fato de tê-lo conseguido conforta"; enquanto o outro aspecto seria seus desejos de **contribuição** em seus ambientes sociais, como "para favorecer os alunados alenquerenses", "repassar conhecimentos para outras pessoas", "educação de qualidade aos meus alunos", "que meus alunos possam ter como exemplo, para sua vida futura", "contribuiremos para quebrar o mito que a matemática é para poucos e, compreenderemos a necessidade de estudar Física".

Já nas expectativas sobre sua **atuação profissional,** expressam-se seus desejos futuros de atuação docente, geralmente em nível diferente do que atua. Assim, ela pode apresentar-se como "minha expectativa com esse diploma é atuar na minha área de formação e claro ganhar um pouco melhor", "pretendo prestar concurso público", "atuar em turmas de ensino médio", "fazer parte do quadro de funcionários desta instituição", "espero em passar como nível superior", "pretendo trabalhar neste campus".

Um quadro-resumo das categorias encontra-se na tabela 21.

Tabela 21 – Quadro-resumo das categorias e subcategorias presentes no memorial de saída

Categorias	Subcategorias	Divisões nas subcategorias
Aspectos pessoais	Formação	
	Vivências no curso	
	Desenvolvimento profissional e pessoal	
Aspectos negativos	Ordem pessoal	
	Ordem estrutural	
	Ordem metodológica	
Expectativas	Formação	Formação para si
		Formação como contribuição
	Funções sociais	Reconhecimento social
		Contribuição
	Atuação profissional	

Fonte: autoria própria.

Ao discriminarmos esses elementos, verificamos a existência de alguns pontos que necessitavam de maior atenção. Essa atenção volta-se a dois "silêncios" que se configuraram nesses escritos, sendo ambos considerados importantes em nossa investigação.

Um deles diz respeito a que a percepção de movimentos na identidade docente somente a partir desse memorial analisado não foi possível, pois não existem muitas referências ao passado, ao que vivenciou, ao que pensou. Seria como um momento, uma "fotografia" do momento de final de curso. Porém, essa característica em nada invalida essas informações. Ao contrário, essa "fotografia" é um momento importante, um momento em seu processo de construção/desenvolvimento de suas identidades docentes.

Outro ponto foi um silêncio sobre as salas de aula do grupo pesquisado, seus olhares, suas relações, suas preocupações. Podemos considerar que o enunciado não solicitava informações sobre sua sala de aula diretamente, porém ela é parte de seu cotidiano. Assim, o fato de existirem poucos comentários nos escritos sobre sua sala de aula tornou-se um ponto a ser mais bem investigado.

Nesses escritos, os docentes pesquisados apresentam-se em uma forma plural, humana. Em nossa leitura, percebemos uma forte presença dos aspectos sociais ao lado dos

aspectos pessoais. O exemplo mais claro disso encontra-se na categoria expectativas, pois a contribuição aparece fortemente dentro dela. Esse olhar social, esse sentir-se parte do seu entorno, parece apresentar-se, como ideia de contribuição, também como certa responsabilidade social.

Essa primeira aproximação foi necessária, no sentido de percebermos quais elementos emergem dos escritos dos docentes pesquisados, quais seus locais de pertencimento. Com esse olhar, consideramos a necessidade de realizar algumas entrevistas, que são abordadas no próximo item.

8.3 As entrevistas: caracterização geral

Com a percepção das reflexões dos docentes sobre suas ações, suas realidades, suas possibilidades e com a percepção do conteúdo de seus escritos, apresentando fortes componentes sociais, apresentou-se a necessidade da realização de entrevistas, para aprofundamento de alguns pontos, conforme relatado a seguir.

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com doze alunos-professores que haviam finalizado ou se encontravam em fase de finalização do curso. Para os que se encontravam em fase de finalização, faltava somente alguma carga horária complementar e/ou alguma disciplina.

Essas entrevistas semiestruturadas foram todas realizadas no município de Alenquer, entre outubro de 2015 e março de 2016. A escolha da realização das entrevistas nessa fase permitiu que pudéssemos encontrar duas turmas de alunos-professores já formados. Esse ponto pareceu-nos importante, para que pudéssemos perceber a atuação/inserção social ou não desses professores dentro do município. No total tivemos doze entrevistados, sendo cinco da turma de 2011 e sete da turma de 2010; sete do sexo masculino e cinco do sexo feminino.

Na tabela 22, as entrevistas são apresentadas em ordem temporal: P1 é o aluno-professor da entrevista piloto, ou a primeira entrevista; P2 é o segundo aluno-professor entrevistado e segue-se essa sequência temporal. A maior parte das entrevistas foi realizada individualmente, mas houve necessidade de fazermos duas entrevistas que não seguem esse esquema individual. Os alunos-professores P4, P5 e P6 foram entrevistados em grupo, além dos alunos-professores P10 e P11. Ressaltamos que foram realizadas entrevistas em grupo, não grupos focais. Observamos também que na coluna "Atuação em órgão ligado a Educação" colocamos sim quando o aluno-professor tem algum outro cargo, que não seja lecionar. O roteiro dessas entrevistas encontra-se no Apêndice C.

Tabela 22 – Caracterização geral do grupo entrevistado

Aluno-professor/gênero	Docência	Atuação em órgão ligado à Educação	Duração	Em grupo/ individual
P1/masculino	Sim. Zona rural.	Não.	40 minutos	Individual
P2/feminino	Não.	Não.	20 minutos	Individual
P3/masculino	Não.	Sim.	19 minutos	Individual
P4/feminino	Não.	Não.	56 minutos	Em grupo com P5 e P6
P5/masculino	Não.	Sim.	56 minutos	Em grupo com P4 e P6
P6/masculino	Não.	Sim.	56 minutos	Em grupo com P4 e P5
P7/masculino	Sim. Zona urbana.	Sim.	35 minutos	Individual
P8/masculino	Sim. Zona urbana.	Sim.	52 minutos	Individual
P9/feminino	Não.	Sim.	35 minutos	Individual
P10/feminino	Não.	Sim.	59 minutos	Em grupo com P11
P11/masculino	Sim. Zona urbana.	Não.	59 minutos	Em grupo com P10
P12/feminino	Sim. Zona urbana.	Não.	25 minutos	Individual

Fonte: autoria própria, 2016.

Conforme a tabela 22, percebemos que dois dos entrevistados não estão lecionando; quatro lecionam em escolas municipais – um em escola de zona rural e três em escolas de zona urbana; sete encontram-se em cargos dentro de órgãos relacionados à educação no município.

A escolha dos participantes das entrevistas foi realizada considerando-se os seguintes pontos: disponibilidade do próprio participante, diversidade de atuações no município, diversidade de locais de atuação e que possibilitassem responder à questão central desta investigação: aspectos da identidade docente. Os locais de entrevista foram variados, mas sempre em locais de órgãos ligados à educação.

As questões são de caráter geral, abordando vivências, no sentido de identificar expectativas, realidade local, práticas. Ou seja, aspectos de sua identidade biográfica e de sua

identidade relacional. São consideradas nessa análise tanto as falas, com o que consideram importante, quanto os silêncios, que também necessitam ser reconhecidos.

Ocorre uma variação na duração das entrevistas: entre 19 minutos e 59 minutos. Esse tempo dependeu, principalmente, da disponibilidade dos entrevistados e dos locais. Por conta de disponibilidade de horários e locais, algumas entrevistas foram mais rápidas e outras em grupo. As entrevistas foram gravadas em um gravador de voz de celular e transcritas.

É importante notar que, embora tenhamos perguntado especificamente sobre suas práticas, sobre o curso e sobre suas expectativas, as respostas são bastante diversificadas. Há mesmo quem não responda a várias das questões formuladas. Assim, temos claro que os alunos-professores responderam, cada um, dentro de suas percepções prioritárias. Pode-se perceber isso, por exemplo, no momento em que perguntamos especificamente sobre suas expectativas passadas e futuras e nem sempre obtivemos resposta. Lembramos que esse é apenas um exemplo, pois o mesmo fato repete-se em outros pontos/outras questões da entrevista.

8.3.1 As entrevistas: análise de conteúdo

Realizadas as transcrições, foi feita uma análise de conteúdo no material escrito. Após uma leitura flutuante, identificamos quais elementos presentes nas falas melhor atendem às necessidades desta pesquisa, de busca de elementos e relações que nos indiquem as identidades docentes presentes no grupo. Percebemos elementos que reportavam ao passado, presente e futuro dos alunos-professores e, ao mesmo tempo, identificamos elementos de percepções de si como indivíduos, elementos de percepção de si e suas práticas, elementos de percepção de si dentro de seus meios sociais, incluindo seu meio acadêmico. Assim, buscamos interligar essas diferentes percepções – temporal e de si e suas relações – em categorias e subcategorias, utilizando o método de categorias de Bardin.

Por ser uma pesquisa qualitativa, nas quais os aspectos qualitativos se sobrepõem aos aspectos quantitativos, não foi necessário um olhar sobre a quantidade de vezes que um determinado tema se apresenta nas entrevistas. Desse modo, a realização de porcentagens e/ou proporções não importa nesta investigação. Além disso, cada uma das respostas dos docentes pesquisados apresenta elementos encontrados em diversas subcategorias. A escolha desse olhar permite que levantemos aspectos considerados importantes pelos docentes pesquisados, de modo a termos uma percepção de amplitude horizontal dos seus olhares.

8.3.2 As categorias e suas subcategorias

Em nossa análise, percebemos três categorias presentes nas falas das entrevistas. Uma primeira categoria diz respeito a quem a pessoa pesquisada diz ter sido, como se apresentava anteriormente. Uma segunda categoria diz respeito a quem a pessoa pesquisada diz ser no momento e quais suas expectativas atuais. Uma terceira categoria diz respeito às suas relações com sua vivência acadêmica, seu contexto relacionado diretamente ao curso. Consideramos que essas categorias abarcam diversos aspectos da identidade docente.

A primeira categoria temporal apresenta como o aluno-professor se refere ao seu próprio **Passado**. Aqui ressaltamos o modo de nossa visão sobre nós mesmos, que se modifica durante a vida. Por isso foi importante ouvirmos sobre o que ele considera importante em seu passado.

A segunda categoria temporal, **Presente/Futuro**, apresenta como o aluno-professor se refere ao seu Presente e espera de seu Futuro. Aqui ressaltamos que a junção desses dois "tempos" se justifica exatamente pelo mesmo motivo pelo qual ouvir seu passado foi importante: nossa visão sobre nós mesmos modifica-se durante a vida, então o que esperamos do futuro hoje não necessariamente será nossa expectativa amanhã.

Essas duas categorias dividem-se em três subcategorias cada uma: **Ser**, **Práticas** e **Social**. A subcategoria **Ser** traz os elementos que sugerem questões pessoais, como a pessoa se sente ou se sentia, como se vê ou se via. A subcategoria **Práticas** traz os elementos que sugerem questões relacionadas à sua atuação profissional, anterior e atualmente. A subcategoria **Social** traz os elementos que sugerem questões de relações em todos os níveis, relações sociais em geral. Esta categoria é importante por trazer as sensações de pertencimento ou não expressas pelos alunos-professores. Na categoria **Presente** ainda temos a subcategoria **Vir a Ser**, expressão das pretensões futuras do docente pesquisado.

