

**JOSÉ MARIA AMARAL DE BRITO**

**O PAPEL DO SUPERVISOR NA FORMAÇÃO  
CONTINUADA DOS PROFESSORES DE MATEMÁTICA:  
Um estudo de caso no PARFOR desenvolvido no  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do  
Pará (IFPA)**

**Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Doutora Maria Margarido Pires  
Coorientador: Prof. Doutor Ricardo Figueiredo Pinto**

**Escola Superior de Educação Almeida Garrett**

**Lisboa  
2016**

**JOSÉ MARIA AMARAL DE BRITO**

**O PAPEL DO SUPERVISOR NA FORMAÇÃO  
CONTINUADA DOS PROFESSORES DE MATEMÁTICA:  
Um estudo de caso no PARFOR desenvolvido no  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do  
Pará (IFPA)**

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

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Doutora Maria Margarido Pires  
Coorientador: Prof. Doutor Ricardo Figueiredo Pinto

**Escola Superior de Educação Almeida Garrett**

**Lisboa  
2016**

JOSÉ MARIA AMARAL DE BRITO

**O PAPEL DO SUPERVISOR NA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DE MATEMÁTICA: um estudo de caso no PARFOR desenvolvido no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA)**

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação com especialização em Supervisão e Formação de Professores pela Escola Superior de Educação Almeida Garrett. Orientadora Prof<sup>a</sup> PhD Maria Margarido Pires e Co-Orientador Prof<sup>o</sup>. Dr. Ricardo F. Pinto.

Data de aprovação: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

Banca Examinadora

---

Prof.

---

Prof.

---

Prof.

## DEDICATORIA

Dedico esta vitória à minha família, que sempre acreditou em meu potencial, apoiando-me em todos os sentidos para a minha formação pessoal e profissional, e principalmente na realização deste trabalho.

Dedico também a todos os professores que me encaminharam nesta jornada.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus que me deu sabedoria suficiente para conduzir minhas decisões e ter me guiado rumo ao curso de mestrado.

A Feliciano, minha esposa e colega do curso de mestrado, pela compreensão, paciência, carinho e incentivo para dar continuidade aos trabalhos de pesquisa e o apoio incondicional nos momentos em que mais necessitei.

A minha família e aos meus filhos George, Gilfran, meus netos e a minha cunhada Jorgina que sempre me deram apoio moral para continuar no aprimoramento dos meus conhecimentos.

A todos que torcem por mim

Muito obrigado.

*Deem-me uma alavanca e um ponto de apoio e eu moverei mundo*

**Arquimedes**

## RESUMO

O objetivo geral foi descrever a supervisão acadêmica na formação continuada dos professores de Matemática do programa no PARFOR desenvolvido no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA). Especificamente buscou-se investigar a supervisão acadêmica em sua trajetória evolutiva; apresentar as novas tendências na supervisão acadêmica; descrever a supervisão pedagógica do processo de formação continuada dos professores de Matemática no programa PARFOR desenvolvido pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA). A pesquisa teve caráter exploratório, no sentido de observar, compreender e analisar as estratégias adotadas pela supervisão pedagógica junto aos professores de Matemática feita no PARFOR do IFPA. Considerou aspectos quantitativos e qualitativos da pesquisa e partir do método indutivo, a fim de considerar uma realidade observada no ambiente empírico (IFPA). Usou-se na coleta de dados entrevistas informais, questionários e depoimentos de professores de matemática do PARFOR no IFPA. Logo, verificou-se a compreensão que os professores de matemática têm da supervisão pedagógica desenvolvida no PARFOR/IFPA. De modo geral ocorrem muitos pontos convergentes em seus pensamento e ideias, e existem espaços criados para a troca de impressões e experiências, o que favorece a atuação do professor. Aparentemente suas atividades docentes seguem uma linha mínima de organicidade, embora a crise político-econômica do Brasil tenha decretado a suspensão do repasse de verbas para a continuação do programa PARFOR/IFPA.

**Palavras-Chave:** PARFOR. IFPA. Supervisão. Formação continuada.

## ABSTRACT

The overall objective was to describe the academic supervision in the continuing education of the mathematics program in PARFOR teachers developed at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Pará (IFPA). Specifically sought to investigate the academic supervision in their evolutionary trajectory; present new trends in academic supervision; describe the pedagogical supervision of the process of continuing education of mathematics teachers in the program PARFOR developed by the Federal Institute of Education, Science and Technology of Pará (IFPA). The research was exploratory in nature, to observe, understand and analyze the strategies adopted by the pedagogical supervision with the mathematics teachers made in PARFOR the IFPA. Considered quantitative and qualitative aspects of the research and from the inductive method in order to consider a reality observed in the empirical environment (IFPA). He used to collect data informal interviews, questionnaires and statements from PARFOR math teachers in the IFPA. Soon, there was an understanding that the math teachers have the pedagogical supervision developed in PARFOR / IFPA. Generally occur many converging points in their thinking and ideas, and there are spaces created for the exchange of views and experiences, which favors the teacher's performance. Apparently her teaching activities follow a minimum line of organic nature, although the political and economic crisis in Brazil has decreed the suspension of the transfer of funds for the continuation of PARFOR / IFPA program.

**Keywords:** PARFOR. IFPA. Supervision. Continuing education.



## LISTA DE ABREVIATURAS

**PARFOR** - Programa de Formação de Professores do Ensino Básico

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

**IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

**CF** – Constituição Federal

**LDBEN** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

## SUMARIO

<b>CAPITULO 1 - INTRODUÇÃO</b>	<b>11</b>
<b>CAPITULO 2 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b>	<b>13</b>
2.1 UM OLHAR SOBRE A SUPERVISÃO ESCOLAR	13
2.2 ABORDAGEM DE SUPERVISÃO	16
2.3 O PAPEL DO SUPERVISOR ESCOLAR E SUAS FUNÇÕES	18
2.4 O SUPERVISOR DO SÉCULO XXI	20
2.5 PISTAS DE ATUAÇÃO DO SUPERVISOR ESCOLAR JUNTO AOS PROFESSORES	21
2.6 O PARFOR E O ENSINO DA MATEMÁTICA	22
2.7 OS MARCOS LEGAIS DO PARFOR	24
2.8 A IMPORTANCIA DA MATEMÁTICA NA VIDA DO SER HUMANO	26
<b>2.8.1 Um novo modo de se olhar a matemática: a etnomatemática</b>	<b>28</b>
2.8.1.1 A matemática aplicada a ambientes	28
2.8.1.2 Histórico, conceitos e aplicabilidade	29
<b>2.8.2 A etnomatemática na era contemporânea</b>	<b>34</b>
2.9 - O INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ	39
2.9.1 A trajetória da instituição: antecedentes históricos	39
<b>CAPITULO 3 - METODOLOGIA DA PESQUISA</b>	<b>42</b>
3.1 QUANTO AOS OBJETIVOS	42
3.2 QUANTO AO ENFOQUE	42
3.3 MÉTODO DE ABORDAGEM	42
3.4 QUANTO AO PROCEDIMENTO DA PESQUISA	43
3.5 UNIVERSO E AMOSTRA	43
3.6 ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA	43
<b>CAPITULO 4 - RESULTADOS</b>	<b>44</b>
4.1 MUDANÇA DE CENÁRIO E CONTEXTO POLÍTICO E ECONOMICO	45
4.2 PARFOR DO IFPA SUSPENDE AS ATIVIDADES	46
<b>4.2.1 Site congelado indica suspensão desde 2014</b>	<b>47</b>
4.3 RESPOSTA DOS ENTREVISTADOS	50
4.3.1 Sujeito 1	50
4.3.2 Sujeito 2	51
4.3.3 Sujeito 3	52
<b>CAPITULO 5 - DISCUSSÕES</b>	<b>53</b>
<b>CAPITULO 6 - CONCLUSÕES</b>	<b>57</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>60</b>
ANEXO I - ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	62
ANEXO II- NOTA OFICIAL DE SUSPENSÃO DO PARFOR DO IFPA	65

## **CAPITULO 1 - INTRODUÇÃO**

Ao falar de supervisor escolar, é inevitável que se fale também em processos de apoio do ensino e da aprendizagem, que se destaque a reflexão e investigação sobre a ação educativa, mudança e melhoria de práticas pedagógicas dentro e fora da escola. A Supervisão traz na sua origem, a visão da administração, fazendo-a ser entendida, como inspeção, monitoramento e controle do que é executado.

O conceito de supervisão pedagógica não é novo, nem surge por imperativos de qualquer espécie didáticos e nem de um contexto de mudança do exercício da profissão docente. Acredita-se que o Supervisor Escolar tem a possibilidade de transformar a escola no exercício de uma função realmente comprometida com uma proposta política e não com o cumprimento de um papel alienado assumido.

Não se pode ver a figura do Supervisor pedagógico como o único neste processo de mudança, ele é mais um educador compromissado com a educação e com a mudança desenvolvida dentro e fora da escola.

Dessa forma neste projeto se propõe a abordar temas, que tratam da supervisão, enfocando conceitos e históricos básicos e o segundo mostrará qual o papel do supervisor escolar e suas funções com clareza e especificações do ambiente de atuação, isso comparando com o estudo de caso no IFPA, mostrando desafios e alternativas de mudanças.

A função do supervisor escolar, educacional ou mesmo pedagógico, é um processo de estimulação do crescimento e uma maneira de ajudar os professores a se ajudarem a si mesmos. Com isso, será realizada a abordagem do problema como equívocos epistemológicos e práticas desenvolvidas por professores, relacionadas às concepções básicas acerca do ensinar e aprender em um ambiente empírico, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA).

A proposta de pesquisar sobre o papel do supervisor escolar na formação continuada dos professores surgiu ao longo do trabalho desenvolvido com orientação de estágio nos cursos de formação de professor nos quais se foi percebendo os equívocos e práticas desenvolvidas por eles no que se relaciona ao aprender e ao ensinar, distantes da teoria e se preocupando com a prática.

Para tanto, é necessário pensar a atuação do supervisor e de que forma este profissional pode articular com os professores, o processo ensino-aprendizagem com vistas a melhorar a educação deste país.

Desse modo questiona-se: como se desenvolve a supervisão acadêmica na formação continuada dos professores de Matemática no programa PARFOR<sup>1</sup> desenvolvido no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA)?

O objetivo geral foi descrever a supervisão acadêmica na formação continuada dos professores de Matemática do programa no PARFOR desenvolvido no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA). Especificamente buscou-se investigar a supervisão acadêmica em sua trajetória evolutiva; apresentar as novas tendências na supervisão acadêmica; descrever a supervisão pedagógica do processo de formação continuada dos professores de Matemática no programa PARFOR desenvolvido pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA).

O trabalho conta de introdução do assunto, seguido de referencial teórico (PARFOR; IFPA; supervisão; formação continuada; matemática), abordando a supervisão escolar, o papel do supervisor e suas funções, e ainda aspectos do supervisor do século XXI, além de pistas para a atuação do supervisor escolar junto aos professores. Aborda-se ainda nesse tópico o ensino da matemática, o programa de formação continuada – PARFOR, a importância da matemática na vida do ser humano, os marcos legais do PARFOR; novo modo de se olhar a matemática: a etnomatemática e a matemática aplicada a ambientes. Descreve-se ainda o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, a trajetória da instituição: antecedentes históricos. No terceiro tópico apresenta-se os resultados. No quarto tópico a metodologia (estudo de caso), o procedimento da pesquisa e a análise dos dados, Por fim, no quinto tópico apresenta-se as conclusões, finalizando com as referências e anexos.

---

<sup>1</sup> Plano Nacional de Formação de Professores de Educação Básica – PARFOR

## CAPITULO 2 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 2.1 UM OLHAR SOBRE A SUPERVISÃO ESCOLAR

Conforme Lima (2002) a supervisão veio com a industrialização e assim como na escola, ela também busca a melhoria qualitativa e quantitativa da produção. Funcionou a partir de um aperfeiçoamento das técnicas para a indústria e comércio, expandindo-se para outras áreas também (campo militar, político educacional) sempre com o objetivo de melhorar os resultados.

No decorrer do século XVIII e princípio do século XIX a supervisão era tida como uma inspeção, uma forma de reprimir, checar e monitorar (NILES & LOVELL, 1975 *apud* LIMA, 2002). Já no final do século XIX e início do século XX a supervisão passou a se preocupar com padrões de comportamentos e critérios de aferição do rendimento escolar. A eficiência do ensino começava a ser mais bem observada.

No Brasil a supervisão surge a partir da Reforma Francisco Campos (Decreto Lei 19.890 de 18/04/31). Até o momento era vista com simples fiscalização, passando a ter um caráter de supervisão.

A inspeção, fruto da aliança entre Brasil e Estados Unidos, reaparece no cenário educacional do Brasil na década de 1950, já como supervisão escolar, buscando a transformação social, mediante o Programa Americano-Brasileiro de Assistência ao Ensino Elementar (Pabaee), que se expandiu entre os anos de 1957 a 1963.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 4.024, de 20/12/1961, vê-se que as renovações no campo da inspeção se dão no campo do “Ensino Primário”, subsidiado pelo artigo 52 o qual diz que:

O ensino normal tem por objetivo a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores destinados ao ensino primário e o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relacionados à educação da infância.

Com isso fica estabelecido que os governos estaduais e municipais devam assumir os encargos de organizar e executar os serviços educativos sendo o governo federal responsável pela definição de metas a serem alcançadas pelo país.

A reforma do Ensino Universitário (Brasil 1968) se dá em meio a tensões políticas, sociais e econômicas dos anos que a antecederam. A estratégia global do

desenvolvimento implementada pelo Brasil, um país em desenvolvimento, precisou se adequar ao sistema educacional a fim de que servisse de instrumento na mudança da mentalidade de povo

Segundo Tavares, citado por Lima (2002), através da “ideologia democrática junto às gerações jovens, e passando aos brasileiros a percepção do amigo americano, por meio da ajuda prestada pelos Estados Unidos”.

No início dos anos 60 varias mudanças radicais ocorreram e após as revoluções de 64 a educação se torna objeto de interesses econômicos e de segurança nacional. Nesse contexto a supervisão escolar passou a exercer um papel de controlar a qualidade de ensino e criar condições para promover sua melhoria, sendo o supervisor um posto que exigia nível superior.

Segundo Savianni (1988, p. 15 *apud* LIMA, 2002 p, 73):

Como as demais habilitações educacionais criadas e oficialmente institucionalizadas na educação brasileira a partir da regulamentação da lei 5.540/68, a supervisão escolar passa a ter sua formação em cursos de graduação sendo processada a partir da linha em que se davam os cursos promovidos pelo Pabaee e Pamb. Isto é fundamentada nos pressupostos da pedagogia tecnicista – que se apoia na neutralidade científica e se inspira nos princípios da racionalidade, eficácia e produtividade do sistema.

Nos anos de 1970 em todos os estados da federação a supervisão escolar ganhou força institucional com a nova Lei de Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º graus, lei nº 5.692/71.

No Rio de Janeiro a supervisão ganha contornos relevantes a partir de 1975 com a fusão dos estados da Guanabara e Rio de Janeiro. A supervisão já engloba ares com a assistência técnico-pedagógica, e de inspeção administrativa, abrangendo não só a escola com todo o sistema educacional.

Moulin (1974, p. 24) *apud* Lima (2002 p 74-75) afirma que a educação no novo estado foi caracterizada como um processo global e permanente: a formação do homem integral só poderia ser concebida dentro de um processo educativo global, envolvendo múltiplas agências sendo a comunidade o sujeito desse processo.

A supervisão escolar teve um papel importante nesse processo, sendo os técnicos e supervisores intermediários entre a secretaria de educação e os núcleos

e escolas, levando diretrizes da secretaria e trazendo problemas para serem solucionados, contribuindo para o fluxo das informações.

Segundo a autora o sistema de supervisão educacional foi estruturado em três níveis: central, regional e local (Estado do Rio de Janeiro, Secretaria de Educação, 1981) atendendo ao processo de regionalização do governo pós-fusão.

Tendo recebido uma função de “meio” para garantir a eficiência administrativa e educacional, no controle das tarefas e produtividade do trabalho docente, mais sendo uma imposição a educação brasileira com necessidade de modernização e “assistência técnica”.

Por esse caminho a formação de supervisores se deu de forma funcionalista, concepção que concebe a escola de forma passiva, onde qualquer mudança é vista de forma desequilibrada na esfera homeostática, negando o caráter dinâmico e evolutivo da instituição-escola e da sociedade (MEDEIROS, 1985, p 24 *apud* LIMA, 2002).

A crítica ao funcionalismo da atividade de supervisor se deu nos anos 1980, coma finalidade de erradicá-la das escolas, mas os fatos mostraram que o supervisor tem uma ação necessária à organização e ao encaminhamento do trabalho pedagógico.

Nos anos 1990 reconhece-se que a supervisão pode e deve fazer uso da técnica, sem a conotação do tecnicismo, haja vista que contextualizada, insere-se nos fundamentos e nos processos pedagógicos, ajudando a promover a coordenação das atividades desse processo e sua atualização pelos estudos e práticas dos docentes.

Para Lima (2002) a implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, MEC, 1997), possibilitou à supervisão educacional ser uma grande aliada do professor na aplicação associada à avaliação crítica desses parâmetros. Entretanto essa mesma supervisão deve ter com revestimento a participação, a cooperação a integração e a flexibilidade, para juntos, supervisor e professor, parceiros, terem garantidas as suas interlocuções na escola.

A história da supervisão escolar no Brasil de seu deu principalmente a partir da Reforma Francisco Campos, na década de 1931 (Decreto Lei 19.890 de 18/04/31) e daí teve sua evolução até chegar ao que hoje conhecemos.

A partir desse marco há um permanente ciclo evolutivo da história da supervisão educacional no Brasil, e seu avanço a partir de leis e decretos e as mudanças mais radicais e transformação da forma de supervisionar o ensino.

Entretanto a supervisão escolar se aproxima de outro paradigma que se modifica dentro da escola, que é o novo modelo de gestão escolar, que conta com a ajuda dos conselhos escolares para melhor administrar as demandas do dia a dia da escola. Mais uma vez a participação da comunidade escolar como um todo é lembrada como importante e essencial para as mudanças que devem ocorrer no contexto escolar, visando à melhoria da qualidade do ensino (LIMA, 2002).

## 2.2 ABORDAGEM DE SUPERVISÃO

O conceito de supervisão pedagógica hoje ultrapassa cada vez mais as fronteiras da formação profissional destinado à docência e formação inicial.

A complexidade do mundo fez com que houvesse transformações gerais em todas as situações, desde o modo pacato de vida, às formas e oportunidades de trabalho, necessidades humanas, instituições e comportamentos.

Estes fatos, como não poderiam deixar de acontecer, atingiram também a educação, que cada vez mais, tem responsabilidades na formação da juventude. É por seu intermédio que o supervisor se interage com o profissionalismo e desenvolvem suas potencialidades.

Conforme Ronca e Gonçalves (1988), a tarefa do supervisor é construir o coletivo, auxiliar na qualificação e valorização do professor, superando a visão tradicional da supervisão que envolvia apenas a cobrança de planos, estratégias, objetivos, buscando alternativas de ação que possibilitem ao professor a reflexão sobre a prática, analisando-a e revendo-a.

O certo é que a supervisão pedagógica x escolar se insere num novo paradigma de intervenção a ação docente, em que as palavras-chave passam por conceitos como missão, finalidades, competências, estratégias, responsabilidade e corresponsabilidade, monitorização, avaliação, gestão, currículo e gestão de qualidade.

A supervisão escolar é a atividade de estimular, orientar e coordenar o desenvolvimento contínuo do professor para desempenhar todas as suas funções sempre orientadas para o desenvolvimento do educando, afim de que este possa



tornar-se cada vez mais consciente, eficiente e responsável em função de sua realidade pessoal e social.

Muitos educadores e pesquisadores elaboram inúmeras teses sobre as possíveis causas e consequências da real influência da educação, no que envolve o favorecimento humano, sejam em setores individuais ou sociais.

Torna-se de suma importância que os educadores façam uma reflexão sobre o real compromisso profissional frente à grave crise que passamos e que tanto tem afetado a ação educativa, porque as contradições e impasses vividos pela sociedade, embora não nasçam na escola, mas por ela passam deixando marcas profundas.

Na garantia de provarmos ainda mais as marcas que foram deixadas pelas lembranças vividas e até hoje vivenciadas pelo não entendimento seguro do compromisso profissional competente, podemos citar o que se refere à formação do magistério em termos de legislação de ensino, pouco se tem feito para a melhoria do curso de formação de profissionais em educação.

No universo que abrange o processo educacional, encontramos o sistema escolar, que possui um conjunto de funções hierárquicas que são desempenhadas por diferentes pessoas, das mais diversas camadas da sociedade, tendo entre elas a figura do Supervisor Escolar, posta aqui em evidência.

O Supervisor Educacional hoje é o responsável por um ou vários segmentos que constituem a escola, e que seu desempenho consciente, irá depender da própria relação eficiente e eficaz do processo político que integrasse o processo de ensino-aprendizagem. A dimensão de seu papel consiste também na interligação entre grupos que existem dentro e fora da escola.

O cotidiano da escola, com suas inúmeras contradições, conflitos, relações burocráticas e administrativas influenciam diretamente na ação do Supervisor Pedagógico, que deve procurar novos rumos para a sua superação, visando com isso à união entre forma e conteúdo educacional. Além de promover uma melhor adequação do ambiente escolar com o quadro social, visando garantir uma maior hegemonia entre eles.

### 2.3 O PAPEL DO SUPERVISOR ESCOLAR E SUAS FUNÇÕES

O desenvolvimento e o dinamismo do mundo moderno trouxeram a necessidade de uma reformulação da educação, a qual, por sua vez, fez surgir à necessidade de uma orientação às escolas e corpos docentes das mesmas, tanto em nível de sistema de ensino como em unidades escolares, com o propósito de coordenar as ações e dirigir as atividades decorrentes do desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.

A implantação de um sistema de Supervisão Escolar deve ser precedida de uma caracterização de suas funções, com base numa definição clara do conceito de supervisão a ser seguido.

O supervisor escolar faz parte de uma organização, qualquer que seja a posição ou o papel que nela tenha a desempenhar. Quer como assessor, integrando o estado maior da organização, ou como um elemento de linha responsável por um departamento ou setor da entidade, ele integra o corpo diretivo ou administrativo do sistema ou unidade escolar. Suas atribuições, responsabilidades e autoridade podem variar de intensidade, porém, é uma constante da atividade supervisora em qualquer estrutura organizacional.

Não pretendemos aqui fazer um estudo exaustivo de organização, mas apresentar aspectos que direta ou indiretamente estarão relacionados com a ação do supervisor escolar, dando uma contribuição no sentido de melhor entender suas responsabilidades no desempenho de suas funções.

Nos dias de hoje, não se compreende mais que um professor desenvolva suas atividades de maneira isolada, ensinando “aquilo que lhe der na cabeça”, desconhecendo o que fazem os demais professores. A figura do professor como senhor “feudal”, intocável em seus conhecimentos e em seu programa, não tem mais lugar na escola democrática.

Autores salientam que o supervisor tem um papel chave para que o trabalho nessa esfera pedagógica seja realizado satisfatoriamente. Suas atribuições são no sentido de oportunizar a realização dos planos de modo que se alcance o melhor rendimento.

Peters (1989) ao analisar o papel do supervisor, destaca que muitos dos que exercem esta função a assumem sem grande preparo. É natural que se parta da premissa que uma pessoa chegue a algum resultado, ou consegue algo, através de

seu esforço pessoal. Porém, quando um professor é escolhido ou indicado para assumir a função de supervisor num sistema ou numa escola, embora ele continue a trabalhar nesse mesmo sistema ou na mesma escola, ele passará a viver num outro mundo, numa nova situação. Passará a ter uma visão de outro ângulo, com novas responsabilidades, novos problemas e, em muitos aspectos, com menos liberdade e tempo. Passando a ser responsável não só por seu trabalho, mas também pelo trabalho de outros.

O desafio a ser enfrentado nesse processo pelo supervisor escolar exige dele segurança, conhecimento, competência profissional, e espírito de liderança. Cabe a ele, organizar o grupo docente para que se envolvam em clima cordial, de cooperação, respeitando e valorizando as experiências e conhecimentos de cada um. O supervisor, como articulador na formação continuada dos docentes, precisa estar ciente das mudanças que se processam no mundo e na escola, para poder com segurança auxiliar os educadores neste processo.

O supervisor é o sujeito que faz a leitura da escola na sua totalidade, e para isso ele precisa despir-se do autoritarismo que o caracterizou em épocas passadas, como inspeção e fiscalização.

Diante de todas essas tarefas, percebe-se que o papel da supervisão pedagógica como prática profissional está à responsabilidade de articular tudo o que ocorre no universo escolar, orientar a formação continuada dos professores, propiciando momentos de estudos com os educadores dentro do ambiente escolar. Nesse trabalho de formação continuada, o supervisor precisa conhecer qual o entendimento dos professores acerca do que é educação e como ocorre o processo de formação do conhecimento pelo aluno, visto que esta base epistemológica do professor é o que dará suporte para suas ações pedagógicas.

Para que consiga auxiliar o professor a também refletir sobre a atuação e prática docente, é necessário que o supervisor reflita, discuta, analise sua própria prática. Logo, cabe ao supervisor se atualizar constantemente, ler materiais referentes à área educacional, pois nem sempre sua formação inicial contempla todos os atributos necessários a sua atuação na escola.

A supervisão precisa deixar de ser apenas técnica, para se tornar um fator político, passando a se preocupar com o sentido e os efeitos da ação. Porém, essa dimensão política da supervisão escolar somente se torna efetiva quando alteram o

ambiente escolar, tornando-o mais compatível com as novas exigências, mais aberto às mudanças.

Para assumir tais desafios, o supervisor necessita desfazer-se e refazer-se todos os dias, repensando sua própria prática e a teoria que a embasa, revendo sua opção política, analisando-se enquanto educador e agente transformador.

O supervisor não é mais aquele sujeito que possui um “superpoder” de assessorar, acompanhar, controlar e avaliar o trabalho que os professores realizam nas escolas, mas aquele que constrói com os professores seu trabalho diário. O supervisor escolar deve ser parceiro do professor, para que juntos consigam procurar e encontrar subsídios, instrumentos e alternativas metodológicas capazes de responder as exigências do contexto escolar e social.

## 2.4 O SUPERVISOR DO SÉCULO XXI

O século XXI trouxe mudanças para a educação, inclusive trazendo influências de transformações mundiais, e dos próprios meios onde o qual a escola brasileira está inserida. Isso permite novos rumos e novos arranjos na forma de se pensar a educação a partir da supervisão.

Essa mudança de paradigma, desse padrão do pensamento se aproxima das realizações científicas conhecidas de forma universal e que apontam para valores, crenças, procedimentos e técnicas que determinadas comunidades podem usufruir forma mais concreta e visível.

Diante desse cenário de mudanças é possível se vislumbrar novas possibilidades de acertos, mesmo havendo muitas lacunas no fazer pedagógico dos educadores.

Essa reflexão puxa por uma comparação entre o “o velho” e “o novo” modo de pensar a educação, tendo em vista a necessidade de rever práticas pedagógicas num momento histórico que exige dos educadores uma nova postura, novas formas de se visualizar dentro do processo educacional.

É preciso esquecer esse modelo no qual o professor “passa” o conteúdo aos alunos, sendo recebido passivamente, sem que ninguém mais detenha algum tipo de conhecimento e o estudo seja feito como obrigação. É preciso esquecer que existiu um tempo no qual conteúdos foram fixos e a tecnologia foi usada sem

nenhum vínculo com o contexto, visando tornar a disciplina apenas mais agradável e dessa forma a escola se fecha e fica distante dos problemas da comunidade.

Está chegando um tempo em que o professor orienta os estudos e os alunos pesquisam, refletem, questionam e participam ativamente, de forma cooperativa e com motivação e a disciplina atende às curiosidades e demandas sociais, sendo a tecnologia utilizada para enriquecer ainda mais o processo de aprendizagem, em um ambiente escolar aberto e conectado com o mundo, desvendando os problemas e questões sociais e apontando caminhos reais para superá-los.

Nesse novo tempo deve-se construir o conhecimento que possa ser compartilhado, ao mesmo tempo em que é pesquisado coletivamente e exista a valorização das diversas formas de buscar o saber, com criatividade, sem que se detenha a apenas um padrão único, mas se possa inventar, criar novos caminhos de aprendizagem (RAMAL, 1997).

Esse formato de entendimento da educação prevê relações muito mais dinâmicas e abertas entre professor/aluno, nas quais ambos possam conhecer juntos os saberes historicamente elaborados, aprimorando os conhecimentos que já trazem em sua bagagem cultural, aproximando e valorizando o encontro dos conhecimentos ensinados pela escola e os que eles já possuem.

## 2.5 PISTAS DE ATUAÇÃO DO SUPERVISOR ESCOLAR JUNTO AOS PROFESSORES

A supervisão em seu conceito mais atual caracteriza-se como orientação, coordenação, distanciando-se da antiga ideia que remetia à inspeção ou fiscalização, sendo que o supervisor passa a ser visto como o sujeito que faz a leitura da escola em sua totalidade (MEDINA, 1997).

Desse modo a supervisão escolar precisa sair do casulo do autoritarismo que a marcou em épocas passadas e passar a desempenhar seu papel mais autêntico e atual de estimuladora e organizadora das mudanças necessárias, envolvendo de maneira responsável, toda a comunidade dentro e fora da escola.