Assim, na categoria **Passado**, subcategoria **Ser**, temos falas relacionadas à sua formação e a seu trabalho antes da formação no curso, como: "a gente aprende a ir conforme o ritmo, a gente consegue se adequar", "senti grande dificuldade, mas... por isso nem pensava mais em matemática","com relação a matemática, graças a Deus não tenho dificuldades. Tenho facilidade até com conteúdo que eu não vi", "já a física que é um pouco mais aprofundada, então eu tenho um pouco de dificuldade", "estava cursando um nível superior em pedagogia... ficou muito caro e eu não consegui pagar", "é que só tem a distância... é outra dificuldade que deixa a gente desanimado também porque a gente quer a presencial, a gente quer a presencial porque rende mais. À distância é aquela questão que é só mais um diploma

ali ou um certificado", "cursar matemática e física, melhor ainda, porque eram disciplinas que com eu me identificava bem". Também falas relacionadas aos seus desejos anteriores, como "tinha uma sonho de cursar uma universidade federal", "fazer essa ampliação do conhecimento na área", "professor sem nível superior não vai ficar na sala de aula", "uma área para se estabilizar".

Na categoria **Passado**, subcategoria **Práticas**, temos falas como: "antes eu levava o livro, para eu ler o livro, olhar", "no início que eu comecei, eu passava todo o conteúdo e eu via que meu aluno não estava tendo rendimento o suficiente", "antes do curso não estava nem aí. Não tinha essa noção, não tinha essa consciência de que você sendo organizado", "trabalhava muito quanto a essa questão de jogos matemáticos", "a gente utilizava essa daí. Buscar o aluno, o interesse do aluno", "antes a minha aula era o giz, que não era nem pincel, o giz e o livro", "então a gente pegava e nós mesmos de voluntários para no meu tempo, digamos eu trabalho de manhã, para no tempo da tarde, duas horas do meu tempo eu ia lá e ensinava essa criança a ler, porque senão não tinha condição, professora".

Na categoria **Passado**, subcategoria **Social**, temos falas como: "tinha poucos alunos, não tinha formado. Aí eu me inscrevi para ajudar a formar a minha turma", "porque a fama, assim entre aspas, dos alunos da zona rural é que eles vêm e não sabem nada ... então a gente já preparava tendo uma visão além".

Percebemos, na categoria **Passado**, algumas mudanças entre as posições no passado que envolvem suas práticas e suas ideias.

Na categoria **Presente/Futuro**, subcategoria **Ser**, temos falas relacionadas à sua formação e a seu trabalho atual, como: "já adquiri todos os conhecimentos das disciplinas que cursei", "sou formado por uma instituição federal então o peso da instituição federal neste sentido, ele nos respalda muito", "no momento, não leciona em escola", "depois de concluir, a gente foi mais valorizado", "e se precisar, o que precisar ser feito para eles aprenderem matemática, a gostar de matemática, eu vou procurar fazer, vou atrás pesquisar, para tentar mudar".

Na categoria **Presente/Futuro**, subcategoria **Práticas**, temos falas como: "eu quero saber que meu aluno aprenda", "não estou ali por quantidade, quero qualidade", "não mexo com isso. Não dá para fazer. Porque a realidade é outra" (referindo-se ao uso de tecnologias digitais e experimentos simples), "nas nossas salas de aula, nós temos as diferenças e que elas devem ser contempladas", "a gente tem que pensar que um ou outro da turma tem uma certa dificuldade para aprender e ele precisa de uma atenção diferenciada", "a situação da canoa. O cidadão próximo está lá no final da canoa e ela está próxima da ponte. Quando ele vem, ela se

afasta e como chegar? E o pessoal ficou assim, né? Isso não é coisa, é a nossa realidade. Só que ninguém parou para vivenciar isso, ninguém parou para ver essa situação. E que isso aqui é física pura e que nós podemos aplicar aqui, no dia-a-dia, dessa forma. E entender melhor e, aí sim, aprender de fato", "eles queriam que eu desse aula de física ... eu disse não, eu me formei em física, mas ainda não domino completamente".

Na categoria **Presente/Futuro**, subcategoria **Social**, temos falas como: "porque ele (o filho) achava que nós já éramos professores, então não precisava estudar", "as pessoas te vêem de outra, com outros olhos, né? Te respeitam", "tenho um nome como professor através do curso. Porque eu não tinha antes", "quer elevar o IDEB da sua cidade", "também com os colegas, que a gente fica trocando experiência", "só pelo fato do aluno vir de lá da várzea, é como se ele fosse menos capaz do que o que está aqui na cidade... a gente observa o lugar e a nossa história transformando a história desse aluno de uma forma positiva, e ele vai ter oportunidade de conseguir um trabalho, de ser alguém, de realizar o sonho dele", "a formação de alguns colegas, a gente vê que não tiveram êxito... na formação. A gente vê colegas que não conseguem, não conseguem de maneira alguma exercer a função de professor na área, por exemplo, de matemática de sexto ao nono ano".

Na categoria **Presente/Futuro**, subcategoria **Vir a Ser**, temos falas como: "estou só esperando a oportunidade de abrir concurso do estado para eu fazer", "fazer uma pós-graduação, quem sabe chegar até a ser – outra profissão"[16], "uma forma de criar meios ou para evitar, ou para a gente padronizar, entre aspas, uma forma melhor de ajudar esses alunos (no sentido de organização do sistema escolar)".

Nessa categoria **Presente**, percebemos a presença de mudanças de visões e de posturas atuais, além de abertura de perspectivas futuras.

A terceira categoria, **Curso/PARFOR**, apresenta como o aluno-professor se refere a suas relações com seu percurso no curso e suas relações com outros contextos. A categoria Curso/PARFOR divide-se em três subcategorias cada uma: **Ser**, **Práticas** e **Curso**. A subcategoria **Ser** traz os elementos que sugerem relações entre questões e visões pessoais e seus ambientes e vivências relacionadas ao curso. A subcategoria **Práticas** traz os elementos que sugerem relações entre questões relacionadas à sua atuação profissional e seus ambientes e vivências no curso. A subcategoria **Curso** traz os elementos que sugerem relações entre suas necessidades, expectativas, visões da realidade e suas vivências diretamente ligadas ao curso.

[16] Omitimos aqui o nome da profissão desejada porque poderia ser um ponto de identificação da pessoa entrevistada.

Na categoria **Curso/PARFOR**, subcategoria **Ser**, apresentam-se falas como: "no início achei dificultoso", "em 2010 eu estava pensando em mudar de curso", "eu venho do magistério, estava entrando na universidade, eu nunca tinha trabalhado com matemática, para mim foi um impacto muito grande, me deparar assim com... e não foi só eu, porque a maioria dos meus colegas são professores de primeira a quarta", "é uma satisfação você dizer que tem um curso superior numa universidade federal", "quando eu cheguei no ensino normal, a matemática morreu para mim. Eu não consegui avançar", "acredito que o meu papel dentro da sala de aula, ele está mais como orientador, como facilitador", "algumas disciplinas que foram desenvolvidas no próprio curso de Matemática e Física que favoreceu umas reflexões que você melhora e vai buscando aperfeiçoamento", "a mentalidade da gente muda a partir disso, se a gente já tem um curso superior", "no ensino médio eu aprendi mais do que aqui, fazendo matemática e física... Ficou no mesmo nível ou até mesmo me confundiu em algumas situações que a gente devia ter aprofundado, mas o tempo não deu".

Na categoria **Curso/PARFOR**, subcategoria **Práticas**, apresentam-se falas como: "me espelhei na metodologia de alguns professores do PARFOR", "se esse planejamento você não utiliza no seu dia-a-dia, você vai se deparar com outra dificuldade no ensino médio. Porque o aluno de ensino médio ele já vem preparado", "trabalhando a realidade, o que ele tem em volta. No caso da Física, os experimentos práticos", "a questão da física, porque se trabalhava com conceitos de ciências, mas o conceito de ciência, aprende ciência como tecnologia e não como ciência da natureza, não como entender ou interpretar esses fenômenos que estão aqui a nossa volta... então isso foi um despertar muito grande", "antes eu tinha dúvidas, usava livros. Agora não, de sexto ao nono ano eu não uso mais livro, já tenho assim na mente mesmo", "compartilhando experiências com quem tem mais experiência, mais conhecimento e com os outros colegas também", "essa questão do estágio, a gente vê muita coisa que é uma comparação que a gente faz com a sala de aula da gente", "a gente vai adquirindo novas metodologias com os próprios colegas".

Na categoria **Curso/PARFOR**, subcategoria **Curso**, apresentam-se falas como: "faltou mais empenho dos acadêmicos", "primeiramente seria o campus, professora", "passa uma disciplina em uma semana, você não tem como aprender bem não, é um corre-corre", "já mudou o método dele de trabalho, a gente entendia as disciplinas, no passado a gente não entendia (referindo-se a alguns professores)", "o PARFOR é que abriu essa porta e deu oportunidade para o curso. Se a gente não tivesse o programa, talvez não tivesse cursado a universidade", "se eles mandassem a disciplina uma sequência da outra", "a parte mais administrativa, informações... Para você saber algo, você tem que correr para Santarém",

"ficou em débito muito a questão prática, que era a questão do laboratório", "é difícil você trabalhar em uma realidade da qual você não está inserido", "então, quer dizer, vem um material que realmente sirva, que vá fazer a diferença", "trouxe para mim a realidade de muitas coisas que a gente não tinha, ouvia-se falar mas não tinha aquilo por concreto", "foi excelente, foi um conhecimento impar", "na questão da formação mesmo, não só para mim, mas acho que para o município de Alenquer foi um ganho enorme vindo aqui para o município o PARFOR", "tive a oportunidade de fazer uma matéria... em Santarém e eu vi que lá, comparado com nossa história aqui, eles têm uma estrutura muito boa em Santarém, que ainda não é o suficiente, ainda não é o ideal, mas é muito, muito, muito melhor do que nós tínhamos aqui", "os nossos livros didáticos estão muito voltados para realidade do Sul e Sudeste, não para nossa".

A categoria **Curso/PARFOR** apresenta claramente mudanças de visões e ações relacionadas ao curso em si. Essas mudanças encontram-se em sensações de pertencimento, reconhecimento, segurança, etc. Há também um reconhecimento de limites oferecidos pelo curso, o que possibilita uma abertura para reflexões sobre futuras formações.

A tabela 23 apresenta uma síntese dessas categorias e suas subcategorias.

Tabela 23 – Categorias apresentadas nas entrevistas

CATEGORIAS	PASSADO	SER	Os elementos que dizem respeito ao "quem fui", as percepções de como/quem foi a pessoa no passado.
		PRÁTICAS	Os elementos que dizem respeito a percepção de suas práticas no passado.
		SOCIAL	Os elementos que dizem respeito a sua atuação e/ou as suas percepções de sua atuação e interação social no passado.
	PRESENTE/FUTURO	SER	Os elementos que dizem respeito ao "quem é", as percepções de como/quem a pessoa se sente atualmente.
		PRÁTICAS	Os elementos que dizem respeito a percepção de suas práticas atuais.
		SOCIAL	Os elementos que dizem respeito a sua atuação e/ou as suas percepções de sua ação social atual.
		VIR A SER	Aqui são apresentados elementos que referem-se as expectativas, no momento, de ações futuras.
	CONTEXTO	SER	Os elementos que relacionam o contexto com seu ser atual.
		PRÁTICAS	Os elementos que relacionam o contexto com suas práticas

		atuais.
	CURSO	Os elementos que trazem sua percepção sobre o curso, a universidade, o PARFOR.