E o supervisor é essa figura que pode e deve ajudar a construir o coletivo, ao mesmo tempo em que exerce papel de auxiliar na qualificação e valorização do professor, quebrando com o paradigma tradicional da supervisão, no qual está se detinha apenas nas cobranças de planos, estratégias, objetivos.

Além disso, a supervisão hoje deve estar a serviço da orientação e coordenação do desenvolvimento contínuo do professor a fim de que este possa desempenhar todas as suas funções de forma plena, orientadas para o desenvolvimento do aluno, para que este possa se tornar cada vez mais consciente, eficiente e responsável dentro de sua realidade pessoal e social (NERICI, 1986).

É nessa lacuna que o supervisor aparece enquanto articulador de tudo o que se realiza no universo escolar, inclusive na orientação e formação continuada dos professores, sendo capaz de propiciar momentos de estudos e reflexões junto aos educadores em ambiente escolar.

Dentro dessa lógica de formação continuada do professor, o supervisor precisa estar atento ao entendimento dos professores sobre a educação, ao mesmo tempo em que observa o processo de formação do conhecimento do aluno, para poder auxiliar no aprimoramento da base epistemológica do professor e melhorar o suporte para suas ações pedagógicas (MIZIARA, 2005).

Este autor defende que o supervisor deve manter e estimular as relações interpessoais entre a direção, o corpo docente e discente, pais de alunos, criando uma atmosfera de cooperação entre todos estes corpos, visando uma educação mais eficiente, com fins de atingir uma sociedade mais justa.

Sem dúvida que supervisor também deve estar envolvido na elaboração do projeto político pedagógico da escola, dando sua contribuição junto à direção, professores, alunos e a comunidade (MIZIARA, 2005).

## 2.6 O PARFOR E O ENSINO DA MATEMÁTICA

O Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica – PARFOR, em sua modalidade presencial, é um Programa emergencial montado para atender o artigo 11, inciso III do Decreto nº 6.755, editado em janeiro de 2009. Logo o programa tem por objetivo fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, voltada a professores em exercício lotados na rede pública de educação básica, a fim de que os mesmos tenham a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN e assim possam colaborar para uma melhor qualidade na educação básica no Brasil.

Esses docentes tem acesso à formação requerida na LDBEN a partir da oferta de turmas especiais, coordenadas por Instituições de Educação Superior – IES, nos cursos de:

I. **Licenciatura** – para docentes ou tradutores intérpretes de Libras em exercício na rede pública da educação básica que não tenham formação superior ou que mesmo tendo essa formação se disponham a realizar curso de licenciatura na etapa/disciplina em que atua em sala de aula;

II. **Segunda licenciatura** – para professores licenciados que estejam em exercício há pelo menos três anos na rede pública de educação básica e que atuem em área distinta da sua formação inicial, ou para profissionais licenciados que atuam como tradutor intérprete de Libras na rede pública de Educação Básica;

III. **Formação pedagógica** – para docentes ou tradutores intérpretes de Libras, com nível superior em curso que não seja de Licenciatura, que se encontram no exercício da docência na rede pública da educação básica.

O PARFOR no modo presencial ocorre a partir da colaboração entre a União (por meio da Capes), os Estados, o Distrito Federal e os municípios, a partir dos procedimentos a seguir:

## 1. DA COOPERAÇÃO TÉCNICA ENTRE A CAPES E OS ESTADOS

1.1 A participação dos Estados se efetiva por meio de Acordo de Cooperação Técnica – ACT firmado entre a Capes e a Secretarias de Educação ou órgão equivalente de cada Estado.

1.2 Os estados, por meio da secretaria de educação ou órgão equivalente, têm as seguintes atribuições:

I. Implantar, organizar e presidir o Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente, nos termos do §1º, do Artigo 4º, do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009;

II. Indicar um servidor, preferencialmente de seu quadro permanente, que será responsável pela articulação e acompanhamento das atividades do Programa no âmbito das redes estaduais e municipais, inclusive na Plataforma Freire, bem como dar seguimento aos encaminhamentos deliberados no Fórum;

A indicação do servidor deverá ser realizada por meio de ofício encaminhado à Capes, informando nome completo, o número do CPF e o número da matrícula do servidor, se houver, para fins de cadastramento na Plataforma Freire. Esse documento, também pode ser encaminhado, via eletrônica, para o e-mail [forum@capes.gov.br](mailto:forum@capes.gov.br);

A seu critério, a secretaria poderá indicar outro servidor para responsabilizar-se pelas atribuições da secretaria ou órgão equivalente como ente federado;

III. acompanhar as atividades do PARFOR PRESENCIAL no âmbito do estado;

IV. promover a divulgação das ações e da oferta de cursos e vagas no âmbito do PARFOR PRESENCIAL no Estado;

- V. realizar o processo de validação dos pré-inscritos de sua rede, observando que a validação corresponde à certificação que: a) a pré-inscrição foi realizada para o curso correspondente à disciplina/etapa de atuação do docente em sala de aula; Ministério da Educação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB Coordenação Geral de Docentes da Educação Básica - CGDOC Setor Bancário Norte, Quadra 2, Bloco L, Lote 06 - 4º andar CEP 70040-020 - Brasília, DF Tel.: (61) 2022-6566 b) a secretaria aprova a participação do docente no curso de formação e que o mesmo será liberado nos dias e horários fixados no projeto pedagógico para frequentar o curso, sem prejuízo de suas atividades profissionais e remuneração;
- VI. orientar os docentes de sua rede sobre o processo de pré-inscrição, seleção e matrícula;
- VII. Acompanhar o desenvolvimento acadêmico dos docentes de sua rede;
- VIII. Articular-se com as IES sediadas no estado visando, quando necessário, a compatibilização dos calendários escolares de sua rede com os cursos de formação ou a definição de alternativas que viabilize a participação e permanência dos docentes nos cursos de formação inicial;
- IX. Garantir as condições necessárias para que os docentes de sua rede possam frequentar os cursos de formação;
- X. Apresentar, sempre que solicitado, informações sobre sua rede quanto à demanda por formação com a finalidade de subsidiar a elaboração e revisão do Plano Estratégico Estadual de Formação Docente do Estado;
- XI. Manter o cadastro Educacenso atualizado.

## 2.7 OS MARCOS LEGAIS DO PARFOR

Os impasses entre a centralização e a descentralização das políticas de valorização e formação docente já vem de longa data. Isso ocorre mesmo com a edição da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional editada em 1996, a qual alerta para a necessidade de garantir planos de carreira, estabelecer um piso salarial nacional equânime para os profissionais da educação, a instituição de estatutos e planos de carreira do magistério público e ainda a obrigação de uma formação superior aos docentes. A Constituição teve grande participação reconhecendo os municípios como entes federativos e portando com determinadas autonomias perante a União. Isso contribuiu muito para a descentralização no campo educacional. E favoreceu qualquer ação sobre os docentes da escolarização básica, pois passaram a ter maior poder de articulação e organização a partir dos diversos entes federativos atuando em regime de colaboração (SCHEIBE, 2010).



Segundo esta autora, apesar disso esse tipo de regime não está ainda consolidado e suficientemente estabelecido no país. Serve, a dois lados, por um permite grande descentralização de algumas responsabilidades e por outro favorece ainda algumas centralizações reconhecidas como excessivas. Sobre a participação da União na educação (valorização e formação dos profissionais docentes) vem mostrando um caráter, sobretudo centralizado, que se mostrou ainda mais claro com a aprovação da própria LDB/96 e outras legislações, como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), a partir da Lei n. 9.424/1996, de que foi transformado algum tempo depois em Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Básico e Valorização do Magistério (FUNDEB), conforme a Lei n. 11.494/2007. Essas leis favorece o Poder Executivo Federal, o qual tem grande poder de decisão além de ditar as normas que definem as responsabilidades quanto à oferta do ensino, avaliação e de definição de padrões curriculares e controle de qualidade. Dessa forma o Ministério da Educação estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores que atuam na Educação Básica (Resolução CNE/CP n. 1, 2002), visando estabelecer critérios que devem nortear a formação continuada, e que vem sendo tratada de maneira nuclear pelas reformas educacionais.

Há cerca de seis anos o MEC instituiu, a partir do Decreto n. 6.755, de janeiro de 2009, a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, cuja responsabilidade em desenvolver ficou por conta da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) a fim de fomentar programas de formação inicial e continuada no país. Com isso foram criados Fóruns Estaduais de Apoio à Formação dos Profissionais da Educação. Nessa mesma direção foi constituído o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) (Brasil/MEC, 2009), o qual também visa ao desenvolvimento de ações voltadas à qualificação dos 600 mil professores brasileiros cuja formação não é suficiente ao trabalho que desenvolvem em suas cidades (SCHEIBE, 2010).

Desse modo surgiu o PARFOR, que atualmente está disseminado pelo Brasil, sendo o estado do Pará um dos entes federativos que desenvolve o programa. O objeto de estudo deste trabalho é o IFPA, mais especificamente, a supervisão pedagógica desenvolvida junto aos professores de matemática que recebem formação continuada por este programa.

## 2.8 A IMPORTANCIA DA MATEMÁTICA NA VIDA DO SER HUMANO

O ser humano representa um conjunto de conhecimentos quando aplicado a qualquer empreendimento. Ou seja, sua competência profissional (técnica, ética e cognitiva) é o que move suas ações e lhe dá resultados práticos. Essa competência pode ser exercitada diariamente, em maior ou menor volume, por meio das capacidades e habilidades humanas que são importantes para o alcance dos objetivos organizacionais. Quanto mais ele aplicar seus conhecimentos ao seu espaço de atuação, mais resultados ele pode obter.

Um dos ramos do saber que pode ajudar o ser humano a conhecer o mundo é a Matemática que pode ser aplicada ao seu contexto social, cultural e natural. A matemática pode ser utilizada em diversas formas de aprendizado e sistematização do conhecimento. O aspecto rígido, formal, tecnicista, científico, ainda é um foco da escola, que deve preparar o aluno para a vida, para o mercado de trabalho. Mas é o lado aplicado, o aspecto mais prático, o qual a maioria das crianças vive em sua infância, deve também ser motivado e estimulado.

Matemática está vivendo um momento de evolução em sua forma de entendimento e todo o seu acúmulo de conhecimentos agora passa a ser aplicado sob outros paradigmas que consideram o meio em que está ocorrendo sua aplicação.

Essa nova maneira de enxergar e aplicar a matemática estão evoluindo com a disciplina, a ciência exata, e passando a dar a ela maiores possibilidades de interagir com o meio em que está inserida. Isso gera um capital intelectual que agrega valores e conhecimentos que podem ser aplicados de modo interdisciplinar.

A aplicação das capacidades humanas pode ser aumentada de maneira infinita e com elevada significância, desde que seus conhecimentos sejam aplicados de forma prática e adaptativa ao seu meio. Daí a matemática ser um caminho seguro para o conhecimento.

O estudo da matemática está abrindo portas com sua ampla aplicabilidade e conhecimentos acumulados, gerando um importante capital humano, conforme Sveiby (2000), o qual afirma que o capital humano, essencialmente, diz respeito às pessoas, seu intelecto, seus conhecimentos e experiências.

Há ainda que se pensar na transição dessa fase mais infantil para a fase da pré-adolescência e adolescência. Basta um local, um ambiente que seja propício para que as crianças possam desenvolver algumas faculdades que lhe são inerentes, como a criatividade, a imaginação, a capacidade de memorizar e descobrir o novo, o lúdico, o real, de forma individual, personalizada.

São várias as chances de apreender matemática aplicando-a a um fato real, aspectos que iremos abordar mais adiante. É este o propósito desta pesquisa, mostrar a importância da aplicação da matemática para que a partir da sala de aula o aluno possa relacionar o aprendizado ao seu meio e à sua cultura, modelando o conhecimento formal. Este novo enfoque da Matemática também vem se adaptando às novas exigências do mercado de trabalho.

De forma empírica está claro que a Matemática sustenta os conhecimentos de cálculos e contas auxiliando os profissionais a colocar em prática todo o seu potencial. Aqueles que propõem o gerenciamento do seu conhecimento matemático acreditam que podem avaliar e desenvolver seu potencial, com vistas a converter seus conhecimentos humanos em resultados palpáveis.

Na contemporaneidade, os profissionais nunca tiveram tanta coisa a aprender e a desaprender. É extremamente importante buscar o nível de aumento da capacidade de seus conhecimentos, ou ao menos evitar que esse nível caia ou fique parado. Também as capacidades humanas úteis e necessárias para o sucesso da sua atividade devem ser consideradas e aplicadas de modo adaptativo.

Uma das melhores maneiras de se aprender é aprender aplicando-a a um fato real. Mas nem sempre é assim que acontece dentro das escolas. O aluno quase sempre apresenta dificuldade significativa em assimilar novos conhecimentos, já que a partir dessa etapa o aluno começa a ter contato com um novo conjunto numérico e a ideia matemática abstrata. Ao não entender a matéria, o aluno começa a apresentar empatia a disciplina, deixando-a de lado, ou seja, o aluno passa de um sujeito participativo, para ser um mero expectador.

De posse desse conhecimento e sabendo que o fracasso na Matemática gera problemas na vida desses estudantes, já que a Matemática é uma ciência social importantíssima, pois fornece e desenvolve subsídios para que os alunos possam compreender o contexto em que estão inseridos, refletindo sobre o mesmo.

Porém pergunta-se: Como sistematizar dados estatísticos e de análise de dados a partir do conhecimento matemático mais próximo da realidade em se que

vive? De que forma pode ser aplicada a matemática no estudo de doenças transmitidas pela água?

Através do ato livre e aplicado o jovem aprende a agir numa esfera cognitivista, sendo livre para determinar suas próprias ações. O pensar estimula a curiosidade e a autoconfiança, proporcionando desenvolvimento da linguagem, do pensamento, da concentração e da atenção.

Cabe então descobrir novos jeitos de trabalhar a matemática, de modo a se perceber que a matemática esta presente o tempo todo, resolvendo problemas durante vários momentos do dia, de forma lógica. A Matemática, portanto, está presente na vida e pode ser aprendida de uma maneira prática e real.

### **2.8.1 Um novo modo de se olhar a matemática: a etnomatemática**

A matemática esta atualmente ganhando um *status* diferenciado de há bem pouco tempo atrás. O que a torna ainda mais valiosa, quando se trata de aproximá-la da vida cotidiana, das operações matemáticas aplicadas no dia a dia das pessoas. Essa nova faceta da matemática remete a novas descobertas tanto por parte de alunos, quanto de professores, que devem estar atento às mudanças de paradigma da disciplina.

#### 2.8.1.1 A matemática aplicada a ambientes

Desenvolver a matemática em ambiente externo é buscar fazer uso dela fora de sala de aula, ao mesmo tempo em que se pode dar-lhe novos formatos e funções. O desafio do matemático é sair das abstrações e aplicar na prática seus conhecimentos.

Não é hora de buscarmos ressignificar a Matemática com a qual trabalhamos? (...) Não é hora de buscarmos uma Matemática que instrumentalize o cidadão para atuar e transformar a realidade em que vive? Uma Matemática crítica, que o ajude a refletir sobre as organizações e relações sociais? Uma Matemática próxima da vida, útil, compreensível, reflexiva? Uma Matemática que não se mostre perfeita, infalível, mas que seja capaz de ajudar a encontrar soluções viáveis? (MUZZI, 2004, p. 39).

Esse novo passo que a matemática precisa dar é sua entrada no mundo da vida, onde o conhecimento matemático alcança novo ou quem sabe, o seu sentido pleno, que é ajudar o homem a viver melhor, desenvolvendo habilidades e capacidades que a linguagem matemática pode lhe oferecer.

#### 2.8.1.2 Histórico, conceitos e aplicabilidade

Um importante aspecto da matemática deveria ser apresentado didaticamente ao aluno, a fim de que o mesmo se interesse a partir do conhecimento histórico da matemática na vida do homem. Isso pode ajuda-lo a entender melhor alguns conceitos da matemática, mesmo que seja exigido algum esforço inicialmente. É o que alerta D'Aambrósio (1997, p. 29).

Uma percepção da história da matemática é essencial em qualquer discussão sobre a matemática e o seu ensino. Ter uma ideia, embora imprecisa e incompleta, sobre por que e quando se resolveu levar o ensino da matemática a importância que tem hoje são elementos fundamentais para se fazer qualquer proposta de inovação em educação matemática e educação em geral. Isso é particularmente notado no que se refere a conteúdos. A maior parte dos programas consiste de coisas acabadas, mortas e absolutamente fora do contexto moderno. Torna-se cada vez mais difícil motivar alunos para uma ciência cristalizada. Não é sem razão que a história vem aparecendo como um elemento motivador de grande importância.

A matemática aplicada em ambiente natural, social ou cultural (Etnomatemática) começou a despontar na década de 1970, a partir de críticas ao ensino tradicional da matemática, buscando analisar as práticas matemáticas em seus diferentes contextos.

Então desde essa década alguns aspectos da Etnomatemática começaram a ser debatidos no âmbito acadêmico, mas seu (re) conhecimento no cenário internacional se efetivou em 1984 (KNIJNIK, 1996). Tanto que em 1986 foi criado o Grupo Internacional de Estudo em Etnomatemática (IGSEm), juntando pesquisadores educacionais de todo o mundo que estavam interessados nessa nova área de conhecimento (FERREIRA, 1997, p. 14).

Mais tarde esse conceito se ajustou às diferenças culturais e suas diferentes formas de conhecimento, passando a ser conhecida como um programa

interdisciplinar entre as demais ciências (cognição, epistemologia, história, sociologia e difusão).

Em 1984, no 5º Congresso Internacional de Educação, Matemática, na Austrália, algumas novas tendências em Educação Matemática estavam em destaque, como “Matemática para todos”, “Matemática e Sociedade”, e “História da Matemática e de sua pedagogia” entre outras.

Foi neste congresso que o professor D’Ambrósio apresentou sua teoria para uma linha de pesquisas a qual se dedicava há alguns anos. Era o surgimento do Programa de Pesquisa Etnomatemática, motivado pela procura de entender o saber/fazer matemático ao longo da História da Humanidade, contextualizado em diferentes grupos de interesse, comunidades, povos e nações (D’AMBRÓSIO, 2002).

Em uma de suas entrevistas na África, o professor Ubiratan assim fala da Etnomatemática:

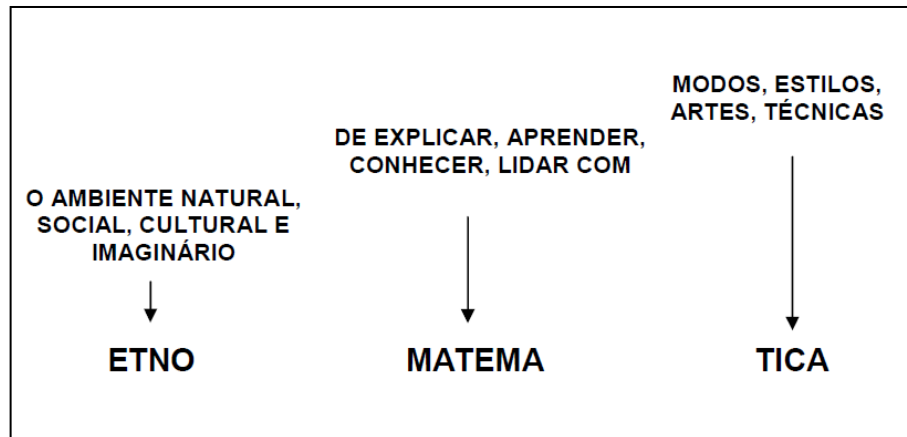
Nas conversas que eu tinha com os doutorandos, pessoal de alto nível, culturalmente ligado à sua realidade, eles me mostraram que aquela Matemática de Primeiro Mundo levada à eles não tinha nada que ver, na sua origem, com a tradição deles. Os malinenses, que são mulçumanos, construíram grandes mesquitas típicas deles, de pau-a-pique. Estão de pé há mais de 500 anos. . . Eles tiveram os arquitetos deles, os urbanizadores deles, que fizeram coisas maravilhosas com uma matemática muito própria, com soluções diferentes das nossas para problemas comuns a todos os povos. Então comecei a estudar muita Antropologia, História Comparativa, para entender melhor esse fenômeno, que, claro, não se explica somente pela Matemática.

O professor Ubiratan define a Etnomatemática como a arte ou técnica de explicar, de conhecer, de entender os diversos contextos culturais. Portanto, é a matemática usada por grupos culturais diversos, grupos de trabalhadores, segmentos de jovens e profissionais, etc... (D’AMBRÓSIO, 1998).

Depois de algum tempo já mais aceita entre os pesquisadores da Educação Matemática, foi necessário um estudo sobre a forma de entender a Etnomatemática. Desde esse tempo muitos pesquisadores, começaram a utilizar a maneira como D’Ambrosio entende Etnomatemática, que consiste em uma definição etimológica do termo em que concebe a “... Etnomatemática como o estudo das várias maneiras, técnicas, habilidades (technés ou ticas) de explicar, de entender, de lidar e conviver (matema) nos distintos contextos naturais e socioeconômicos, espacial e temporalmente diferenciados, da realidade (etno)” (D’AMBROSIO, 1996, p. 48).

A história da espécie humana na terra é identificada com a aquisição de estilos de comportamentos e de conhecimentos para melhor se adaptar e sobreviver nos diversos ambientes que ela ocupa, isto é, diante dos desafios que encontra em seu dia a dia:

Figura 1 - Divisão e definição da Etnomatemática.



Fonte: D'Ambrósio (2002)

Essa nova concepção traz uma nova visão de Matemática e sua aplicabilidade pedagógica com características antropológica, social e política. Essa proposta pedagógica faz da matemática algo vivo, aplicado a situações reais no aqui e no agora, podendo ainda a partir da crítica, questionar a dinâmica cultural, proporcionando outra leitura.

Existem diversos estudos sobre a Etnomatemática relacionada ao cotidiano. É uma Etnomatemática que não é ensinada nas escolas, mas no ambiente familiar, no local onde se brinca, no ambiente do trabalho, repassada por colegas e amigos (D'AMBRÓSIO, 2001, p.22)

Sua essência parte da realidade, ao admitir que pessoas são agentes transformadores da história e que podem utilizar na contextualização sociocultural seus conteúdos e conhecimentos.

Sua aplicabilidade pode ser feita a partir da metodologia de Modelagem, que é o transporte de um sistema real ou uma parte da realidade para um sistema mais simplificado similar à situação real. Esse ambiente está associado à problematização e à investigação.

Para D'Ambrósio (2002), não se deve tentar construir uma epistemologia para a Etnomatemática, já que assim se estaria propondo uma explicação final para a mesma. Segundo o professor isso feriria a ideia central do programa, que é entender

a aventura da espécie humana em busca do conhecimento, mesmo tendo que adotar novos comportamentos, ou se valer deles.

O pensamento desenvolvido principalmente por D'Ambrosio (1993) propõe uma abordagem holística para a educação. Assim sendo, para se entender essa abordagem é necessário compreender o ciclo do conhecimento em todas as suas dimensões, tais como: os processos de geração, de organização intelectual, de organização social e de difusão. D'Ambrosio fala que cada contexto cultural tem uma forma de lidar com esse ciclo e o Programa Etnomatemática busca a compreensão dessa forma de pensar, conforme expõe a seguir sua opinião:

O Programa Etnomatemática não se esgota no entender o conhecimento [saber e fazer] matemático das culturas periféricas. [...] Naturalmente, no encontro de culturas há uma importante dinâmica de adaptação e reformulação acompanhando todo esse ciclo, inclusive a dinâmica cultural de encontros [ de indivíduos e de grupos] (D'AMBRÓSIO, 2004, p. 45).

Assim poderemos visualizar a matemática numa perspectiva Etnomatemática, peculiares ao campo dos sujeitos aos quais se aplica. A matemática então pode ser vivenciada por meninos de rua, em classes de educação de jovens e adultos, no ensino supletivo, na cultura indígena ou quilombola, podendo ser distintas pelo seu contexto cultural e social, mas que se ligam por algumas familiaridades e características intrínsecas.

Para Knijnik (2004) na ótica da Etnomatemática há um interesse especial em dar visibilidade às histórias daqueles que têm sido sistematicamente marginalizados para não estarem posicionados nos setores hegemônicos da sociedade. D'Ambrósio, afirma que a Etnomatemática tem várias dimensões que na maioria das vezes estão interligadas, e para efeito didático as classifica deste modo: dimensão conceitual, dimensão histórica, dimensão cognitiva, dimensão epistemológica, dimensão política e dimensão educacional. (D'AMBRÓSIO, 2002)

Segundo Rohden (1998), somente o dizer e o fazer social do educador pode ajustar essa nova forma de pensar a matemática, e cabe ao educador descobrir/despertar, no educando, essas potencialidades dormentes.

Essa reflexão feita a partir da grande importância do professor na sala de aula ajudou a dar novos passos em direção a novas metodologias que motivem o ensino da matemática, em resposta ao mundo em mudança, assim com também uma nova alternativa ao ensino tradicional.



Porém, além dessas mudanças, o antropólogo Afonso Garcia Rubio (1989) fala também de outras mudanças empreitadas pelo homem. Primeiramente, havia uma relação entre o professor e seus alunos, um professor que detêm o poder/saber, diante de alunos colocados apenas para ouvir, aprender, adquirir os conhecimentos do mestre. O professor era o centro no sistema educacional.

Porém Rubio (1989) afirma que esse quadro se inverteu. Os alunos agora ocupam um lugar mais importante que o do professor sendo que o sistema de ensino deve servir o aluno. Mas essa tendência aponta um sistema de exclusão, pois, tanto o aluno como o professor são importantes e interativos.

Com essa nova concepção, pensou-se na necessidade de o aluno interagir mais com seu cotidiano e problemas que enfrenta diariamente. A modelagem matemática, a modelação matemática e a teoria dos jogos foram respostas que surgiram para interligar esses pontos. A modelagem matemática busca então unir a matemática da escola e a vida real. Logo ela facilita a metodologia do educador que leva seus alunos até os problemas reais, pois ele apresenta um problema real na sala de aula e aí o resolve.

O programa Etnomatemática, inserido em seu bojo, traz uma atitude transdisciplinar, decorrente de outra visão de realidade, e que, no momento em que põem em confrontação as disciplinas, produz dados novos proporcionando uma nova interfundamentação destas disciplinas, com novas perspectivas (D'AMBRÓSIO, apud AMÂNCIO, 2004, p.53).

Existe uma preocupação dentro da escola que responda as expectativas dos envolvidos no processo de ampliação das práticas e soluções educacionais. A escola deve criar novas metodologias para que o conhecimento seja construído pela interatividade, defendida por Levy (2000) como uma construção coletiva.

Segundo Pompeo (1999), não basta, apenas enxergar e aceitar os alunos como diferentes. É necessário, ainda conhece-los mais, para compreendermos melhor suas expectativas e seus procedimentos.

Se pudermos conciliar essa idéia e trabalhá-la dentro da sala de aula, buscando suprir a necessidade desse brincar e até mesmo das brincadeiras cotidianas que fazem parte da realidade cultural desses alunos, daremos um passo adiante nesse entendimento. "Incorporar a cultura, á vida dos alunos nas práticas pedagógicas está sendo analisado em diversas teorizações como uma das

possibilidades para construir um currículo que busca a inclusão social”. (SCHMITZ, 2004, p. 411).

Assim estaremos seguindo as pegadas de um bom mestre que já pensou essas práticas bem antes de nós, o professor D’ambrosio (2004, p.46) que diz: “naturalmente, em todas as culturas e em todos os tempos, o conhecimento, que é gerado pela necessidade de uma resposta a problemas e situações distintas, está subordinado a um contexto natural, social e cultural”.

Não podemos também desmerecer a contribuição da Etnomatemática dentro do contexto brasileiro de educação, pois a mesma: “procura entender a realidade e chegar à ação pedagógica de maneira natural mediante um enfoque cognitivo com forte fundamentação cultural” (BRASIL, 1998, p.33).

### **2.8.2 A etnomatemática na era contemporânea**

Segundo o professor D’Ambrósio (DIARIO NA ESCOLA, 2003, p. 3), o fundador da Etnomatemática, desde pequena, a criança é condicionada a achar que a matemática é complicada. “Se ela tem em casa um irmão mais velho, já ouve que matemática é difícil. É um comportamento condicionado: ela entra na escola apavorada com a disciplina.” Seria ideal a matemática ser tratada como um conhecimento que pode ser aplicado a todas as coisas do cotidiano das pessoas.

Como era até a Idade Média. Já nos séculos, XVII, XVIII e XIX, a matemática entra na página da ciência e da tecnologia. Surge a idéia de uma matemática mais rigorosa e precisa. A partir da transição do século XIX para o XX, a disciplina passa efetivamente a lidar com tecnologia e ciência e inicia-se o conceito de que o aluno tem que estar preparado para isso. (DIARIO NA ESCOLA, 2003).

Segundo o professor desde esse período a escola começou a atribuir à matemática um caráter mais rigoroso, com abstrações, distanciando-a do cotidiano das crianças de forma espontânea. Esse distanciamento da matemática no dia a dia das pessoas torna-a distante do seu uso em seu cotidiano: “Olhar, classificar, comparar são princípios da matemática. Se alguém estender uma mão cheia de balas e outra com poucas para que uma criança escolha, ela reconhece a diferença de quantidades e vai optar pela mão cheia. Isso é uma aplicação cotidiana e prática da matemática” (DIARIO NA ESCOLA, 2003).