Fonte: autoria própria.

Ressaltamos que, por todas as categorias e suas subcategorias, perpassam as percepções do grupo investigado em relação a pertencimento, a reconhecimento pessoal e social, a segurança em relação à sua formação. Essas percepções serão mais bem delineadas a partir do próximo tópico.

8.4 Movimentos nas percepções/perfis dos docentes investigados

Pensando em nosso objetivo, de levantar aspectos da identidade docente dos alunos-professores investigados, lembramos que as identidades profissionais e sociais são formadas através dos processos de socialização, sendo fluidas, mutantes ao longo da vida. Assim, pode haver um movimento, ou não, nas identidades docentes dos nossos pesquisados, do início ao término do curso.

Neste momento, ainda não estamos com suporte suficiente para delinear identidades. No entanto, temos informações suficientes para delinear perfis docentes, considerando as entrevistas e as categorias já apresentadas. Sabendo que, para analisarmos uma identidade, temos dois processos importantes: biográfico e relacional, que comportam a identidade para si e a identidade para o outro, optamos por buscar nos perfis os aspectos biográficos e os aspectos profissionais – pois são as relações profissionais as que importam em nossa investigação.

Para isso, realizamos novas leituras flutuantes de cada uma das entrevistas, identificando os elementos considerados importantes, como descrito acima. E esses elementos foram discriminados conforme apresentavam aspectos biográficos ou aspectos profissionais.

Nos aspectos biográficos expressos nas falas, consideramos os elementos que podem estar ligados aos seus sentimentos de pertença, influência familiar, religiosidade, vivências, perspectivas futuras de ser/desejos.

Para os aspectos profissionais expressos nas falas, consideramos que estejam ligados às suas possibilidades passadas, presentes. Desse modo, locais nos quais lecionou e/ou leciona, práticas adotadas são pontos importantes, assim como entram as falas sobre o curso e o PARFOR relacionadas à sua formação docente.

A partir dessa categorização dos elementos presentes nas falas das entrevistas, agrupamos os elementos e, a partir deles, traçamos um perfil identitário de cada docente. Essa categorização e os perfis identitários docentes são apresentados em tabelas individuais, uma para cada docente. A escolha por essa forma de apresentação justifica-se por tornar mais clara a visualização, a percepção dos elementos presentes e possíveis olhares sobre o panorama geral das tabelas.

Assim, elaboramos um quadro-resumo dos elementos expressos pelos pesquisados e um delineamento inicial do perfil dos docentes pesquisados, apresentados nas tabelas 24 a 35.

Tabela 24 – Perfil do P1

		Quem ele era	**Quem ele é/quem ele será**	**Curso/PARFOR**
P1	Aspectos biográficos		Seguro nos conteúdos ef2 Ser professor estado	Início difícil Espelhou-se nas práticas professores do curso Insegurança no médio
P1	Aspectos profissionais	Docência como trabalho Sem preocupação com aprendizagem Magistério	Preocupado com aprendizagem do aluno Com qualidade Educação na região Organiza e planeja suas aulas	
No início, tinha a docência como trabalho, sem sentimento de pertença e de valorização em relação ao seu trabalho. Embora tendo um início difícil, com o curso desenvolveu um sentimento de pertença e de valorização, ao mostrar preocupações com qualidade na educação na região, mas ainda sente-se inseguro em relação a alguns conteúdos. Pretende ser professor do estado.				

Fonte: autoria própria.

Tabela 25 – Perfil do P2

		Quem ele era	**Quem ele é/quem ele será**	**Curso/PARFOR**
P2	Aspectos biográficos	Cursar universidade	Qualificação Especialização	Conhecimentos ampliados/Dificuldades no início do curso Agradece oportunidade

P2	Aspectos profissionais		Práticas para interessar alunos, jogos Não lecionando	Alguns professores foram um desafio
Tinha um desejo de cursar universidade, que foi realizado. Com o curso ampliou seus conhecimentos, embora tenha tido dificuldades no início e tenha considerado alguns professores um desafio a vencer. Não está lecionando atualmente, mas se lecionasse se preocuparia em interessar os alunos nos estudos. Há um sentimento de valorização e crescimento mais no sentido pessoal. Pretende melhorar sua qualificação, em uma especialização.				

Fonte: autoria própria.

Tabela 26 – Perfil do P3

		Quem ele era	**Quem ele é/quem ele será**	**Curso/PARFOR**
P3	Aspectos biográficos		Formado em federal p. 26	Cursar federal Aprimoramento
P3	Aspectos profissionais	Diretor escola rural Pedagogia	Coordenador pedagógico p. 24	Imita professores do curso e do estágio Olhar o aluno de forma individualizada-trabalhar questão da individualidade do aluno Oportunidade
Há um sentimento de aumento de valorização pessoal e profissional, por ter cursado uma universidade federal, pois já tinha outra graduação, em faculdade particular. Apropriou-se de ações dos professores do curso e do estágio no sentido de melhorar sua didática. Ressalta a oportunidade que um programa como o PARFOR traz para os professores da região.				

Fonte: autoria própria.

Tabela 27 – Perfil do P4

		Quem ele era	**Quem ele é/quem ele será**	**Curso/PARFOR**
P4	Aspectos biográficos	Dificuldades com matemática	Ser engenheira	Dificuldades com conteúdo
P4	Aspectos profissionais	Curso normal Turma menos concorrida Primeiro pensou em pedagogia	Não está lecionando Trabalha em outro setor	Preocupação com interesse do aluno Trabalhar com realidade do aluno Trabalhar com

				experimentos
Teve dificuldades com matemática desde o nível médio, mas conseguiu superar algumas com o curso. Entrou em matemática e física por ser menos concorrida, pois pensou em fazer pedagogia. Pensa em passar em um concurso e depois seguir uma pós-graduação ou fazer uma engenharia. Preocupa-se também com a situação dos alunos caso o professor não saiba satisfatoriamente os conteúdos. Embora não esteja lecionando, mudaria bastante suas práticas, mais no sentido de interessar o aluno, fazer experimentos e trabalhar a realidade. Há um sentimento de pertencimento relacionado mais a sua responsabilidade docente diretamente ligada aos alunos.				

Fonte: autoria própria.

Tabela 28 – Perfil do P5

		Quem ele era	**Quem ele é/quem ele será**	**Curso/PARFOR**
P5	Aspectos biográficos			Melhorou conhecimento
P5	Aspectos profissionais	Lecionava na várzea	Atua na semed Contribuir mais em sala de aula Criar metodologias para que o aluno aprenda Melhorar administração para ajudar alunos	Orientação da aprendizagem Trabalhar conceitos de ciências como forma de compreensão da natureza e dentro da realidade Trabalhar dentro da realidade do aluno
Há um sentimento de pertencimento adquirido anterior ao curso, mas que foi ampliado pelos conhecimentos da área administrativa, levando a percepção das relações didáticas, escolares e sociais da região. Seu modo de compreensão da ciência modificou-se, no sentido da percepção das ciências como compreensão da natureza e não como técnica e/ou tecnologia, que o levou também a perceber a importância de trabalhar dentro da realidade do aluno. Há um sentimento de valorização relacionado mais a um aspecto interior – o conhecimento construído – do que a uma situação exterior.				

Fonte: autoria própria.

Tabela 29 – Perfil do P6

		Quem ele era	**Quem ele é/quem ele será**	**Curso/PARFOR**
P6	Aspectos biográficos	Identificação com matemática e física		Despertou sua curiosidade Compreensão da realidade

				Aumentou conhecimentos
P6	Aspectos profissionais	Aulas de matemática e ciências Pedagogia Foi negada sua inscrição na turma de 2010	Diretor na zona rural Melhoria para os alunos	
Embora tenha outra graduação, havia o desejo de cursar alguma dessas áreas, por ter uma identificação com matemática e física desde a educação básica. Há um sentimento de pertencimento e de valorização mais no sentido do crescimento pessoal, pelo conhecimento.				

Fonte: autoria própria.

Tabela 30 – Perfil do P7

		Quem ele era	**Quem ele é/quem ele será**	**Curso/PARFOR**
P7	Aspectos biográficos	Fazer matemática	Valorizado profissionalmente Lecionou física, mas não se sente seguro	Pouco aprendeu física Aprendeu matemática Nova visão Pesquisava aulas no YouTube
P7	Aspectos profissionais	Magistério Teologia Giz e livro Preocupação com diferença alunos zona urbana e rural	Atua em órgão ligado à Educação Leciona matemática em escola particular/ensino médio	Mudou metodologias/jogos Preocupa-se com participação do aluno
Havia o desejo de cursar matemática. Sente-se um aluno dedicado, tendo aprendido bem matemática, mas sentindo-se inseguro em física, considera que não aprendeu muito, mas certamente mudou e ampliou suas práticas. Há um sentimento de valorização profissional e um sentimento de pertencimento ligados a preocupações com questões educacionais regionais e sociais.				

Fonte: autoria própria.

Tabela 31 – Perfil do P8

		Quem ele era	Quem ele é/quem ele será	Curso/PARFOR
P8	Aspectos biográficos	Desejo de cursar matemática Ampliar conhecimento Dificuldades relacionadas ao conhecimento	Professor do Estado Especialização	Ampliou conhecimentos Ajuda refletir sobre realidade local p.54 Ampliou horizontes: leitura, compreensão, e técnica de estudos
P8	Aspectos profissionais	Pedagogia	Professor de 1o a 5o ano	Compartilhar experiências p.54/55 Forma profissionais que contribuem com educação local p. 55/62
Havia um desejo anterior de cursar matemática. Atualmente, deseja fazer um concurso para o estado e cursar uma especialização. Considera que ampliou seus conhecimentos e horizontes, mas que se deve considerar que o curso não aborda todas as necessidades de um professor, e que cada docente deve buscar ampliar seus conhecimentos. Há uma preocupação com a realidade educacional regional. Há um sentimento de pertencimento e de valorização tanto no sentido mais pessoal quanto no sentido mais socioprofissional: crescimento pessoal que impulsiona o crescimento da educação regional.				

Fonte: autoria própria.

Tabela 32 – Perfil do P9

		Quem ele era	Quem ele é/quem ele será	Curso/PARFOR
P9	Aspectos biográficos		Exemplo para filhos	
P9	Aspectos profissionais	Professora de educação infantil Magistério no Gavião Iniciou teologia		Não houve mudanças talvez porque atue em nível diferente daquele que leciona. Ter campus para continuar a estudar
Preocupa-se com situações relacionadas ao curso, da infraestrutura a postura das pessoas. Pretende continuar a estudar, uma pós-graduação. Preocupa-se com a qualidade do curso, pois dessa qualidade depende a qualidade dos egressos e suas ações na educação da região. Há um				

sentimento de pertencimento e de valorização, mais no sentido socioprofissional.

Fonte: autoria própria.