Segundo Ubiratan, a escola formalizou demais essas relações, tornando a matemática algo difícil ou rigoroso. Ainda segundo ele, pensar em números é abstrato, diferente de pensar em balas. O ensino da matemática procurou se encaminhar para o abstrato e se libertar do seu lado mais espontâneo. Surge então o conhecido distanciamento entre as crianças e a matemática.

Conforme Monteiro (2004) é nesse contexto real que devemos procurar identificar os usos e práticas dos saberes matemáticos ali presentes, assim como a interpretação que os indivíduos fazem dessas práticas e saberes. Para Monteiro, a pluralidade cultural de um grupo é evidenciada no cotidiano dos alunos, em suas diferenças e proximidades nas formas de resolver os problemas; dessa forma, é fundamental que o professor (e a equipe pedagógica da escola) tenha um olhar crítico para o cotidiano em que estão inseridos os alunos e de como ele pode estar influenciando com os conhecimentos da matemática.

D'Ambrósio, vê ainda outra questão importante que é a utilização da matemática como filtro de segregação intelectual e social.

A nova organização da sociedade é política. A escola passa a ser o filtro que seleciona quem tem condições de atingir uma posição de decisão e comando. É um filtro que existe na sociedade e no sistema de produção: sem diploma, o indivíduo não está preparado para assumir posições altas. Isso é uma distorção. Capacidade para desenvolver uma função deveria estar relacionada com competência. Com isso, a participação da população nos processos de decisão fica comprometida. A matemática é um instrumento forte neste processo de filtragem. (DIÁRIO NA ESCOLA, 2003)

Para que isso não ocorra, é necessário que haja um grande esforço dos educadores e professores para que a matemática não seja sempre vista como complexa e elitista. Considerando essa uma tarefa diária dos mestres e educadores, o professor assim se pronuncia:

Os professores precisam aproximar a disciplina do que é espontâneo, deixar a criança à vontade, propor jogos, distribuir balas, objetos, para que o aluno se sinta bem. A criança adquire habilidades para a matemática em casa, no meio em que vive. Cada um tem um modo próprio de aplicá-la. Só que na escola dizem que a matemática não se faz do jeito de casa. Rechaçam esse conhecimento que o aluno traz e isso cria conflito. (DIÁRIO NA ESCOLA, 2003)

D'Ambrósio é o principal idealizador e defensor da Etnomatemática, uma forma de estar unindo a matemática ao ambiente cultural no qual a criança vive. Ele parte da idéia de que quando o aluno chega à escola, traz experiências de casa,

conhecimento de jogos, de brincadeiras, pois já viveu sete anos produtivos e criativos. O aluno tem outras habilidades que podem muito bem ajudar em seu aprendizado, Ele aprendeu a falar, andar, brincar. Isso nem sempre é aproveitado pelo sistema escolar. O que acontece muitas vezes é uma inversão de conhecimentos, sendo que a escola parece ser a detentora máxima dos conhecimentos. O professor parece que pede o aluno esquecer tudo que fez até o momento e passe a aprender números e coisas mais intelectualizadas e abstratas.

Para D'Ambrósio, os professores enfatizam muito o pensamento formal, e assim passam hesitação e medo de o aluno se libertar e andar com as próprias pernas.

É mais importante aquilo que a criança pode fazer com um instrumento que trouxe de sua vida anterior à escola do que dar instrumentos novos. Com o que ela já sabe de casa pode fazer muito e ser feliz. Só quando o aluno sentir que necessita de algo novo é que o educador deve intervir cultivando e explorando esse desejo de saber e fazer mais. Neste momento, o professor pode dizer: 'você parou aí, vou mostrar como ir adiante'. Aos poucos, a criança irá aprender as coisas novas apresentadas. A matemática é isso. Só que esse momento não está sendo adequadamente explorado pelo sistema educacional. Falta uma pedagogia na linha da Etnomatemática (DIÁRIO NA ESCOLA, 2003).

Essa nova forma de ensinar para ser aplicada na prática, o professor Ubiratan diz ser fundamental uma mudança de atitude do educador/professor. Ele diz que o professor que viu ser possível ensinar matemática considerando os conhecimentos do aluno, deve propagar essa ideia e influenciar outros colegas.

O fundador da Etnomatemática fala que neste processo, os que fazem ensinam para os outros. Os educadores sempre estarão interessados em fazer algo melhor. É preciso acabar com a ideia de que os professores são mal preparados. A preparação é boa e competente. Existe a necessidade de os educadores perderem o medo de entrar no novo. Os governos também poderiam ajudar a desmistificar o ensino, mas o que acontece são medidas para controlar como o Provão para alunos e professores. Está claro que não se resolve um problema sério com medidas fiscalizadoras. Há a urgência e necessidade de os professores terem e usarem de mais liberdade, serem mais criativos e dedicados.

Não se pode fugir da ideia de que a matemática é raciocínio. Por isso que D'ambrósio argumenta que a música é tão racional quanto a matemática e explica que ser racional é encontrar novos caminhos para diferentes situações.

Um jogador de futebol, na grande área, descobre a solução para uma jogada e faz gol. Ele usou o raciocínio. Já um sujeito muito bom em matemática encontra uma situação difícil na vida e não toma a decisão certa, lógica, apesar de todo conhecimento matemático que tem. Portanto, ser racional não significa ir bem em matemática. (DIÁRIO NA ESCOLA, 2003).

O professor diz que raciocínio e razão se ajudam e são inerentes à espécie humana, mas a matemática ensinada na escola não explora isso. A maioria da população passa longe da matemática formal. Segundo ele é um erro achar que só tem raciocínio quem passa pela escola.

A matemática do sistema de ensino acaba sendo muito específica e voltada para ciência e tecnologia. Há a sua importância, considerando a ciência e a tecnologia. Porém há coisas menos sofisticadas que requerem ciência, tecnologia e uma matemática menos sofisticada também. Como exemplo ele cita um médico de cultura indígena não usa um ecocardiograma para verificar as batidas do coração do paciente. Sendo assim, ele usa elementos de outra natureza e essa matemática, esse tipo de raciocínio não é menor que o outro, é adequado àquele meio.

Em uma sociedade repleta de tecnologia há a necessidade de um ensino de uma matemática que permita à criança lidar com o mundo à sua volta. Porém há outras prioridades, além disso.

Temos que dar matemática adequada que permita acesso à toda tecnologia. Mas é importante ressaltar que a pessoa não terá falta de acesso só por não saber matemática. A questão de fato é a injustiça social. A criança não deixa de ter comida e hospital por não ter matemática. Os problemas fundamentais da sociedade são de ordem social e política (DIÁRIO NA ESCOLA, 2003).

O professor D'Ambrósio afirma que os pais são enganados pela falsa ideia de que seus filhos precisam aprender matemática para ter um bom emprego ou uma posição de destaque no mercado de trabalho. Os pais não conseguem perceber que a causa do desemprego não está na matemática e sim no tipo de organização da sociedade. Os pais se enganam achando que se o filho vai bem na escola e em matemática, então logo ele vai bem na sociedade e no mercado de trabalho. Eles não entendem o que está sendo ensinado e acham que sabem o que o filho precisa aprender. Dentro desse contexto, pesa ainda mais o fato de os alunos serem pressionados a aprender algo que não é prazeroso, nem bonito, e não podem se

abrir com os pais. “Se o aluno não aprendeu frações, recebe punição e a família nem sabe o que é fração. Se a criança diz que não entende o que os professores dizem, os pais ficam bravos, chamam os filhos de burros”. Isso acaba com o diálogo entre pais e filhos e perde-se a confiança entre ambos, até para falar de coisas mais sérias como gravidez indesejada ou uso de drogas. Sabe-se que os pais desejam o melhor aos seus filhos, mas foram enganados pelo sistema e prestam atenção em coisas pequenas e esquecem o fundamental, que é a situação difícil que vivemos. O peso maior dessas dificuldades está não na matemática, mas nas relações humanas. “É necessário que todos achem a matemática importante, mas há outras questões mais fundamentais que não estão sendo olhadas com o mesmo carinho” (DIÁRIO NA ESCOLA, 2003)

Para D’Ambrósio o que foi tratado neste texto faz parte da Etnomatemática.

A teoria nos ensina a dar importância ao contexto e ao ambiente cultural no qual a matemática se desenvolve. Se os engenheiros da Embraer vão colocar um novo avião no mercado, eles usam a Etnomatemática para aquele ambiente. Usam equações complexas para resolver situações de voo. Já as crianças jogando bolinha de gude estão em um ambiente que pede outra matemática específica. Eles pensam ‘vou jogar assim com o dedão, qual será a trajetória da bolinha, qual força vou usar, qual a distância da outra bola’, isso é matemática. O aluno que sai de casa e vai para a escola tem que traçar um trajeto, isso é Etnomatemática adequada àquele ambiente, assim como o piloto de avião que sai de São Paulo e vai para o Rio. Ele usa a Etnomatemática adequada para aquela situação. A teoria intervém na solução da situação que se apresenta e no conhecimento dessa situação. Mas a matemática que está na escola só reconhece as regras e formalismos desligados das reflexões mutáveis de acordo com o ambiente em que se está. (DIÁRIO NA ESCOLA, 2003).

Verifica-se assim que a etnomatemática pode ser aplicada em diversas situações, podendo ser criativa em inovar dentro de campos de conhecimento que estão próximos da matemática, a exemplo dos jogos e brincadeiras infantis, ou mesmo as vendas no comércio informal.

## 2.9 - O INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ

### 2.9.1 A trajetória da instituição: antecedentes históricos

A escola de aprendizes artífices do Pará (EAAPA) foi uma das dezenoves escolas criadas pelo decreto-lei nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, assinado pelo então presidente da república, Nilo Peçanha. Sendo vice presidente de Afonso Pena, e este vindo a falecer, após assumir a presidência, Nilo Peçanha, em menos de três meses, assinava o decreto da criação das escolas de aprendizes artífices. Um dos indicadores de seu interesse pelo ensino profissional comprova-se pelo fato de, quando presidente do estado do Rio de Janeiro, ter criado pelo decreto estadual nº787, naquela unidade da federação, quatro escolas profissionais, situadas em Campos, Niterói e Petrópolis para o ensino de ofícios e, em Paraíba do Sul, para a aprendizagem agrícola.

Segundo Joaquim Francisco Goés Filho e Roberto H. C. Costa, Nilo Peçanha já vinha pregando no parlamento e pelos jornais, a valorização e a multiplicação das profissões técnicas, procurando libertar o ensino de ofícios do estigma da inferioridade social, que o marcava e o marginalizava. Mais tarde Nilo Peçanha afirmava que, se reconhecesse os resultados obtidos com o ensino profissional na Suíça e na Bélgica antes, não teria apenas criado dezenoves escolas, mais sim um número muito maior (BASTOS, 1988).

Afonso Pena ao assumir a presidência da república em 15 de novembro de 1906, no seu discurso de posse, fez diferença em sua plataforma de governo ao ensino técnico-profissional. Foi o primeiro presidente da república a tratar de tal assunto. Mostrando a sua preocupação com o ensino profissional. Na ocasião ele afirmou que a criação e a multiplicação de institutos de ensino técnico e profissional muito podem contribuir para o programa das indústrias, proporcionando lhes mestres e operários instruídos e hábeis.

Assim, a dezenove de dezembro de 1906, Afonso pena sancionou a resolução do congresso nacional criando o ministério da agricultura, indústria e comércio que entre as suas atribuições cuidaria dos assuntos ligados ao ensino profissional. Contudo, o senado a 17 de dezembro de 1906, também recebia um ofício do diretor de um congresso de instrução realizado no Rio de Janeiro, através do Senador Barata Ribeiro, tendo em anexo um projeto no qual se propunha a aplicação do ensino prático industrial, agrícola e comercial, nos estados e nas capitais do País, com dois terços dos gastos feitos pela união (BASTOS, 1988).

Segundo este autor, esse mesmo projeto sugeria ao governo federal a criação de escolas superiores industriais, agrícolas e comerciais a serem distribuídas pelos estados do sul e do norte e propunha, a nível estadual, a criação de institutos profissionais, de cursos diurnos e noturnos, de ensino próprio elementar de comércio e indústria.

O ensino de ofícios era atribuição dos estados e não havia movimento no sentido de a União passar também a desenvolver essas atividades, no estado do Rio Grande do Sul, foi instituída, pelo governo estadual, a taxa para o ensino técnico-profissional, de 2% de orçamento, a partir de 1907 e, já em 1909, passava de 4% destinada ao ensino técnico-profissional, com exclusividade, desta forma o ensino de ofícios não era beneficiado.

A escola de aprendizes artífices do Pará, foi implantada a 1°. De agosto de 1910. Destinava-se a formação de operários e contramestres, ensinando aos menores desprovidos de fortuna que desejassem aprender um ofício, os conhecimentos rudimentares e a prática.

Nos primeiros meses de 1910, nas maiorias das capitais dos estados da União já estavam implantadas as escolas, sendo a do Pará uma das últimas.

No ano de implantação, a matrícula inicial foi de 20(vinte) aprendizes, uma das menores do País nesse ano. No ano seguinte aumentava para noventa e cinco alunos, com frequência média de setenta e quatro alunos, equivalente a 77,8% do efetivo.

Nesse período, observa-se o alto grau de retenção do educando na escola, ocorrendo nesse ano um dos mais altos do País.

Nos estados de Sergipe, Bahia, Amazonas e Minas Gerais as escolas de aprendizes artífices só iniciaram suas atividades em 1911. No estado do Rio de Janeiro, a escola se instalou na cidade de Campos, cidade natal de Nilo Peçanha, a pedido da câmara municipal daquela cidade, e de acordo com o dispositivo do artigo 12, § 2° do citado decreto 7.763, e pelo fato do governador do estado haver recusado a ajudar a instalação da mesma em Niterói. No Rio Grande do Sul deixou de ser instalada, por haver na capital o instituto técnico profissional do Parobé da escola de técnico em engenharia que foi subvencionada pela União, por se encontrar nos padrões das escolas criadas pelo decreto 7.566, referendado pelo decreto 7.763, art. 17 (BASTOS, 1988).

A instalação das escolas de aprendizes artífices do Pará, se deu em prédio do governo estadual, cedido a União, situado na Avenida 22 de junho, atual Avenida Alcindo Cacela. Neste prédio foram instaladas cinco oficinas:

- Marcenaria;
- Alfaiataria;
- Funilaria;
- Sapataria;
- e ferraria.

Essas oficinas entraram em funcionamento, mesmo precariamente, por falta de maquinaria e ambiente. Foram alojadas em barracões de madeira, cobertos de telhas com piso de chão batido. No decorrer do ano letivo de 1911, os alunos tiveram aprendizagem



de ofícios, assim como o curso primário e o curso de desenho, enquanto que o curso noturno só se iniciou 1912.