Tabela 33 – Perfil do P10

		Quem ele era	Quem ele é/quem ele será	Curso/PARFOR
P 10	Aspectos biográficos	Ampliar conhecimento Auxiliava alfabetização de crianças com dificuldades	Especialização Ser Concursada	Mais conhecimento Mais reconhecimento social Dificuldades/insegurança com conceitos físicos Aprendeu mais no ensino médio do que no curso do PARFOR/superior confundiu Valorização profissional
P 10	Aspectos profissionais	Lecionou na zona rural, matemática 5º ao 9º ano. Pedagogia Inscreveu-se em letras e depois mudou Estabilizar na profissão	diretora na zona urbana	Passou a adequar conteúdo à realidade Mudança de visão em relação ao aluno Estágio permite reflexão/comparação com sua sala de aula Percepção da realidade do aluno do médio Mais respeito dos alunos
Há um sentimento de pertencimento e de valorização nos sentidos pessoal e profissional. Ampliou seus conhecimentos, pretende fazer pós-graduação. Há uma preocupação educacional, mas mais relacionada a qualidade do ensino para os alunos. Considera que seu aprendizado em física na graduação foi insuficiente, pois sente que aprendeu mais física no ensino médio que na graduação, pois esta mais a confundiu. Ao mesmo tempo, considera que modificou seus olhares sobre os alunos, passou a adequar os conteúdos a realidade de seus alunos, a respeitá-los mais e que o estágio permitiu uma reflexão, uma comparação com sua própria sala de aula.				

Fonte: autoria própria.

Tabela 34 – Perfil do P11

		Quem ele era	**Quem ele é/quem ele será**	**Curso/PARFOR**
P 11	Aspectos biográficos	Buscou conhecimento	Busca aprofundar conhecimentos Ser concursado Fazer pós	Valorizado socialmente Levou a buscar seu aprendizado Cansaço físico relacionado ao curso Insegurança com conteúdos físicos Familiaridade maior com mecânica Facilidade maior com matemática Mais capacitado e valorizado Reflete sobre suas práticas
P 11	Aspectos profissionais	Lei cobrava ensino superior Lecionou matemática EJA e fundamental 2 Magistério Teologia e filosofia	Leciona fundamental 1 e matemática 9o ano	Adapta a realidade do aluno Espelha-se nas práticas dos professores do curso Associa conteúdos nas aulas Aprendizagem também entre colegas
Embora considere sua familiaridade com mecânica, reconhece ser inseguro em relação aos conteúdos físicos. Reflete sobre suas práticas, espelhando-se nas práticas dos docentes do curso, compartilhando práticas com colegas, adapta os conteúdos a realidade dos alunos. Pretende fazer um concurso e uma pós-graduação. Há um sentimento de valorização e reconhecimento				

profissional e pessoal e um sentimento de pertencimento focado nos pares.

Fonte: autoria própria.

Tabela 35 – Perfil do P12

		Quem ele era	Quem ele é/quem ele será	Curso/PARFOR
P 12	Aspectos biográficos	Iniciou pedagogia, mas não conseguiu pagar Gostava de matemática Mãe professora	Pós em física	Ampliou conhecimentos Mudou postura/valores Conhecimentos pedagógicos Aprendeu conteúdos de fundamental 2 Favoreceu crescimento profissional
P 12	Aspectos profissionais	Normal Preocupação com aprendizagem do aluno	Leciona ens. fund 1 e matemática fund 2 Preocupação com aprendizagem do aluno	“mudou regras" de matemática ser bicho de 7 cabeças Práticas/jogos Utiliza práticas dos professores do curso
Descendente de professora, iniciou curso de Pedagogia, mas não terminou por não conseguir pagar. Gostava de matemática e pretende fazer pós-graduação em física, pois através do curso percebeu seu gosto pela área. Ampliou seus conhecimentos, modificando suas posturas e seus valores relacionados à educação. Embora a preocupação com a aprendizagem de seus alunos já estivesse presente, suas práticas modificaram-se, pois atualmente realiza práticas utilizadas pelos docentes do curso. Há um sentimento de pertencimento aos locais de trabalho e um sentimento de valorização pessoal e profissional.				

Fonte: autoria própria.

Cada perfil apresenta trajetórias pessoais e profissionais de cada docente. Nessas trajetórias percebemos movimentos temporais, através de suas percepções anteriores e atuais. Sabemos que cada ser humano é único, mas seria possível identificar características comuns às trajetórias de nossos docentes pesquisados?

8.4.1 Os movimentos nos perfis identitários

Neste momento, focalizamos perfis identitários docentes e suas trajetórias. A partir da categorização apresentada nas tabelas anteriores, percebemos características comuns a grupos de docentes. Como características comuns a todos, temos o fato de cursarem a LIMF em Alenquer e o fato de os docentes considerarem que, mesmo com algumas questões, o curso atendeu ao menos algumas de suas expectativas e necessidades. Após leituras flutuantes de cada perfil identitário delineado, percebemos características comuns a determinados docentes, não necessariamente a todos.

Cada um dos perfis identitários apresentados possui elementos de diferentes características. Como temos nosso olhar voltado para a identidade docente, a relação com a profissão é uma característica essencial. Assim, focalizamos a relação com a profissão expressa pelos docentes no período anterior ao curso e no período atual, buscando a existência, ou não, de modificações expressas nessas relações ou não.

Assim, focalizamos a relação com a profissão expressa pelos docentes buscando a percepção de como se encontravam, ao final do curso, as expressões desses perfis identitários docentes. Após leituras flutuantes de cada perfil identitário delineado, percebemos características comuns a determinados docentes, não necessariamente a todos. Utilizando o método de categorias de Bardin e com base nesse olhar para as relações com a profissão docente, delineamos três grupos de identidades docentes, como apresentados a seguir.

Alguns perfis identitários apresentam um movimento para uma **Identidade de Estabilidade na profissão**. Nesses perfis identitários, as falas expressam desejos de estabilidade, de pertencimento e de permanência na docência. Suas ações, sejam de formação ou não, são no sentido de se sentirem mais seguros em sua docência.

Outros perfis identitários apresentam um movimento de desejo e/ou de uma ação de **Identidade de Saída** da docência. Nesses perfis identitários, as falas expressam desejos/opções de não estar na docência, em sala de aula, embora possa trabalhar na área de educação. Percebe-se que a docência, para estes perfis, foi um início, uma abertura ou uma forma de acesso a outros cargos de trabalho na área de educação.

E uma terceira categoria de perfis identitários apresenta um movimento de sensação de **Identidade de Desenvolvimento** na docência. Nesses perfis, as falas expressam sentimentos

de pertencimento, de formação no sentido de crescimento profissional e/ou pessoal, de ação social, focados na docência.

Ressaltamos que não há nenhum juízo de valor, de nossa parte, ao olhar para essas identidades docentes. Simplesmente expressam ações/desejos que se apresentaram nas entrevistas e, como seres humanos que todos somos, existe autonomia para escolher e realizar seus percursos, profissionais ou não, do modo que desejarem, nas condições existentes.

Outro ponto a ressaltar surge do fato de, por conta da complexidade humana, não se poder afirmar que um docente pertence somente a este ou a outro tipo identitário. Talvez possamos, sim, atribuir o predomínio de um tipo identitário a determinado docente, o que não exclui a possibilidade de que o docente apresente elementos de outro tipo identitário, pois ocorrem superposições, como que camadas, o que faz com que, conforme sua situação, o docente apresente mais elementos deste ou daquele tipo identitário.

8.5 Considerações

Um de nossos objetivos, nesta seção como em toda a nossa investigação, foi dar voz ao professor, na busca por uma melhor compreensão de quais são suas reais necessidades formativas. A voz dos docentes delineada nesta seção apresenta múltiplas facetas, que abordam diferentes percepções e visões. Percebem-se como professores em formação e apresentam uma reflexão sobre suas possibilidades e os limites de sua formação, pois declaram sua segurança, ou não, em relação aos conteúdos; declaram suas preocupações relacionadas aos seus alunos, principalmente em aspectos sociais, reconhecendo que há certos pré-julgamentos em relação a certos tipos de alunos ou mesmo de professores.

Essa busca auxilia-nos a refletir e discutir possibilidades de adequar formações, seja em forma de cursos, de projetos, de programas, que se tornem mais significativos na realidade regional.

9 CONSIDERAÇÕES: a teia exposta

Agora posso dizer que tenho um nome como professor através do curso.
Porque eu não tinha antes.
Fala de um docente de Alenquer.

Iniciamos nosso texto apresentando olhares sobre a Amazônia – região na qual este estudo foi desenvolvido –, o Pará – estado amazônico – e Alenquer – município do Oeste do Pará. Esta contextualização regional e ambiental torna-se necessária para que, ao ler este trabalho, comecemos a nos situar espacialmente, com pinceladas de história local, mais voltada aos aspectos educacionais. Depois, abordamos o contexto educacional deste estudo, compreendido por considerações sobre a UFOPA e o PARFOR, responsáveis diretos pela formação dos nossos docentes pesquisados. Desenvolvemos nossos aspectos teóricos e metodológicos e iniciamos as apresentações e discussões de nossos olhares sobre esta pesquisa. Nesta seção, apresentamos os aspectos de nossa teia, que viemos desvelando durante o texto.

9.1 O fio gerador: uma interrogação

A questão de pesquisa inicial era investigar a contribuição de uma formação de professores proporcionada pelo Programa PARFOR, na região da Amazônia, considerando a especificidade do contexto da região. Como se trata de um programa para professores em exercício, é um híbrido de formação inicial e continuada, tendo sido proposto e desenvolvido pela UFOPA, em Santarém e noutros municípios da região. Em particular, foi acompanhado o curso oferecido como Licenciatura Integrada em Matemática e Física (LIMF). A questão do contexto é particularmente relevante justamente por tal caráter híbrido, ou seja, por tratar de professores que já ensinam em escolas da região.

Portanto, esta investigação buscou compreender uma formação docente dentro de um contexto específico, qual seja, uma formação dentro de um programa destinado a formar professores que atuam fora de sua área e/ou de sua formação inicial; dentro da região Amazônica, mais especificamente o Oeste do Pará; dentro do curso de LIMF e, principalmente, uma formação que atenda às reais necessidades formativas dos docentes da região, de modo que haja uma melhoria na educação básica. E essa formação exige um diálogo constante entre essas diversas instâncias.

9.2 Os fios das bases e dos caminhos investigativos

O primeiro problema foi buscar uma perspectiva para essa investigação, que ultrapassasse as contribuições de aprendizagem de conteúdos trazidas pelo projeto e que, de partida, era possível identificar como sendo deficientes e, ao mesmo tempo, insuficientes para nossos objetivos.

Em uma primeira aproximação a isso, a intenção foi trabalhar com as representações dos professores. Mas, essa abordagem se mostrou ser insuficiente. Por quê? Representação é uma forma de conhecimento, é sempre representação de alguma coisa e/ou de alguém. Porém, embora aspectos culturais participem das representações, elas não são suficientes para englobar um contexto relacional como o investigado.

Foi, então, identificada como potencialmente relevante a questão das identidades dos professores, e, mais ainda, os movimentos de identidades proporcionados ou promovidos pelo PARFOR. Para isso, e utilizando Dubar, foi desenvolvida uma matriz de análise. Na perspectiva desse autor, a identidade é mais do que uma dimensão biográfica, já que se estabelece na relação com os outros, tendo também uma dimensão fortemente relacional. No entanto, relacionar diretamente identidades docentes com o curso mostrou-se impraticável, dentro de nosso estudo, pois pela própria amplidão do conceito de identidade, uma relação direta estaria mais dentro do que consideramos uma hipótese, do que como resposta a um questionamento. Desse modo, optamos por investigar identidades docentes numa perspectiva dos movimentos dessas identidades, de percepção de como essas identidades se alteram, ou não, ao final do curso. É possível identificar movimentos de identidades, a partir das atividades profissionais.

Para a investigação, foi selecionado um polo do PARFOR de Santarém, desenvolvido em Alenquer, que está a duas horas e meia de Santarém, caso se viaje de lancha. Foram acompanhadas as turmas de ingressantes no projeto de 2010 e 2011. Esse acompanhamento consistiu, basicamente, em dados coletados quando os professores ingressaram no Programa, através de questionário e análise de suas apresentações pessoais, assim como de quando terminaram o curso. Portanto, há uma delimitação clara, restringindo a investigação a um único polo, dentre os sete existentes, além de Santarém.

Procuramos caracterizar alguns elementos das identidades dos ingressantes, o percurso de formação efetivamente promovido pelo curso, e alguns elementos das identidades ao final do curso. Com isso, foi possível identificar alguns movimentos dessas identidades.

9.3 Os fios dos ambientes e suas relações

Nossos olhares sobre os contextos nos quais os docentes atuam são importantes em diferentes sentidos, pois eles são parte integrante das identidades docentes, não há como compreender identidades fora dos contextos nos quais elas estão inseridas.

Gostaríamos muito de não ter que tratar neste estudo de uma formação para docentes que estão atuando fora de sua área de formação. No entanto, esta é uma realidade nacional que perdura desde o Brasil Colônia. Percorrendo nossa história, percebemos que o Brasil concedeu pouca atenção à formação docente e sempre aproveitou pessoas que fossem consideradas portadoras de mais conhecimentos do que outras para lecionarem. Somente de algumas décadas para cá houve algumas medidas mais efetivas nessa área, o que não mudou esse costume brasileiro de colocar docentes lecionando fora de sua área de formação.

Percebemos, na região da pesquisa, a tendência a uma abertura da população aos estudos regulares, e isso não é uma afirmação vã, temos exemplos na história que estão descritos neste estudo. O primeiro foi o fato de, no final do século XIX, existirem mais crianças matriculadas nas escolas de Alenquer do que mesmo na capital do estado, tanto que o primeiro grupo escolar do estado do Pará foi construído ali. O segundo foi o fato de, nos anos 1980, o projeto Logos ser realizado ali. Originalmente, ele foi elaborado para outros estados, mas, pela atenção de responsáveis pela educação paraense, ocorreu inclusive em Alenquer. Ora, essas ocorrências históricas já nos indicam essa tendência para os estudos, o valor que os estudos possuem para o povo ximango ou alenquerense.

Atualmente, temos mais uma observação nesse mesmo sentido: nos cursos do PARFOR oferecidos pela UFOPA, Alenquer chegou, no ano de 2014, a integrar 18% dos alunos desses cursos da UFOPA. Portanto, isso parece ser uma tendência da população local. Realmente impressiona a vontade dessas pessoas de buscarem melhores oportunidades de estudo.

Ao mesmo tempo em que se percebe essa vontade de estudar, não se pode dizer que há uma resposta frequente dos órgãos responsáveis por ações formativas para professores, pois, como se percebe, ocorreu o projeto Logos nos anos 1980, o qual era do governo federal; ocorreram, por iniciativa da UFPA, os projetos Gavião I e Gavião II, durante os anos 1990. Mesmo não sendo uma formação de nível superior, pois a LDB da época não recomendava que a formação fosse feita em nível superior, como a LDB atual, foram projetos voltados para a formação docente, especificamente. E consideramos esses projetos como um avanço, mas não havia uma continuidade e a necessidade nacional era, e é, grande.

O PARFOR, nesse sentido, se diferencia por ser um programa e não um projeto, o que significa que provavelmente deve ter continuidade. Também se diferencia por ser direcionado para todo o país, com critérios definidos para que se possa ser uma instituição formadora conveniada e para a contratação de professores formadores.

Outro aspecto interessante do PARFOR foi a existência dos Fóruns Estaduais. Esta possibilidade de discussão frequente, integrando secretarias municipais com secretaria estadual, universidades formadoras, conselhos estaduais de educação e MEC/CAPES, consideramos um avanço para a formação de atividades participativas, ou ainda atividades cidadãs. Um dos pontos a destacar seria que, em nossa visão, há uma ausência de representatividade dos alunos dos cursos ligados ao PARFOR, por não participarem do fórum regularmente. Como o fórum estadual é uma instância deliberativa e reguladora do andamento dos cursos, consideramos que a ausência de representatividade dos alunos desses cursos é algo que deveria ser repensado.

9.4 Identidades docentes

Voltando nosso olhar agora para as identidades docentes delineadas, observamos alguns pontos de destaque.

9.4.1 Os fios do ingresso

Um primeiro olhar se relaciona ao momento de ingresso no curso, no qual percebemos identidades docentes cujos interesses estão mais voltados para técnicas de ensino, para o saber-fazer profissional. E para ampliar seus conhecimentos. Destacamos que os aspectos sociais já existem nessa fase, mesmo que ainda de modo incipiente.

As informações do início do curso apontam para uma grande maioria de docentes com visões de profissional técnico, no sentido que Contreras (2002) define, embora também existam profissionais reflexivos e intelectuais críticos. Aqui, como dito anteriormente, não estamos fazendo juízo de valor, somente delineamos perfis profissionais presentes em nosso estudo.

9.4.2 Os fios do curso

Durante o desenvolvimento do curso, percebemos alguns movimentos em seu funcionamento. Temos três momentos de análise do percurso: o PPC, sua implementação e a realidade do curso e suas interações necessárias.

O que percebemos foi que, embora o PPC contemple a legislação e as necessidades formativas, sua implementação possui vários vínculos, e esses vínculos alteram seu funcionamento. Um exemplo disso compreende o fato de o curso ser intervalar, oferecido em "etapas", durante as férias escolares. Isso significa, na prática, que Cálculo ou alguma Física Básica foram estudados, em sala de aula, por pouco mais de uma semana, e esse período equivale a um semestre regular. São 8 horas de aula diárias, durante alguns dias, para completar a carga horária desse componente curricular. Assim, embora a carga horária seja equivalente à de outras licenciaturas, o modo como foi realizado altera algumas possibilidades e cria algumas necessidades que não encontramos em cursos regulares. Uma das necessidades percebemos nas avaliações, pois são necessárias três avaliações – ao menos uma individual – durante cada disciplina. Em que momentos os docentes encontram tempo para estudar fora da sala de aula? Em que momento eles iriam realizar atividades propostas para entrega posterior? Geralmente, esses momentos devem ser incluídos nas 60 horas da disciplina.

Esse é somente um dos vínculos que alteram o desenvolvimento do curso, mas existem outros. A falta de presença física constante da figura do coordenador do curso acarreta diversas questões de comunicação e de andamento do curso, o que aparece como "desorganização", na opinião de alguns docentes pesquisados.

No entanto, verificamos também que a instituição formadora se preocupa com a formação oferecida, pois atende a todos os princípios legais relacionados a essa formação. Ao mesmo tempo, ela deve atender aos vínculos relacionados ao planejamento e à implementação do curso, sendo responsável por adaptar a formação a essas questões citadas. Há aspectos administrativos, como escolha de professores, envio de pagamento de diárias e passagens, envio de material para cópia e entrega nos municípios, e ainda outros, que são responsabilidade da instituição formadora e que ocupam uma parcela do tempo dedicado aos cursos do PARFOR. Talvez o fato de serem bastante concentrados, em termos de tempo, seja um dos fatores que os docentes pesquisados expressam em termos de dificuldades de comunicação com a universidade, mas que seja, em essência, resultado dessa concentração temporal do curso.

9.4.3 Os fios do final do curso

Ao terminar o curso, as identidades docentes haviam sofrido modificações, se observarmos a categorização apontada para as identidades docentes ao ingressarem no curso. Suas vozes apresentaram uma percepção maior de seu "eu", de seu "ser professor", de uma maior percepção de sua(s) realidade(s) e de suas possibilidades. Também de quanto sua formação enriqueceu a percepção de seus conhecimentos matemáticos e físicos, sua percepção sobre a importância e o papel de suas aulas para as aulas de anos posteriores, sua percepção sobre relações com a comunidade escolar e regional.

9.5 Movimentos nas identidades – conectando fios da voz dos professores

E assim, chegamos às identidades docentes e aos seus movimentos. Verificamos três tipos identitários presentes nos docentes pesquisados: *identidade em busca de estabilidade, identidade em busca de desenvolvimento/pertencimento* e *identidade em busca de autonomia e negação à docência*.

A *identidade em busca de estabilidade* abrange os docentes que procuram estabilidade no trabalho e que essa estabilidade seja reconhecida pela sociedade e pelas garantias do serviço público. Opta pelas práticas e saberes que garantam o reconhecimento da escola e, por isso, são práticos, ligados ao trabalho, sem muita valorização dos saberes teóricos. Suas falas expressam desejos de estabilidade, de pertencimento e de permanência na docência. Suas ações, sejam de formação ou não, são no sentido de se sentirem mais seguros em sua docência.

Para essa *identidade em busca de estabilidade*, temos que a transação objetiva e a identidade proposta se tornam um ponto predominante a esses docentes. Assim, as identidades propostas são, de algum modo, incorporadas. Como exemplo, percebem a oportunidade de ter realizado uma graduação como uma condição necessária à sua permanência na docência e reconhecem sua importância também em seu desenvolvimento profissional. Dessa maneira, numa transação objetiva, adaptam sua identidade à necessidade social. Esse movimento de abarcar as oportunidades exteriores para garantia de sua estabilidade na docência torna-se uma característica dessa categoria.

A *identidade em busca de desenvolvimento/pertencimento* abrange os docentes que se sentem participantes ativos em seu trabalho. Suas falas expressam sentimentos de pertencimento, de formação no sentido de crescimento profissional e/ou pessoal, de ação social, focados na docência. As transações objetiva e subjetiva tendem a ser mais coincidentes e harmoniosas. Apresentam uma articulação entre saberes teóricos e práticos, no sentido de mobilização e responsabilidade.

Para essa *identidade em busca de desenvolvimento/pertencimento*, a transação subjetiva e sua identidade visada é um ponto que importa a esses docentes mais do que a transação objetiva. Na verdade, utilizam transações objetivas e identidades propostas para desenvolver suas próprias transações subjetivas, suas identidades visadas. Como exemplo, percebem a oportunidade de ter realizado uma graduação, mas não somente no sentido de se adequarem a alguma identidade atribuída ou proposta pelo governo federal, mas sim no sentido de desenvolvimento de sua própria identidade visada, num fortalecimento de suas transações subjetivas. Esse movimento de abarcar as oportunidades exteriores para crescimento profissional interior torna-se uma característica dessa categoria. Lembremos que, quando falamos em identidade visada, transação subjetiva, crescimento interior, estamos nos referindo às relações profissionais, a aspectos ligados diretamente à profissão docente, não somente limitados aos aspectos pessoais, sem ligação com a docência.

A *identidade em busca de autonomia e negação à docência* abrange os docentes que apresentam uma ausência de articulações entre os projetos biográficos pessoais e os projetos educacionais, das escolas ou sociais. São mais teóricos, sem ligação com saberes práticos ou profissionais, colocando a transação objetiva a serviço da transação subjetiva. Suas falas expressam desejos/opções de não estar na docência, em sala de aula, embora possam trabalhar na área de educação. Percebe-se que a docência, para estes perfis, foi um início, uma abertura ou uma forma de acesso a outros cargos de trabalho na área de educação.