As matrículas dos candidatos as oficinas implantadas e realizadas com atendimento a meninos na faixa etária de dez a treze anos, esses meninos teriam que apresentar dois atestados ou certidões. Um de que não possuíam doenças infectocontagiosas, nem defeitos físicos que os impedissem de aprender o ofício, firmado por um médico; outro, firmado por duas pessoas idôneas, que declaravam conhecê-los como desprovidos de fortuna. Esse último era dispensado quando o candidato era conhecido pelo diretor da escola como desprovido da fortuna. Depois de matriculado o aprendiz teria que fazer a opção pela aprendizagem de um só ofício.

A formação do corpo administrativo e docente se deu em 1910. O primeiro diretor foi o Raymundo da Silva Porto, nomeado por decreto presidencial a dez de janeiro de 1910. Os funcionários e os professores foram nomeados por portaria do ministro da agricultura, indústria e comércio no dia 16 de junho de 1910 e os cinco mestres foram contratados pelo diretor da escola, através do ato do Ministro de Agricultura.

Resumindo, a história do IFPA se deu a partir da criação da escola de APRENDIZES ARTÍFICES DO PARÁ, a partir de um ato do presidente Nilo Peçanha, no limiar do século passado, quando ainda pouco se falava de ensino profissionalizante no Brasil, escolas estas mantidas pela União.

Essa escola deslocou-se durante 20 anos (1909-1929) para prédios que não ofereciam a menor condição de funcionamento, com constantes mudanças para bairros diferentes. Teve uma clientela muito pequena, que não justificava seu funcionamento. Entretanto, resistiu a todos esses problemas, até que em 1930 recebeu o prédio recém construído que veio a abrigá-la definitivamente, com melhores acomodações e espaço ideal para a implantação de oficinas.

De 1930 a 1940 houve uma alta taxa de evasão, uma vez que o desemprego era grande e qualquer informação ou conhecimento adquirido era motivo de deixar a escola e partir para o mercado de trabalho. Outro fator que deixava a desejar era a qualificação dos mestres, que muitas vezes estava aquém das necessidades da escola e a falta de atrativos que poderiam ser oferecidos para a retenção dos alunos reforçava a evasão.

Sua instalação teve uma conotação política, sem que qualquer mercado de trabalho justificasse tal fato, mas isso começou a mudar na década de 1940, com a chegada das grandes empresas e o padrão das aulas começou a melhorar com novos laboratórios e equipamentos. Ao longo desses 100 anos, o que hoje é o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Pará, IFPA, já participou de diversas fases de desenvolvimento da economia paraense, com a chegada de grandes empresas e indústrias mineradoras, fornecendo mão de obra local e favorecendo a economia do Estado (BASTOS, 1988).

## **CAPITULO 3 - METODOLOGIA DA PESQUISA**

### **3.1 QUANTO AOS OBJETIVOS**

A pesquisa terá caráter exploratório, pois será necessário observar e compreender e analisar as estratégias adotadas pela supervisão pedagógica junto aos professores de Matemática feita no PARFOR do IFPA.

A pesquisa exploratória busca se familiarizar com determinado assunto ou objeto de estudo que ainda é pouco explorado, a fim de conhecer melhor o assunto ou o problema abordado, podendo gerar novas hipóteses, daí a importância da intuição do pesquisador. Sua especificidade a leva quase sempre a tornar um estudo de caso (GIL, 2008).

### **3.2 QUANTO AO ENFOQUE**

A pesquisa será multimodal, havendo maior destaque no aspecto qualitativo, pois serão feitas perguntas abertas que permitirão análises interpretativas do processo de supervisão escolar em formação continuada de professores, sem deixar de merecer ainda os dados quantitativos, daí ser uma pesquisa multimodal, envolvendo os dois enfoques, quantitativo e qualitativo.

### **3.3 MÉTODO DE ABORDAGEM**

O método de abordagem será indutivo, pois vai considerar uma realidade observada no ambiente empírico (IFPA), quanto á supervisão pedagógica. Assim será priorizada a peculiaridade do caso estudado, caracterizando-se um estudo de caso que segundo Lakatos e Marconi (2010), o estudo de caso é uma etapa concreta de investigações, dando características ao estudo de forma monográfica, ou seja, é um estudo de que pode ser feito com indivíduos, condições, instituições, grupos ou comunidades, a fim de se chegar a algumas generalizações, considerando o tema escolhido e os demais fatores que ajudam a influenciar o objeto estudado.

### 3.4 QUANTO AO PROCEDIMENTO DA PESQUISA

O procedimento da pesquisa vai utilizar enquanto técnica de coleta de dados: entrevistas semi - estruturadas, via questionário (Anexo I) e depoimentos de supervisores pedagógicos junto aos professores de matemática do PARFOR no IFPA.

As entrevistas serão feitas em forma de conversação com alguns membros da supervisão e alunos formados em matemática, com enfoque explorando temáticas relacionadas às práticas pedagógicas da supervisão pedagógica em âmbito do PARFOR.

A coleta de dados servirá para conhecer melhor o trabalho que vem sendo desenvolvido e como está repercutindo diante dos professores em formação a partir de depoimentos e percepções sobre os objetivos dessa pesquisa.

A pesquisa bibliográfica (em livros, artigos científicos, sites, manuais, publicações periódicas) será capaz de reunir algumas produções sobre o tema. A pesquisa de campo será desenvolvida no IFPA e coletará dados de acordo com as práticas desenvolvidas pela supervisão pedagógica.

Para Marconi e Lakatos (2010) a pesquisa de campo trata-se de uma pesquisa empírica que visa coletar informações com base no problema formulado na e que deve ter respostas a partir da investigação, comprovando ou revelando novos fenômenos.

### 3.5 UNIVERSO E AMOSTRA

O universo da pesquisa é programa PARGOR, desenvolvido no IFPA e a amostra serão professores, supervisores e gestores voltados aos alunos da disciplina matemática.

### 3.6 COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

Os dados serão coletados considerando o aspecto qualitativo e conseqüentemente, análise e interpretação serão feitas a partir dos autores abordados no trabalho.

## CAPITULO 4 - RESULTADOS

Até o presente momento a pesquisa seguiu um curso estabelecido na metodologia, porém, o desenrolar dos fatos ocorridos nos últimos meses no Brasil, envolvendo o governo federal e os gastos públicos, especialmente na educação, fez com que novos atores entrassem em cena, ou com que os anteriores saíssem – essa última está mais bem colocada diante do contexto.

Trata-se de uma brusca suspensão dos investimentos e repasse de verbas que orientou as ações do governo no sentido de conter gastos e desenvolver um pesadoso ajuste fiscal com vistas a respirar e recompor suas energias e economias para mais adiante retomar os programas já em andamento desde 2012.

Com isso, nosso objeto de estudo sofreu um brusco baque, vindo a suspender as atividades do PARFOR/IFPA, a partir de uma comunicação feita pelo seu coordenador geral, ainda no dia 26 de julho de 2015, afirmando lamentavelmente, diante do cenário atual, ser impossível continuar com o programa, pois estava se arrastando nos últimos meses.

Felizmente já havia sido feita a pesquisa de campo, que apontou alguns indicadores que mediram a temperatura desse momento por que passou o IFPA, nos últimos meses e foi possível verificar então, as atividades que estavam sendo feitas, e seus efeitos.

A bem da verdade é preciso estar preparado para tudo. Os resultados nem sempre são favoráveis e a pesquisa científica, a exemplo de muitos achados, nem sempre revela o lado bom do seu objeto. Seria mais coerente afirmar que “o que é deve ser”, deve ser descoberto, identificado e descrito, na medida do possível, até aonde a pesquisa chegar com suas técnicas de investigação.

Quando uma pesquisa busca investigar um objeto, seja ele, um fato, um fenômeno ou mesmo uma ação ou algo material, é preciso estar atendo a possíveis modificações ou mobilidades desse objeto. Nem sempre ele está imóvel, intacto e imune a mudanças ou alterações. Faz-se necessário acompanhar essas mudanças e alterações no sentido de compreender melhor esse movimento, e, portanto, relacioná-lo a alguma variável que possa ter influenciado nele. O que foi feito neste trabalho foi tentar entender, sem perder o foco, o que ocorreu no PARFOR/IFPA.

#### 4.1 MUDANÇA DE CENÁRIO E CONTEXTO POLÍTICO E ECONOMICO

O Brasil teve em sua ultima eleição um cenário turbulento, que emparelhou dois candidatos favoritos, Aécio Neves (PMSB) e Dilma Rousseff (PT). Ambos melhor posicionados na opinião pública protagonizaram uma das mais acirradas campanhas políticas dos últimos anos no Brasil, dando vitória apertada para a segunda candidata. Isso bastou para gerar no país um clima de turbulência e revolta por parte de alguns movimentos sociais, que acabaram por deflagrar as jornadas de junho, ocorridas no ano passado (2014), quando centenas de milhares de pessoas, entre estudantes, profissionais liberais, ativistas políticos e etc... Foram às ruas reivindicar direitos e benefícios que o governo deveria assegurar, imediatamente, sob pena de ser um governo comprometido e totalitário.

Critérios ideológicos a parte, esse cenário foi bombástico ao governo brasileiro. Após as eleições inúmeros ataques e campanhas contra o partido no poder deram margem para a abertura da crise diplomática interna: a operação Lava jato, ainda em curso, tem devastado inúmeros setores do governo envolvendo empreiteiras e a empresa estatal Petrobrás. Foi assim também como anterior, o conhecido “Mensalão”, envolvendo deputados, senadores de diversas legendas e altos cargos do PT no governo e fora dele. O que resultou num desgaste político irreversível até o presente momento.

A Câmara dos deputados, fazendo frente oposicionista ao governo, logrou inúmeras vitórias em votações relampado, desqualificando ainda mais a imagem do governo federal perante a população.

Com a imagem desgastada e a mídia sendo favorável aos escândalos em seus noticiários, o governo passa então a cortar alguns investimentos e recursos. A inflação tem uma alta e o PIB interno também sofre alterações deficitárias. Grande parte das empresas passa a se posicionar contra a alta de juros e tarifas de impostos movidas pelo banco central.

O aumento do preço de combustíveis e energia, além de itens da cesta básica e eletrodomésticos, deixou o brasileiro mais esperançoso em dúvida sobre o destino da nação. Os cortes e gastos reduzidos pelo governo inflamaram ainda mais a situação já catastrófica no início de 2015. Esse cenário instável vai coroar o que se entende por suspensão de programas e investimentos em diversos setores.

## 4.2 PARFOR DO IFPA SUSPENDE AS ATIVIDADES

O coordenador geral do PARFOR/IFPA assinou um ofício dando por suspensas às atividades da segunda etapa de 2015 alegando justamente o corte de verbas e o não repasse de bolsas diárias de professores do programa (Anexo II). Após alegar que a suspensão esta atrelada á falta de recebimento dos recursos devidos que a CAPES deveria repassar e os cortes orçamentários perpetrados pelo governo federal, restou então informar a suspensão das atividades, atingindo centenas de servidores envolvidos.

Segundo o coordenador geral do PARFOR/IFPA, Cleidson Paiva Gomes, só será possível reativar as atividades até setembro de 2015, quando espera-se ter melhorado o cenário para dar continuidade ao programa:

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

O Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Pará vem reafirmar o comprometimento com o programa e com a comunidade, uma vez que já nos mobilizamos, buscamos alternativas e ações quanto à transferência de recursos junto a Pró-Reitoria de Administração/PROAD, para que seja transferidos recursos nas rubricas para garantir o pagamento das diárias, através do sistema SIMEC, e estamos aguardando a liberação e autorização pela CAPES para a continuidade das ações do PARFOR/IFPA.<sup>2</sup>

Esse novo cenário fez com que a pesquisa buscasse novos embasamentos a fim de explicar o ocorrido. Restam indícios recolhidos durante a pesquisa de campo, que apontam para uma dificuldade que vinha sendo fortalecida nos últimos meses. A pesquisa de campo ocorreu nos primeiros meses de 2015, de março a maio, com algumas dificuldades em encontrar quem respondesse pelos questionários semiestruturados e quisesse dar entrevistas. No entanto, o que pode ser feito esta transcrito na pesquisa a seguir, demonstrando que o caminho continuou a ser percorrido em busca de respostas para a problemática apresentada no início do trabalho.

---

<sup>2</sup> Notícias do PARFOR/IFPA. Disponível em <http://www.ifpa.edu.br/ultimas-noticias/170-comunicado-sobre-o-cancelamento-da-2-etapa-de-atividades-academicas-parfor-ifpa> Acesso em: 22 de jul. 2015

#### 4.2.1 Site congelado indica suspensão desde 2014

No dia 22 de julho de 2015 foi visitada a página das últimas notícias do PARFOR/IFPA, quando foi constatado que desde o dia primeiro de setembro de 2014 a página não recebeu mais novidades, ou seja, aparentemente teve sua ação congelada ainda no ano passado, no meio do segundo semestre. O que leva a crer que as atividades voltadas à assessoria de divulgação das ações do programa já estavam comprometidas.

Figura 1 – Página com as últimas notícias do programa no PARFOR/IFPA

BRASIL

Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

INSTITUTO FEDERAL PARA

PARFOR

Quarta-Feira, 22 de Julho de 2015 Entrar | Tamanho do texto: + x -

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

Home > Notícias

## Notícias

Filtrar Título  Exibir # 15 ▼

#	Título do Artigo	Data	Acessos
1	Estão abertas as inscrições para o curso de mestrado profissional em matemática, o chamado Profmat	Seg, 01 de Setembro de 2014	1337
2	A Coordenação Geral do PARFOR está em festa	Sex, 22 de Agosto de 2014	1091
3	CHAMADA DE ARTIGO CIENTÍFICO PARFOR/IFPA - 2013	Ter, 01 de Outubro de 2013	2180
4	EDITAL PARFOR CONCEIÇÃO DO ARAGUAIA 2013	Sex, 27 de Setembro de 2013	2634
5	EDITAL PARFOR ALTAMIRA 2013	Qua, 18 de Setembro de 2013	1924
6	II Encontro de Gestores do PARFOR – IFPA	Qua, 04 de Setembro de 2013	898
7	Relatório da Avaliação do PARFOR/PARÁ	Seg, 19 de Agosto de 2013	1127
8	I Seminário do PARFOR da Região Sudeste Paraense	Seg, 22 de Julho de 2013	1058
9	Discentes do IFPA Campus Abaetetuba participam da avaliação de Kits "Projeto Aventuras na Ciência"	Dom, 30 de Junho de 2013	874
10	Convite: defesa de TAC's	Qui, 06 de Junho de 2013	953
11	Capes realiza 2º Encontro Nacional do Parfor	Qui, 06 de Junho de 2013	773

Pesquisar...

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

Seja o primeiro de seus amigos a curtir isso.