Para essa *identidade em busca de autonomia e negação à docência*, a transação subjetiva e a identidade visada estão focalizadas fora dos espaços docentes, focalizados em outros espaços da área de educação ou não. Assim, as identidades docentes propostas não se relacionam com as identidades visadas. Como exemplo, percebem a oportunidade de ter realizado uma graduação como uma forma de atender a sua transação subjetiva e a sua identidade visada, que seria de acesso a outros trabalhos na área. Mesmo que reconheçam sua importância em seu desenvolvimento profissional, a docência não está incluída em suas expectativas de trabalho. Esse movimento de abarcar as oportunidades exteriores dadas pelo

exercício da docência, para ir a outros trabalhos na área ou fora da área, torna-se uma característica dessa categoria.

Como dito anteriormente, não há juízo de valor nas identidades aqui apresentadas e discutidas. Como existem diversos modos de ser humano, existem diversos modos de se sentir professor, e esses modos são expressos por identidades docentes. Cada docente pode apresentar um predomínio de uma ou outra identidade, mas pode perfeitamente percorrê-las, utilizá-las conforme seus desejos.

Pelos diálogos presentes nas entrevistas, percebemos uma maior reflexividade, um olhar para si como profissional, um desenvolvimento no sentido de suas responsabilidades profissionais e sociais – não que não as tivessem anteriormente –, um olhar mais profundo para seu próprio trabalho e seu posicionamento dentro dele. Tornaram-se mais perceptivos de si e de suas relações com os outros, em diferentes níveis.

Não podemos aqui afirmar que se tornaram professores reflexivos no total sentido adotado por Contreras (2002), mas podemos afirmar que, em relação ao início do curso, encontram-se mais reflexivos; que caminharam na direção de uma ação/visão mais reflexiva; que se conhecem, com suas potencialidades e limites, com maior profundidade. É esse o sentido quando dizemos que os professores estão mais reflexivos, o sentido de conhecerem melhor a si mesmos e a suas possibilidades de atuação docente.

Esse crescimento interior torna-se facilmente visível nas falas que demonstram sua preocupação com conteúdos que considerem ter sido pouco compreendidos, nas falas sobre suas preocupações com seus alunos, nas falas sobre suas condições de trabalho, nas falas sobre suas expectativas futuras, nas falas sobre melhorias nas questões educacionais da região. O memorial de saída, as entrevistas e as falas dos estágios, por exemplo, trazem informações relevantes no sentido de percebermos algumas influências das vivências no curso, principalmente relacionadas a aprendizados, a saberes.

9.6 PARFOR como política pública – novamente o fio gerador

A proposta do PARFOR para cursos de formação inicial ou continuada carrega um forte sentido social dentro das políticas educacionais da região Norte, incluindo a região da pesquisa. Pelos próprios dados estatísticos do PARFOR percebe-se tanto a necessidade da região quanto a sua aceitação pelos professores. O Pará, por exemplo, tem matriculados em

cursos do PARFOR aproximadamente 70% de professores que necessitam dessa formação. Nosso estudo identificou que no início do curso existem expectativas relacionadas à certificação, à mudança de nível de formação; enquanto ao final do curso as expectativas voltam-se mais à continuidade da formação e a ações sociais e à sua docência.

Os pontos nos quais o curso necessita de maior atenção estão mais voltados a questões administrativas, embora também haja questões pedagógicas. Considerando um panorama geral das falas sobre o curso, identificamos certo alheamento à realidade dos professores, seja em contexto, seja na forma de apresentar e discutir os conhecimentos. Também não se tem considerado o estágio atual de formação dos docentes e os conhecimentos com que ingressam no curso. O PARFOR, em si mesmo, trata mais da parte administrativa e financeira do programa, do que das questões pedagógicas, que são responsabilidade da instituição formadora. Desse modo, as questões relativas ao curso em si, ou melhor, aos aspectos pedagógicos do curso, são responsabilidade da instituição formadora, no caso, a UFOPA. O PPC do curso tem um papel de importância, no sentido de que é através dele que as diretrizes gerais e locais se integram e se operacionalizam. Porém, na implementação do curso, parece que se perdem algumas das orientações do PPC, sejam pedagógicas e/ou administrativas, o que resulta em falas sobre comportamentos de formadores, sobre questões administrativas, sobre questões de infraestrutura, etc.

O PARFOR contribuiu em diferentes aspectos da formação docente. Um primeiro aspecto diz respeito aos movimentos nas identidades docentes. Os movimentos observados mostram que há uma mudança real no corpo docente da região, o que pode resultar em melhorias na qualidade do ensino. Dissemos “pode” porque não temos, no momento, parâmetros que permitam afirmar este ponto, até pelo tempo da pesquisa. Ao mesmo tempo, as informações coletadas através das falas dos docentes apontam para uma melhoria em suas práticas, não uma mudança radical, mas uma mudança de visão e de pequenas ações que, ao longo do tempo, podem resultar em maiores modificações nas práticas. Essa mudança real dita anteriormente é de ordem pessoal, interior, reflexiva, mas já é percebida pelos discursos, expectativas e algumas ações.

Do ponto de vista do contexto educacional da região, o PARFOR trouxe um novo olhar para a formação docente. Uma formação vinda como um programa, não como um projeto. Uma formação que considera a diversidade brasileira e permite que cada instituição formadora tenha a liberdade de elaborar seus próprios cursos, atendendo às necessidades de

sua região de atuação. Lembramos que todos os cursos são regulados e validados pelo MEC, como quaisquer outros cursos de formação.

Ao lado desses pontos, trouxe uma "interiorização" da formação docente, pois embora não esteja presente em todos os municípios brasileiros, ofereceu condições para que formações docentes pudessem ser oferecidas em locais nos quais, tradicionalmente, não ocorriam cursos presenciais, ou ocorriam esporadicamente. Desse modo, levou cursos de formação a professores que "sonhavam" com essa formação, sem que tivessem condições de cursá-la. Consideramos este um ponto importante, pois parece-nos ser um início de quebra na "tradição" brasileira de contratação de professores fora de sua formação.

Ao mesmo tempo, e consideramos este um ponto de extrema importância, permitiu que universidades e docentes se voltassem mais fortemente à elaboração e execução de cursos de licenciatura, o que amplia a experiência com formação docente por esses atores, que passam a compreender melhor as necessidades regionais na área de educação.

9.7 Fios reflexivos

Este estudo pretende ser uma reflexão sobre uma formação docente desejada e uma formação docente executada.

A voz dos professores dá e é sentido essencial a essa reflexão. Uma das questões abordadas por diferentes autores, incluindo Tardif e Contreras, é que professores não são consultados em questões de decisões sobre seus próprios cursos, sobre suas reais necessidades formativas e de infraestrutura.

Partindo desse olhar, discutir a própria identidade profissional docente ao longo do curso, em diferentes momentos, não somente nos estágios e/ou em componentes curriculares dos núcleos de formação pedagógica; além disso, considerar o contexto regional na elaboração de planos e projetos, mas não somente como um "palco" no qual o docente atua, mas sim como um meio de ação do professor, como parte integrante de suas ações pedagógicas. Verificamos que, de acordo com necessidades regionais, existem escolas que funcionam em períodos diferenciados, existem escolas com infraestrutura diferenciada, e a formação deve e pode dialogar com esses pontos, oferecendo estratégias que permitam o trabalho docente em condições singulares. Uma ideia, para escolas com infraestrutura diferenciada, é desenvolver estratégias que permitam o desenvolvimento do trabalho docente na e para a situação local, seja em termos de usos de espaços e materiais, seja em termos de estudos e reflexões. Abordar questões reflexivas, que buscam conhecer o que os docentes

pensam, quais são as coisas/ações/pessoas significativas para eles, como eles se tornaram o que são, como poderiam se modificar, auxiliam a construção/modificação de identidades.

E, embora haja certa dificuldade para lidar com as práticas dos docentes, pelas próprias características do trabalho dos formadores e dos docentes, torna-se necessário desenvolver modos de ação que permitam essa integração.

Ouvir os professores não somente como profissionais, pois os são, mas como pessoas. Pessoas "inteiras", com seus vividos e seus concebidos, suas ações, suas reflexões/percepções.

E nesse ouvir, buscar estabelecer pontes de diálogo entre esses docentes e sua formação, tornar a formação mais adequada, mais real, no sentido de ser realmente uma formação para professores da região, professores que atuarão nesse contexto amazônico. Diz-se que na Amazônia há uma grande diversidade. Sim, há. E há uma diversidade humana também, que deve ser reconhecida e integrada aos cursos de formação.

REFERÊNCIAS

ALVES, J. A. P.; CARVALHO, W. L. P; MION, R. A. A formação inicial de professores de física e a construção da identidade de professor e pesquisador. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM ENSINO DE FÍSICA, 12, 2010, Águas de Lindóia, SP. **Anais...**, p. 1-11. Disponível em: <http://www.sbf1.sbfisica.org.br/eventos/epef/xii/sys/resumos/T0178-1.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2011.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129, 2006.

ANDRÉ, M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.

ANDRÉ, M. E. D. A.; CANDAU, V. M. O Projeto Logos II e sua atuação junto a professores leigos no Piauí: um estudo avaliativo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 50, ago. 1984.

ANDRÉ, M.; SIMÕES, R. H. S.; CARVALHO, J. M.; BRZEZINSKI, I. Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil. **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 68, p. 301-309, dezembro 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a15v2068.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2011.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1994.

BARRETO, E. S.; GATTI, B. A. **Professores do Brasil.** Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>. Acesso em: 08 jul. 2013.

BECKER, Bertha K. **Amazônia:** geopolítica na virada do III milênio. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, Florianópolis, vol. 2, n. 1 (3), p. 68-80, janeiro-julho/2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer n. 9, de 8 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Despacho do Ministro publicado no **Diário Oficial da União** de 18/01/2002, seção 1, p. 31.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução n. 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, 09/04/2002, seção 1, p. 31.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução n. 9, de 11 de março de 2002. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Bacharelado e Licenciatura em Física. **Diário Oficial da União**, 26/03/2002, seção 1, p. 12.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES 3, de 18 de fevereiro de 2003. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Matemática. **Diário Oficial da União**, 25/02/2003.

BRASIL. Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, ed. n. 21, de 30/01/2009, seção 1, p. 1.

BRASIL. Lei n. 12.085, de 5 de novembro de 2009. Dispõe sobre a criação da Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA, por desmembramento da Universidade Federal do Pará – UFPA e da Universidade Federal Rural da Amazônia – UFRA, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, ed. n. 212, de 06/11/2009, seção 1, p. 1.

BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 28 nov. 2010.

BREZINSKI, I.; GARRIDO, E. Análise dos trabalhos do GT Formação de Professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998. **Revista Brasileira de Educação,** n. 18, p. 82-100, 2001.

CAPES. **Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica – PARFOR Presencial – Manual Operativo**. Brasília, 2013a. 21 p. Disponível em: <http://capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/ManualOperativoPARFOR-mar13.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2014.

CAPES. Diretoria de Formação de Professores de Educação Básica – DEB. **Relatório de Gestão – PARFOR 2009-2013**. Brasília, 2013b. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/2562014-relatrorio-DEB-2013-web.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2015.

CAPES. Diretoria de Formação de Professores de Educação Básica – DEB. **Relatório de Gestão – PARFOR 2009-2014**. Brasília, 2014. Disponível em: <https://www.capes.gov.br >. Acesso em: 17 nov. 2015.

CAPES. Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/PARFOR>. Acesso em: 13 nov. 2013.

CARVALHO, Ednéa do Nascimento. **A Interiorização do Ensino Superior na Amazônia**: O Caso de Santarém no Oeste do Pará – 1985 a 2010. Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, 2014. No prelo.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, ano/vol. 16, n. 002, p. 221-236, 2003.

CONTRERAS, José. **A Autonomia de Professores.** São Paulo: Cortez, 2002.

DAMASCENO, Raimundo Alberto; SANTOS, Émina Márcia. **A Educação Nas Constituições Paraenses:** um estudo introdutório, incluindo a nova LDB. Belém (PA): UFPA, 1997.

DUBAR, Claude. **A Socialização:** Construção das Identidades Sociais e Profissionais. Porto: Porto Editora, 1997.

GALVÃO, Juarez Bezerra. **Sentidos Significados e Saberes Escolares Frente à Exploração da Bauxita na Amazônia.** 2014. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

GARCIA, N. M. D.; HIGA, I. Formação de professores de Física: problematizando ações governamentais. **Educação: Teoria e Prática**, vol. 22, n. 40, p. 166-183, 2012.

GATTI, B. Formação de professores, pesquisa e problemas metodológicos. **Contrapontos,** Itajaí, vol. 3, n. 3, p. 381-392, 2003.

GATTI, Bernadete A. et al. Identidade profissional de professores: um referencial para pesquisa. **Educação e Linguagem,** ano 10, n. 15, p. 269-283, jan-jun. 2007.

GIMENES, Camila Itikawa. **Um estudo sobre a epistemologia da formação de professores de Ciências:** indícios da constituição de identidades. Curitiba (PR): UFPR, 2011.

GIMENES, Camila Itikawa; OLIVEIRA, Odisséa Boaventura. A formação docente na visão de professores formadores. **Educação em Foco,** Belo Horizonte, ano 17, n. 24, p. 173-198, dezembro 2014.

GIMENO SACRISTÁN, J. **O Currículo:** uma reflexão sobre a prática. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: As histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 2000. p. 63-78.

GUIMARÃES, Y. A. F. **Identidade Curricular na Formação de Professores de Física.** 2014. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Instituto de Física, Instituto de Química, Instituto de Biociências, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

HUBERMAN M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 2000. p. 31-61.

LAWN, Martin. Os professores e a fabricação de identidades. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, pp. 117-130, jul./dez. 2001.

LOPES, A. La Construcción de identidades docentes como constructo de estructura y dinámica sistémicas: argumentación y virtualidades teóricos e prácticas. **Profesorado – Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 11, 3, 2007.**

_____. As identidades dos(as) professores(as) portugueses(as) e o lugar da relação nos saberes profissionais. Mesa-redonda Identidade e Saberes Profissionais. **XII Colóquio da AFIRSE/AIPELF**.

_____. Culturas escolares, perspectivas curriculares e identidades profissionais dos professores portugueses. **Políticas educativas e dinâmicas curriculares em Portugal e no Brasil**. 2008.

_____. Áreas do saber, formação inicial e vivências de inserção profissional de professores principiantes: reflexões sobre dados exploratórios. **Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia**. Braga: Universidade do Minho, 2009.

MORAIS, Maria Lúcia. Uma universidade com a cara da diversidade amazônica. **Jornal da UFOPA**, Santarém/PA, ano IV, n. 16, p. 8-9, novembro/dezembro de 2015.

_____. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Petrópolis: Vozes, 2012.

MURTA, C. **Tornar-se professor**: um estudo sobre professores leigos amazônidas. Tese (Doutorado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: _____. (Org.). **Vidas de Professores**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2000. p. 11-30.

PARÁ (Estado). Lei Estadual Nº 5.747, de 18 de maio de 1993, publicada no Diário Oficial do Estado do Pará, de 19 de maio de 1993, p. 2. Cria a Universidade do Estado do Pará. Disponível em: <http://www.uepa.br/pt-br/pagina/atos-de-criacao>. Acesso em: 20 jan. 2016.

PARÁ (Estado). Secretaria de Estado de Educação. Protocolo SEDUC-IES. **Plano de Formação Docente do Estado do Pará.** Belém, 2009. 76 p.

PARÁ (Estado). **Relatório da Avaliação do PARFOR/Pará**. Secretaria de Estado de Educação. Belém, 2013.

PASSOS, A. M.; PASSOS, M. M.; ARRUDA, S. M. O Campo de Formação de Professores: um estudo em artigos de revistas da área de ensino de ciências no Brasil. **Investigações em Ensino de Ciências,** vol. 15 (1), p. 219-255, 2010.

PENIN, S. **Cotidiano e Escola**: a obra em construção. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72-89, 1996.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência.** 7. ed. 2. reimpr. Revisão técnica: José Cerchi Fusari. São Paulo: Cortez, 2012.

REIS, Marina Pereira. **Marcadores Identitários do Professor de Biologia de Timor-Leste.** 2015. 163 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação Interunidades, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

SANTOS, Lilian Cristiane Almeida dos; KAWAMURA, Maria Regina D. Trabalho docente em um município do Oeste do Pará-Brasil: dados sobre professores de escolas públicas. In: ENCONTRO LUSO-BRASILEIRO SOBRE TRABALHO DOCENTE E FORMAÇÃO, II, 2013, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal.

SANTOS, Lilian Cristiane Almeida dos; SILVA, Fábio R.; ARAÚJO, Evandro Ares. Expectativas e necessidades de alunos-professores do curso de Licenciatura Integrada em Matemática-Física no município de Óbidos, Pará. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE FÍSICA, 19, Manaus, 2011.

SIMÕES, F. F. **Município de Alemquér**: seu desenvolvimento moral e material e seu futuro. Estudos históricos e geographicos. Belém, PA, 1908. Mimeo.

SLONGO, I. I. P.; DELIZOICOV, N. C.; ROSSET, J. M. A Formação de Professores nas atas do ENPEC: uma análise preliminar. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, Florianópolis, 2009.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2010.

TATEO, L. What do you mean by "teacher"? Psycological research on teacher professional identity. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, 24 (2), 344-353, 2012.

TAVARES, H. de L.; PINHO, V. L. F. de; CABRAL, D. do C. Q. Projeto Gavião. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 1, João Pessoa, Paraíba, 9 a 12 de novembro de 2002. **Anais...** Disponível em: <http://www.prac.ufpb.br/anais/Icbeu_anais/anais/educacao/projetogaviao.pdf>. Acesso em: out. 2014.

UNICEF. **Acesso, permanência, aprendizagem e conclusão da Educação Básica na idade certa**: Direito de todas e de cada uma das crianças e dos adolescentes. Disponível em: <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/OOSCI%20Reports/brazil-oosci-report-2012-pr.pdf>. Acesso em: 8 jul. 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ – UFOPA. Conselho Universitário Pro Tempore. Resolução n. 27/2013. Regulamenta a Estrutura e o Percurso Acadêmico da Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA. Disponível em: <http://ufopa.edu.br/arquivo/consun/resolucoes/resolucao-no-27-08.10.13-reitera-o-percurso-academico.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ – UFOPA. Instituto de Ciências da Educação. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Integrada em Matemática e Física do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.** Santarém, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ – UFOPA. **Plano de Desenvolvimento Institucional.** Santarém, 2015.

VASCONCELOS, Helena C. de; OLIVEIRA, Ilda Estela A. de; COSTA, Maria das Graças P. da. **A formação do professor para a escola básica no Pará.** Belém, PA: UFPA, 1992.

XIMENES-ROCHA, S. H. Aprendizagem de professoras leigas na escola do campo. In: _____. (Org.). **Aprendizagem da docência**: Reflexões sobre os cursos de formação, a inserção profissional e as recentes pesquisas na área. Curitiba: CRV, 2009.

XIMENES-ROCHA, S. H. et al. A formação docente na escola do campo na Amazônia Oriental: relatos de pesquisa. In: _____. (Org.). **Aprendizagem da docência**: reflexões sobre os cursos de formação, a inserção profissional e as recentes pesquisas na área. Curitiba: CRV, 2009.

APÊNDICE A – CÓPIA DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Concordo em participar, como voluntario (a), da pesquisa intitulada "Trajetórias do PARFOR no Oeste do Pará", que tem como pesquisadora responsável LILIAN CRISTIANE ALMEIDA DOS SANTOS, aluna do Instituto de Física e da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, orientada pela Profa. Dra. Maria Regina D. Kawamura, as quais podem ser contatadas pelo email lilicrissantos@gmail.com ou telefone (93) 9101-6974. O presente trabalho tem por objetivos: investigar a implementação e execução das atividades do PARFOR pelas instituições envolvidas e a identidade dos professores locais inscritos na Licenciatura Integrada em Física e Matemática. Minha participação consistirá em participar de pesquisas em forma de questionários escritos e permitir acesso ao material escrito e audiovisual em que eu estiver envolvido (a), durante o decorrer do curso. Compreendo que, respeitando as diretrizes éticas de pesquisas dessa natureza, em nenhum momento minha participação será identificada explicitamente, preservando-se minha privacidade. Sei que posso retirar meu consentimento quando eu quiser, e que não receberei nenhum pagamento por essa participação.

Nome: _____

Assinatura: _____

Alenquer, Pará, _____ de 2013.

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO INICIAL

PARFOR – ALENQUER – 1º Semestre de 2013

LICENCIATURA INTEGRADA EM MATEMÁTICA E FÍSICA

O objetivo de nossa pesquisa é conhecer os professores do PARFOR. Desse modo, poderemos melhorar nosso curso e, também, aprimorar futuros cursos, tornando-os mais adequados às suas necessidades. Para isso, sua colaboração é essencial.

Sinta-se à vontade para responder ou não as questões; nenhuma delas é obrigatória. Muito obrigada.

VOCÊ, PROFESSOR!

Turma ( ) 2010 ( ) 2011 ( ) 2012 Sexo: ( ) Masc. ( ) Fem.

O curso da UFOPA é sua primeira licenciatura? ( ) SIM ( ) NÃO

Se respondeu NÃO, qual sua(s) outra(s) formação(ões)?_____

Idade (em anos): ( ) menos de 25; ( ) de 25 a 35; ( ) de 36 a 45; ( ) acima de 45.

Há quanto tempo leciona? _____

Em seus momentos de lazer, qual (is) é (são) sua(s) atividade(s) preferida(s)? _____

_____

Além de lecionar em uma escola, possui outra atividade? ( ) SIM ( ) NÃO

Se respondeu SIM, escreva qual sua outra atividade: _____

SUA ESCOLA

A escola em que leciona é: ( ) Zona Urbana; ( ) Terra firme; ( ) Várzea; ( ) Outro:

A escola em que trabalha possui cursos: ( ) Diurnos, com menos de 5 turmas;

( ) Diurnos, com 6 a 10 turmas; ( ) Diurnos, com mais de 10 turmas.

( ) Noturnos, com menos de 5 turmas;

( ) Noturnos, com 5 a 10 turmas; ( ) Noturnos, com mais de 10 turmas.