Portal do Aluno

ONDE ESTAMOS

ABAETETUBA | INDUSTRIAL  
ALTAMIRA | MARABÁ  
BELÉM | ITAITUBA  
BRAGANÇA | RURAL  
BREVES | MARABÁ  
CASTANHAL | SANTARÉM  
CONCEIÇÃO DO ARAGUAIA | TUCURUÍ

Menu

Home

O Programa

Notícias

Links

Fonte: <http://parfor.ifpa.edu.br/index.php/noticias>

No dia 22 de julho de 2015 também foi verificada a página onde transitam os principais documentos de comunicação do programa PARFOR/IFPA, e que também estava congelado desde 13 de maio de 2013, quando o ultimo documento postado tratava do Cronograma de Defesas dos Trabalhos Acadêmicos de Conclusão do Município de Tailândia, e que segundo o documento, ocorreram nos dias 9, 10 e 11 de maio, portanto, após a postagem do documento, o que também demonstra um atraso nas atividades e falta de sintonia entre o site e os prazos.

Figura 2 – Página final dos documentos divulgados pelo PARFOR/IFPA

BRASIL

Piano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

INSTITUTO FEDERAL PARA

PARFOR

Quarta-Feira, 22 de Julho de 2015 Entrar | Tamanho do texto: + × -

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

Home > Documentos > Documentos

Entrada Downloads Pesquisar Documentos

**Documentos** Adicionado em

Documentos

Ordenar por: Nome | Data | Acessos [ Ascendente ]

TAC\_Tailandia\_Maio\_2013 popular! 1740 13/05/2013

Download Visualizar Detalhes

TAC\_Moju\_Maio\_2013 popular! 1301 13/05/2013

Download Visualizar Detalhes

RESUMO\_DA\_REUNIÃO\_AMPLIADA popular! 1314 07/03/2013

Download Visualizar Detalhes

RELATÓRIO AVALIAÇÃO PARFOR 2012 popular! 2717 19/08/2013

Download Visualizar Detalhes

PPC\_LICENCIATURA\_EM\_PEDAGOGIA-PARFOR popular! 6153 05/09/2012

Download Visualizar Detalhes

« Início Anterior 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Próximo Fim »

Página 1 de 14

Pesquisar...

Parfor - Instituto Federal d... 206 curtidas

Seja o primeiro de seus amigos a curtir isso.

Portal do Aluno

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

ONDE ESTAMOS

Menu

Home

O Programa

Notícias

Documentos

Organograma

Coordenação Geral

Coordenação de Cursos

Subcoordenações Locais

Links

2009 IV CONNEPI

PROTCCOLO IES

2009 - ANO DO CENTENÁRIO

PORTAL REDENET

Fonte: [http://parfor.ifpa.edu.br/index.php/documentos/cat\\_view/86-documentos](http://parfor.ifpa.edu.br/index.php/documentos/cat_view/86-documentos)



Desse modo, verificou-se que o PARFOR/IFPA estagnou suas atividades, pelo menos na rede mundial dos computadores, desde 2013, e se pode visualizar a chamada de artigo científico para 2013, quando a página indica a consulta feita no dia 22 de julho de 2015, ou seja, quase 3 anos depois ainda esta rodando o banner de divulgação da chamada.

Figura 3 – Página inicial do programa PARFOR/IFPA

BRASIL

Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

INSTITUTO FEDERAL PARA

PARFOR

Quarta-Feira, 22 de Julho de 2015 Entrar | Tamanho do texto: + x -

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

Pesquisar...

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

Seja o primeiro de seus amigos a curtir isso.

Portal do Aluno

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

ONDE ESTAMOS

Últimas Notícias

- Estão abertas as inscrições para o curso de mestrado profissional em matemática, o chamado Profmat
- A Coordenação Geral do PARFOR está em festa
- CHAMADA DE ARTIGO CIENTÍFICO PARFOR/IFPA - 2013
- EDITAL PARFOR CONCEIÇÃO DO ARAGUAIA 2013
- EDITAL PARFOR ALTAMIRA 2013

mais notícias...

Downloads

- CHAMADA ARTIGOS PARFOR\_2013
- Edita\_2013-PARFOR\_IFPA\_Conceição
- Memória do II Encontro de Gestores
- Edita\_2013-PARFOR\_IFPA\_Altamira
- RELATÓRIO AVALIAÇÃO PARFOR 2012

mais documentos...

Agenda

Sem Eventos

mais eventos...

mais lidas

/ 1ª Repescagem PARFOR 2010/2 / A UFPA convida para o I Encontro Estadual do PARFOR/Pedagogia / Declaração de Rendimentos / EDITAL PARFOR CONCEIÇÃO DO ARAGUAIA 2013 / O Programa / SEDUC lança edital de apoio a projetos para estimular o uso de TIC no PARFOR /

Menu

- Home
- O Programa
- Notícias
- Documentos

Organograma

- Coordenação Geral
- Coordenação de Cursos

Links

2009 IV CONNEPI

PROFCCOLD

2019 - ANO DO CENTENÁRIO

Fonte: <http://parfor.ifpa.edu.br/index.php/home>

O site também, se mostrou bastante tacanho, no sentido de não apresentar dados concretos, estatística dos resultados do PARFOR/IFPA, o que dificultou ainda mais a análise dos resultados, uma vez que ninguém soube informar em números as atividades desenvolvidas até o presente momento.

### 4.3 RESPOSTA DOS ENTREVISTADOS

#### 4.3.1 Sujeito 1

O sujeito 1 tem 44 anos, e do sexo masculino, tem 19 anos como docente de matemática e dois anos no PARFOR/IFPA, possui uma especialização em sua área. Ele comunga com a ideia de que o PARFOR “é de grande importância para a educação continuada dos professores de matemática, por ajudar o docente a recuperar muitas habilidades esquecidas ao longo dos anos, ou mesmo conhecer novas, sob a orientação de um profissional capacitado para isso”.

Segundo ele, a supervisão pedagógica do IFPA utiliza como parâmetros a pontualidade dos professores, sua metodologia de ensino e aprendizagem, a didática, os exames e o processo avaliativo do aluno.

Para ele o professor deve se aproximar sempre do aluno, no sentido de dar a ele “motivação e curiosidade pela disciplina, no sentido de ampliar cada vez mais o conhecimento matemático”.

Segundo ele o que se tem feito pela supervisão para aprimorar o ensino e a aprendizagem dos professores de matemática do PARFOR/IFPA, tem sido “reuniões avaliativas do programa nas disciplinas matemática, onde os professores discutem suas dificuldades e avanços dentro das suas atividades propostas, bem como esclarecem os métodos de avaliação usados na sala de aula”.

Solicitado a listar pelo menos cinco itens que podem ser considerados pelo supervisor pedagógico no ensino de matemática, respondeu: “pontualidade, assiduidade, conteúdo, avaliação, aplicabilidade prática dos exercícios”.

Sobre a periodicidade e métodos usados pela supervisão pedagógica de matemática no PARFOR/IFPA, respondeu que “mensalmente ocorrem as reuniões de avaliação. A supervisão requer assinatura do professor em sala, bem como a apresentação do relatório de atividades também mensal”.

Sobre as práticas pedagógicas que julga importantes para favorecer a supervisão em matemática no PARFOR/IFPA, respondeu que “é importante que o professor desenvolva atividades que de fato possam fazer a diferença para os alunos. Não basta apenas a teoria, ou alguma forma burocrática de medir os esforços do professor. Os resultados devem falar mais alto. Nesse caso, os métodos usados se tornam relativos, dentro de uma experiência que se mostra coletiva”.

### 4.3.2 Sujeito 2

O sujeito 2 tem 35 anos, sexo masculino, 12 anos como docente de matemática e um ano no PARFOR/IFPA. Tem duas especializações em sua área e acredita que o PARFOR/IFPA “se mostra uma ousadia política pública de resgate e valorização do professor de base, aquele que está preparando as crianças para o fundamental II e ensino médio. Valorizando o professor de base o PARFOR aposta numa nova configuração da educação pública no Brasil”.

Segundo ele, a supervisão pedagógica do IFPA utiliza como parâmetros a metodologia didática, a pontualidade e assiduidade, as provas e a avaliação do aluno.

Os aspectos observados na supervisão de matemática do PARFOR/IFPA referem-se à qualidade do ensino “o professor deve demonstrar envolvimento com a turma, e estar em dia com seus conteúdos e trabalhos corrigidos”.

Na sua opinião a supervisão para aprimorar o ensino e a aprendizagem dos professores de matemática do PARFOR/IFPA, tem desenvolvido “inúmeras maneiras, tem chamado os professores para conversar individualmente, feito reuniões de avaliação e ainda recolhido relatórios das atividades em sala de aula. Quando se percebe algum problema de relacionamento entre professor e aluno, o supervisor procura conversar com professor e o aluno, a fim de que o problema possa ser resolvido”.

Os cinco itens que devem ser considerados pelo supervisor pedagógico no ensino de matemática, segundo ele, são: “bom relacionamento entre professor e aluno, conteúdo, aplicabilidade dos exercícios na prática, participação em sala e boas médias”.

“Nas reuniões de avaliação cada professor coloca o seu ponto de vista sobre suas aulas e as dificuldades que está enfrentando. A solução é buscada de forma coletiva, onde cada um pode dar sua opinião. Nos dias de aula, o supervisor tem uma rápida conversa com professor antes de começar a aula. Cada professor relata em documento seu desempenho em sala”.

As práticas pedagógicas importantes que podem favorecer a supervisão “devem estar relacionadas à participação do aluno nas aulas e ao esforço do professor em cumprir seu conteúdo no prazo estabelecido”.

### 4.3.3 Sujeito 3

O sujeito 3 é do sexo feminino, tem 32 anos, 8 anos como docente de matemática e um ano no PARFOR/IFPA. Tem uma especialização em sua área. Segundo sua opinião, o PARFOR/IFPA “vem demonstrando que fazer política pública na educação continuada dos professores pode ser possível em um país, mesmo em tempos de crise. A educação básica esta no alicerce de alunos que futuramente serão os profissionais inseridos em diversos setores da sociedade”.

Para o sujeito 3 a supervisão pedagógica do IFPA utiliza como parâmetros para avaliar os professores de matemática: “assiduidade, pontualidade, didática, trabalhos escolares e processo avaliativo”.

A supervisão de matemática do PARFOR/IFPA prima, segundo ele, “pela qualidade do ensino e da aprendizagem, dentro dos parâmetros estabelecidos pelo PARFOR/IFPA”.

Na sua opinião a supervisão do PARFOR/IFPA tem feito diversas ações para aprimorar o ensino e a aprendizagem dos professores de matemática no programa. Entre elas estão: “avaliações mensais do ensino da matemática, relatórios mensais feitos pelos próprios professores, troca de experiências como meio de se solucionar problemas comuns”.

Em sua lista de pelo menos cinco itens que podem ser considerados pelo supervisor pedagógico no ensino de matemática, estão: “assiduidade, avaliação, conteúdo, trabalhos escolares e plano de aula”.

Quanto à periodicidade e métodos usados pela supervisão pedagógica de matemática no PARFOR/IFPA, afirmou que “todo mês os professores se reúnem para avaliar o andamento do programa, e cada um apresenta suas demandas e dificuldades. O professor deve em dia de aula, assinar presença na lista do supervisor e informar caso alguma coisa esteja dando problema em sala”.

Sobre as práticas pedagógicas importantes do seu ponto de vista, e que podem ajudar a supervisão em matemática no PARFOR/IFPA, afirmou que “cada professor deve encontrar a sua maneira de ensinar o aluno, de modo que estes possam se sentir motivados e livres para aprender e participar em sala de aula. O desafio maior é não perder o foco e não sair da linha de ação, não deixar que o conteúdo se torne maçante ou mesmo enfadonho”.

## CAPITULO 5 - DISCUSSÕES

Segundo Araújo *et al* (2012), o Plano Nacional de Formação de Professores - PARFOR desde sua origem se submeteu à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, a qual ficou incumbida de induzir, fomentar e avaliar os cursos no âmbito do PARFOR. Criadas as parcerias com Instituições Públicas de Ensino Superior – IPES, a missão foi realizar os cursos nas modalidades de 1ª e 2ª licenciaturas. Estes autores buscaram analisar a implementação do PARFOR, em seis municípios da região do Cariri cearense, especialmente o curso de Pedagogia. Nesse artigo analisamos as condições de realização e contribuição do mesmo para a região. Os resultados atestaram que houve um grande reconhecimento da relevância do PARFOR para os alunos. O estudo também ofereceu subsídios para nortear ações e procedimentos que podem ajudar na qualidade do programa, influenciando a formação docente e discente a curto, médio e longo prazo. O que leva a acreditar que o programa tem lacunas que podem, dentro de uma construção crítica, ser aprimoradas e modificadas a serviço da qualidade de ensino.

Já Duarte e Viriato (2012), estudando as políticas educacionais de formação continuada dos professores da Rede de ensino do Estado do Paraná, no período de 2003 a 2010, durante o governo de Roberto Requião, buscaram apreender a materialidade das políticas paranaenses nesse setor. Com base na análise fundada no materialismo histórico e dialético, procurou-se contribuir na discussão de políticas educacionais de formação continuada. Os autores citam Mészáros (2005, p. 2), que afirma:

[...] uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem realizar as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança.

Verifica-se com isso que qualquer ação política, deve ser acompanhada de mudança social para se ter melhor eficácia em seus resultados. A intenção é sempre boa, mas precisa ser mais global, mais enraizada nos problemas sociais, para haver de fato uma transformação mais radical, estrutural.

Para Santos (2010, p. 10 apud DUARTE E VIRIATO, 2012) a implementação da política de formação continuada de professores “[...] reflete o grau de seriedade e compromisso com a qualidade da educação, o que também representa uma postura contrária às atuais propostas de formação em vigência no País”. Os autores em suas investigações, concluem que, mesmo diante das políticas educacionais gestadas no âmbito federal e estadual, identificou-se uma relação de inversão no tocante à formação continuada enquanto dever do estado, quando o estado não valoriza o professor, sobrecarregando-o com atribuições e negando-lhe direitos fundamentais. Nessa lógica de implantação de políticas públicas, as políticas educacionais devem ser revisitadas.

Já Silva (2015), verificando os desafios da formação do educador e analisando a influência dos organismos internacionais nas reformas educacionais, especialmente a política de formação de professores no Brasil. O corpus de análise foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Decretos 6.094/2007 e 6.755/2009, com destaque para a Formação Inicial de Professores. No estudo ficaram explícitos alguns desafios que permeiam a execução do Programa Nacional de Formação de Professores (PARFOR), que exigem maiores esforços em sua implementação. O estudo se deu nos municípios do Território de Identidade do Vale do Jiquiriçá, Estado da Bahia. Observou-se que todos os participantes da execução do PARFOR enfrentam desafios e dificuldades: os municípios precisam garantir uma logística que favoreça o acesso e frequência dos professores aos cursos de formação; as universidades como polos deveriam oferecer cursos nos seus campi e manter um quadro de professores com carga horária disponível para lecionar esses cursos; é necessário saber qual a demanda real dos professores que precisam de formação no Estado da Bahia. É necessário ainda haver melhor articulação com os municípios; A CAPES, coordenação nacional do PARFOR, precisa encurtar mais seu distanciamento e desconhecimento sobre as principais dificuldades do programa.