Quais disciplinas você lecionou em 2012? Para quais séries? _____

Trabalhou com classes multisseriadas em 2012? Se sim, quais séries e em que período?_____

_____

Assinale os itens que a escola na qual você trabalha **possui**: ( )quadro de escrever;

( ) biblioteca; ( ) sala de computadores; ( ) laboratório de ciências; ( ) sala de aula;

( ) energia elétrica; ( ) área arborizada; ( ) secretaria; ( ) quadra de esportes;

( ) fácil acesso aos alunos; ( ) fácil acesso aos professores; ( ) carteiras suficientes;

( ) mesas suficientes Outros: _____

Assinale os itens que **mais poderiam auxiliá-lo** em suas atividades de ensino:

( ) quadro de escrever; ( ) livro didático; ( ) materiais de apoio; ( ) projetos da escola;

( ) biblioteca; ( ) internet; ( ) experimentos; ( ) cursos e oficinas da área pedagógica;

( ) material audiovisual – filmes, data show, desenhos, teatro, músicas, etc.;

( ) orientação pedagógica; Outros: _____

SEUS ALUNOS

Seus alunos, em sua maioria, **são**: ( ) interessados; ( ) desinteressados;
( ) atentos; ( ) desatentos; ( ) disciplinados; ( ) indisciplinados;
( ) participativos; ( ) não participam; ( ) esforçados; ( ) inteligentes;
( ) pontuais; ( ) de fácil convivência; ( ) briguentos; ( ) trabalhadores.
Outros: _____

As principais **dificuldades de seus alunos** são: ( ) falta de atenção;
( ) deficiências na leitura; ( ) deficiências na escrita; ( ) dificuldades de raciocínio lógico;
( ) falta de disciplina; ( ) falta de empenho/motivação; ( ) falta de pré-requisitos;
( ) falta de tempo para os estudos; ( ) falta de apoio para fazer as lições;
( ) falta de apoio familiar; ( ) excesso de atividades fora da escola.
Outros:_____

---

1. O que o levou a ser professor?
   _____
   _____
   _____
2. O que considera ser necessário aprender para ser um bom professor?
   _____
   _____
   _____
3. Em sua visão, qual a maior dificuldade que os professores de sua escola enfrentam?
   _____
   _____
   _____
4. Como a escola poderia atuar, no sentido de melhor apoiar seu trabalho?
   _____
   _____
   _____
5. Por que escolheu o curso de Licenciatura Integrada em Matemática e Física?
   _____
   _____
6. Qual a principal contribuição que espera desse curso, ou como ele poderia ajudá-lo?
   _____
   _____
   _____

Obrigada pela colaboração! (Profa. Lilian Cristiane).

APÊNDICE C – MODELO DE ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Roteiro para entrevista semiestruturada

1. Como você descreve sua trajetória de vida até hoje?
2. Em que local e escola você leciona?
3. Para que séries?
4. Qual ou quais disciplinas?
5. Quantas turmas?
6. Quantos alunos?
7. Quando você iniciou o curso, o que você esperava fazer ao final do curso?
8. Essa expectativa foi satisfeita? Por quê?
9. Pensando no antes e depois do curso, houve alguma mudança na sua vida depois de formado?
10. Como você considera a ação do PARFOR para sua vida?
11. Depois de terminado o curso, você percebeu alguma mudança no modo como as pessoas te tratam? Para melhor ou pior? Por quê?
12. Você, hoje, comparando com seu início de carreira, realiza as mesmas práticas em sala de aula? Ou mudou algo? Como e por que mudou?
13. Como você entende sua ação na sala de aula?
14. Como você considera a ação do PARFOR na sua sala de aula?
15. Para melhor atender às suas necessidades, o que poderia ser feito dentro do curso?
16. E no PARFOR?
17. Você tem algum comentário, sugestão, reflexão, ação, etc., que gostaria de colocar, como contribuição ao curso e ao PARFOR?

ANEXO A – ESTRUTURA CURRICULAR PRETENDIDA E REALIZADA

TURMAS 2010, 2011 E 2012

ALENQUER

1º. semestre

Data	Turma 2010 2º. Semestre de 2010	Turma 2011 2º. Semestre de 2011	Turma 2012 2º. Semestre de 2012
Componente Curricular conforme o PPC	**Componente Curricular realizado**		
Origem e Evolução do Conhecimento	Origem e Evolução do Conhecimento	Origem e Evolução do Conhecimento	Origem e Evolução do Conhecimento
Sociedade, Natureza e Desenvolvimento	Sociedade, Natureza e Desenvolvimento	Sociedade, Natureza e Desenvolvimento	Sociedade, Natureza e Desenvolvimento
Estudos Integrativos da Amazônia	Estudos Integrativos da Amazônia	Estudos Integrativos da Amazônia	Estudos Integrativos da Amazônia
Lógica, Linguagens e Comunicação	Lógica, Linguagens e Comunicação	Lógica, Linguagens e Comunicação	Lógica, Linguagens e Comunicação
Seminários Integradores	Seminários Integradores	Seminários Integradores	Seminários Integradores
Interação na Base Real	Interação na Base Real	Interação na Base Real	Interação na Base Real

2º. semestre

Data	Turma 2010 1º. Semestre de 2011	Turma 2011 1º. Semestre de 2012	Turma 2012 1º. Semestre de 2013
Componente Curricular conforme o PPC	**Componente Curricular realizado**		
Libras	Estudo de Funções	Libras	Libras
Psicologia da Educação e Aprendizagem	Psicologia da Educação	Psicologia da Educação	Psicologia da Educação
Matemática Básica		Matemática Básica	Matemática Básica
Física Conceitual	Física Conceitual	Física Conceitual	Física Conceitual
Fundamentos de Matemática		Estudo de Funções	Estudo de Funções
		Seminário Integrador II	CFI - Agenda Cidadã
			Movimentos: variações e conservações
			Estágio em Física I

3º. semestre

Data	Turma 2010 2º. Semestre de 2011	Turma 2011 2º. Semestre de 2012	Turma 2012 2º. Semestre de 2013
Componente Curricular conforme o PPC	**Componente Curricular realizado**		
Conjuntos e Lógica	Fundamentos de Matemática	Cálculo Diferencial	Cálculo Diferencial
Geometria Analítica	Geometria Analítica	Geometria Analítica	Geometria Analítica
Movimentos: variações e conservações	Movimentos: variações e conservações	Movimentos: variações e conservações	Movimento: variações e conservações
Química Geral	Cálculo I	Química Geral	Química Geral
Estudo de Funções			Fundamentos de Matemática
			Calor e Termodinâmica

4º. semestre

Data	Turma 2010 1º. Semestre de 2012	Turma 2011 1. Semestre de 2013	Turma 2012 1º. Semestre de 2014
Componente Curricular conforme o PPC	**Componente Curricular realizado**		
Cálculo Diferencial	Química Geral	Cálculo Integral	Cálculo Integral
Didática e Formação Docente	Cálculo Integral	Geometria Plana I	Eletricidade e Magnetismo I
Fluidos, Oscilações e Ondas	Fluidos, Oscilações e Ondas	Fluidos, Oscilações e Ondas	Fluidos, Oscilações e Ondas
Política e Legislação Educacional	Matemática Básica	Conjuntos e Lógica	Política e Legislação Educacional
Calor e Termodinâmica	Calor e Termodinâmica	Calor e Termodinâmica	Conjuntos e Lógica
	Geometria Plana I	Reoferta	Geometria Plana I
	Fundamentos de Matemática	Polinômios e números Complexos	Recuperação
			Polinômios e Números Complexos

5º. semestre

Data	Turma 2010 2º. Semestre de 2012	Turma 2011 2º. Semestre de 2013	Turma 2012 2º. Semestre de 2014
Componente Curricular conforme o PPC	**Componente Curricular realizado**		
Geometria Plana I	Álgebra Linear	Álgebra Linear	Geometria Plana I
Cálculo Integral	Política e Legislação Educacional	Política e Legislação Educacional	Álgebra Linear
Geometria Espacial e Desenho Geométrico	Geometria Espacial e Desenho Geométrico	Geometria Espacial e Desenho Geométrico	Geometria Plana II
Eletricidade e Magnetismo I	Eletricidade e Magnetismo I	Eletricidade e Magnetismo I	Eletricidade e Magnetismo II
Metodologia de Ensino de Física	Teoria dos Números	Didática e Formação Docente	Metodologia do Ensino de Física
Estágio em Física I		Sequências, Progressões e Séries	Estágio em Física I
			Recuperação

6º. semestre

Data	Turma 2010 1º. Semestre de 2013	Turma 2011 1º. Semestre de 2014	Turma 2012 1º. Semestre de 2015
Componente Curricular conforme o PPC	**Componente Curricular realizado**		
Álgebra Linear	Didática e Formação Docente	Teoria dos Números	Sem dados.
Polinômios e Números Complexos	Polinômios e Números Complexos	Análise Combinatória e Probabilidade	
Eletricidade e Magnetismo II	Eletricidade e Magnetismo II	Eletricidade e Magnetismo II	
Geometria Plana II	Geometria Plana II	Geometria Plana II	
Metodologia do Ensino de Matemática	Análise Combinatória e Probabilidade	Metodologia do Ensino de Matemática	
Estágio em Matemática I	Estágio em Física I	Estágio em Matemática I	
	Recuperação Matemática	Recuperação	
	Recuperação Física		

7º. semestre

Data	Turma 2010 2º. Semestre de 2013	Turma 2011 2º. Semestre de 2014	Turma 2012 2º. Semestre de 2015
Componente Curricular conforme o PPC	**Componente Curricular realizado**		
Teoria dos Números	Estágio em Matemática I	Estágio em Matemática I	Sem dados.
Sequências, Progressões e Séries	Sequências, Progressões e Séries	Fundamentos de Análise	
Análise Combinatória e Probabilidade	Conjuntos e Lógica	Física Moderna	
Tecnologias Aplicadas ao Ensino de Matemática e Física	Metodologia do Ensino de Física	Metodologia do Ensino de Física	
Óptica Geométrica e Física	Ótica Geométrica e Física	Ótica Geométrica e Física	
Estágio em Física II	Estágio em Física I	Estágio em Física I	

8º. semestre

Data	Turma 2010 1º. Semestre de 2014	Turma 2011 1º. Semestre de 2015	Turma 2012 1º. Semestre de 2016
Componente Curricular conforme o PPC	**Componente Curricular realizado**		
Projeto de TCC	Projeto de TCC	Sem dados.	Sem dados.
Física Moderna	Física Moderna		
Fundamentos de Análise	Fundamentos de Análise		
Optativa I	Laboratório de Física Básica		
Estágio em Matemática II	Estágio em Matemática I		
	Metodologia do Ensino de Matemática		
	Estágio em Física II		
	TCC		
	Recuperação		

9º. semestre

Data	Turma 2010 2º. Semestre de 2014	Turma 2011 2º. Semestre de 2015	Turma 2012 2º. Semestre de 2016
Componente Curricular conforme o PPC	**Componente Curricular realizado**		
Optativa II	Tópicos de Física Contemporânea	Sem dados.	Sem dados.
Atividades Complementares	Estágio em Física II		
TCC	Orientação de TCC		
	Tecnologias Aplicadas ao Ensino de Física e Matemática		
	Estágio em Matemática II		