Este autor observou ainda que, muitas vezes, os sujeitos do processo de execução do programa muitas vezes fazem um jogo de transferências de responsabilidades diante das dificuldades na execução do PARFOR, emperrando o processo. Os entraves da sistematização do processo de desenvolvimento e a ausência de diálogo entre os sujeitos causaram prejuízos à formação inicial aos professores das redes de ensino.

Silva (2015) observou ainda que o formato do PARFOR leva os municípios a assumirem responsabilidades com despesas da formação inicial dos professores, dentro de um regime de colaboração pouco esclarecido. Esse tipo de responsabilidade deveria ser compartilhado também pela União e Estados. Diante desses entraves mostrados pelo pesquisador, verifica-se a necessidade de avaliação interna do programa, que não atende de forma satisfatória a demanda nacional de professores. Somente na Bahia, são pouco mais de 66.000 (funções) docentes trabalhando na rede estadual e municipal de ensino e que não tem formação adequada para atuar na Educação Básica.

Ocorre que as problematizações são de diversas ordens, ficando o professor o aluno, refém de um sistema que por mais que seja ousado e importante, na ponta, ainda tem muito a melhorar e se organizar para se obter um resultado sólido e eficaz na formação de professores. Ou, a exemplo do que ocorreu em diversos estados e municípios, ou instituições como o IFPA, o programa tenderá a se enfraquecer e vir à falência de suas potencialidades.

Abdalla (2012) fez algumas reflexões sobre o PARFOR destacando o papel dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente. Ela buscou situar os principais desafios e as perspectivas de mudança que deveriam ser implementadas para ocorrer uma melhoria da qualidade da educação brasileira. Suas investigações a levaram a compreender que o Estado, precisa melhorar as condições que perpassam a formação inicial e permanente. Para isso algumas ponderações são necessárias. Que se:

- a) rompa com reformas educacionais que estejam distantes da realidade das escolas e dos atores que nela atuam;
- b) implementem sistemas de informações mais descentralizados, permitindo o fluxo de dados entre as decisões do governo e o acompanhamento das ações por parte dos professores e de toda a comunidade escolar;
- c) promovam condições materiais e de trabalhos, incrementando recursos e meios que possam assegurar o efetivo trabalho docente;
- d) incentive a formação de redes múltiplas de experiências (ABDALLA, 2012, p. 31).

De outra parte a instituição formadora e a escola precisam se aproximar no sentido de garantir que regularmente os professores possam discutir informações, descrever as situações didáticas, trocar experiências, falar de suas vivências e vivenciar sua profissão. Desse modo, conforme Abdalla (2012, p. 31), poderia haver

maior interesse em “discutir, denunciar e superar muitos dos problemas que são impostos aos professores (ora por orientações legais, ora pela própria realidade)”.

Oliveira (2011) desenvolveu um trabalho a fim de compreender melhor as funções do pedagogo supervisor na escola, bem como suas principais áreas de atuação uma revisão de literatura revelou que ocorre uma crescente preocupação quanto ao desenvolvimento das atividades do pedagogo supervisor destacando sua importância. Segundo esta autora, “o supervisor é responsável em atuar com o grupo de educadores coordenando e promovendo reflexão no sentido da construção de uma competência docente coletiva”. Logo, conclui que a supervisão exerce um papel político-pedagógico e ao mesmo tempo, de liderança dentro do espaço escolar. Em sua atuação na equipe o supervisor escolar deve ser sempre inovador, criativo e ousado, e acima de tudo comprometido com seu trabalho e os membros de sua equipe.

De maneira bastante sucinta foi possível perceber o papel do supervisor escolar, acadêmico ou educacional, no sentido de ser um elo que liga os demais membros da escola, desde o gestor, passado pelo professor, até chegar ao aluno, haja vista que é um zelador da prática pedagógica por excelência. Quanto ao PARFOR, sua função se amplia no sentido de fazer parte de uma política pública ampla, mas que requer os mesmos esforços para a superação dos desafios propostos no dia a dia da academia.



## CAPITULO 6 - CONCLUSÕES

O IFPA chegou a desenvolver 7 (sete) cursos de licenciatura em convênio com o programa PARFOR, os quais foram: Educação no Campo, Física, Ciências Biológicas, Geografia, Matemática, Informática e Pedagogia. Esses cursos chegaram a 12 campi: Abaetetuba, Belém, Altamira, Bragança, Castanhal, Conceição do Araguaia, Breves, Marabá Industrial, Marabá Rural, Santarém, Itaituba e Tucuruí atingindo 34 municípios polos. Havia uma Coordenação Geral e sete Coordenações Gerais de Curso.

Os três sujeitos entrevistados ajudaram a responder a problemática colocada pelo trabalho, no sentido de compreender e descrever a supervisão acadêmica na formação continuada dos professores de Matemática do programa no PARFOR desenvolvido no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA).

A amostra se for considerado o contexto em que se deu a pesquisa (dentro de um cenário em desaceleração e com pouca frequência de professores e responsáveis pelo programa no ambiente administrativo), obteve resultados palpáveis, no sentido de descortinar o momento presente e as impressões e opiniões de profissionais envolvidos no programa PARFOR/IFPA.

Desse modo, foi possível também aprofundar conceitos sobre supervisão acadêmica e sua historiografia, verificar as novas tendências dessa função e por fim, pontuar aspectos da supervisão pedagógica do processo de formação continuada dos professores de Matemática no programa PARFOR desenvolvido pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA).

A significação das palavras dos sujeitos entrevistados pontuam condições em que ocorreram as atividades de supervisão, bem como os métodos e técnicas, além de instrumentos de gestão foram usados para desenvolver essa função no programa supramencionado.

Os três sujeitos consideram o PARFOR/IFPA de relevante importância para a educação de base e formação continuada dos professores. Isso fica presente nas falas do sujeito 1, ao afirmar que o PARFOR: “é de grande importância para a educação continuada dos professores de matemática, por ajudar o docente a recuperar muitas habilidades esquecidas ao longo dos anos, ou mesmo conhecer novas, sob a orientação de um profissional capacitado para isso”. E no sujeito 2, ao

afirmar que o PARFOR/IFPA “se mostra uma ousada política pública de resgate e valorização do professor de base, aquele que está preparando as crianças para o fundamental II e ensino médio. Valorizando o professor de base o PARFOR aposta numa nova configuração da educação pública no Brasil”.

Portanto os entrevistados relevam a importância do PARFOR/IFPA, no sentido de contribuir com a educação pública e de base, aliada da formação continuada dos professores.

Os três sujeitos também se coadunam na forma de avaliação da supervisão ocorrida no PARFOR/IFPA, sendo considerado pelos sujeitos:

- 1 - Pontualidade dos professores, metodologia de ensino e aprendizagem, didática, exames e processo avaliativo do aluno.
- 2 - Metodologia didática, pontualidade, assiduidade, provas e avaliação do aluno.
- 3 - Assiduidade, pontualidade, didática, trabalhos escolares e processo avaliativo.

Vê-se que há uma concordância em ampla maioria do conhecimento dos parâmetros de avaliação do professor de matemática que desenvolve atividades no PARFOR/IFPA.

Os entrevistados ainda consideram a ação do professor fundamental no desenvolvimento das atividades em sala de aula, ora aproximando-se do aluno e motivando-o, ora envolver-se com a turma e dinamizar os trabalhos em sala, ora visando aumentar a qualidade de ensino dentro dos parâmetros do PARFOR.

O aprimoramento da supervisão dos professores de matemática do PARFOR/IFPA obedece a critérios que os envolvem, segundo cada um entrevistado:

Sujeito 1 - Reuniões avaliativas do programa na disciplina matemática, onde os professores discutem suas dificuldades e avanços dentro das suas atividades propostas, bem como esclarecem os métodos de avaliação usados na sala de aula.

Sujeito 2 - Inúmeras maneiras. A coordenação tem chamado os professores para conversar individualmente, feito reuniões de avaliação e ainda recolhido relatórios das atividades em sala de aula. Quando se percebe algum problema de relacionamento entre professor e aluno, o supervisor procura conversar com o professor e o aluno, a fim de que o problema possa ser resolvido.

Sujeito 3 - Avaliações do ensino da matemática, relatórios mensais feitos pelos próprios professores, troca de experiências como meio de se solucionar problemas comuns.

Quanto à periodicidade e métodos usados pela supervisão pedagógica de matemática no PARFOR/IFPA, os sujeitos citaram:

- 1- Avaliações mensais, assinatura do professor, relatório mensal de atividades.
- 2 – Avaliações mensais e troca de ideias sobre as dificuldades, conversa informal com o supervisor em dia de aula, relato mensal de atividades.
- 3 – Avaliações mensais, com troca de demandas e dificuldades, assinatura de presença, comunicação de possíveis problemas decorridos em sala.

Todos concordaram que as boas práticas desenvolvidas no PARFOR/IFPA podem favorecer seu desempenho e ajudar a alcançar os objetivos primários do programa. Segundo o sujeito 1: “Não basta apenas a teoria, ou alguma forma burocrática de medir os esforços do professor. Os resultados devem falar mais alto”. Ou seja, deve haver maior envolvimento do professor com seus alunos, a fim de que os resultados possam ocorrer de fato.

O sujeito 2 acha que as práticas pedagógicas que podem favorecer a supervisão precisam estar “relacionadas à participação do aluno nas aulas e ao esforço do professor em cumprir seu conteúdo no prazo estabelecido”. O que corrobora com a expressão do sujeito 1.

Já o sujeito 3 afirma sobre as práticas pedagógicas na supervisão em matemática no PARFOR/IFPA, que “o desafio maior é não perder o foco e não sair da linha de ação, não deixar eu o conteúdo se torne maçante ou mesmo enfadonho”.

Logo, verificou-se a compreensão que os professores de matemática têm da supervisão pedagógica desenvolvida no PARFOR/IFPA. De modo geral ocorrem muitos pontos convergentes em seus pensamento e ideias, e existem espaços criados para a troca de impressões e experiências, o que favorece a atuação do professor. Aparentemente suas atividades docentes seguem uma linha mínima de organicidade, embora a crise político-econômica do Brasil tenha decretado a suspensão do repasse de verbas para a continuação do programa PARFOR/IFPA.

## REFERENCIAS

### Livros

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. 2012. **Políticas de formação de professores: desafios e perspectivas**. CEMOrOc-Feusp / IJI - Univ. do Porto. Collatio 11 abr-jun

BASTOS, Péricles Antônio Barra. 1998. **A escola técnica federal do Pará e o desenvolvimento do ensino industrial 1909/87: um estudo histórico**. Belém – Pará.

D'AMBROSIO, Ubiratan. EtnoMatemática. In: Diário da Escola, Santo André, 31 out. 2003, p. 03.

GIL, A. C. 2008. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas.

LIMA, E. C. 2002. **Um olhar histórico sobre a supervisão**. In: Rangel, M. (Org.). Supervisão pedagógica: princípios e práticas. 3. ed. Campinas: Papyrus,

**LAKATOS**, Eva Maria; **MARCONI**, Marina de Andrade. 2010. Fundamentos de metodologia científica. São Paulo: Atlas.

MEDINA, A. S. 1997. **Novos olhares sobre a supervisão**. Supervisão Escolar: parceiro político pedagógico do professor. Campinas, SP: Papyrus.

MIZIARA, Isabel Cristina. 2005. **Construir uma nova educação: desafio ao coordenador pedagógico**. ABC Educatio. São Paulo, n.46, p.10-13.

NERICI, Imídeo Giuseppe. 1986. **Introdução à supervisão escolar**. 5.ed. São Paulo: Atlas.

PETERS, Ayres. 1989. **Fundamentos da Supervisão** – Revista associados – PUC.

RONCA, Antonio Carlos; GONÇALVES, Carlos Luiz M. S. 1988. A supervisão escolar: um urgente desafio. In: ALVES, Nilda (coord.) **Educação & Supervisão: O trabalho coletivo na escola**. 4ª Ed. São Paulo: Cortez, 1988.

### Revistas

RAMAL, Andrea Cecilia. 1997. Internet e Educação. **Revista Guia da Internet.Br**. Rio de Janeiro, Ediouro, n.12.

SCHEIBE, Leda. 2010. Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo plano nacional de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 981-1000, jul.-set.

### Encontros e Congressos

ARAUJO, Cláudio Romero Pereira da; DUARTE, Elandia Ferreira; LIMA, Gercilene Oliveira de; SOARES, Virgínia de Moura Ribeiro. 2012. **Análise crítica do parfor**

**enquanto propósito e realidade no cariri cearense.** XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas –

### Websites

DUARTE, Luzia Franco; VIRIATO, Edaguimar Orquizas Viriato. 2012. **Análise das políticas de formação continuada no estado do Paraná (2003-2010): algumas proposições.** IX AMPED SUL. Seminário de Pesquisa da Região Sul. Disponível em <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/3150/176>>. Acesso em: 18 de jul. 2015.

OLIVEIRA, Elizabete Gaspar de. 2011. A função do pedagogo como supervisor escolar. Revista científica eletrônica de ciências sociais aplicadas da EDUVALE. Publicação científica da Faculdade de Ciências Sociais aplicadas do Vale de São Lourenço-Jaciara/MT Ano IV, Número 06. Periodicidade Semestral- – ISSN 1806-6283. Disponível em <http://www.eduvalessl.edu.br/site/edicao/edicao-46.pdf>

SILVA, Renê. 2015. **Os desafios da formação do educador e o programa nacional de formação de professores (PARFOR).** Disponível em <http://www.uesb.br/eventos/semanapedagogia/anais/54CO.pdf> Acesso em:20 de jul. 2015.

## **ANEXO I - ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**

### **DOCENTES DE MATEMÁTICA DO PARFOR/IFPA**

#### **Apresentação**

Esta pesquisa servirá de base para a formulação de uma dissertação de Mestrado a ser apresentada na Faculdade de Conhecimento e Ciência de Portugal, com o objetivo central de **Descrever a supervisão acadêmica na formação continuada dos professores de Matemática do programa no PARFOR desenvolvido no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA).**

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

Belém, março de 2015

JOSÉ MARIA AMARAL DE BRITO  
Pesquisador responsável

### Perguntas aos docentes de Matemática do PARFOR/IFPA

Idade: \_\_\_\_\_

Sexo: ( ) M ( ) F

Tempo de serviço como docente de matemática: \_\_\_\_\_

Tempo de serviço como docente de matemática no IFPA: \_\_\_\_\_

Tem alguma pós-graduação? Se sim qual \_\_\_\_\_

1 Na sua opinião, qual a importância do PARFOR para a educação continuada dos professores de matemática?

2 – Quanto à supervisão pedagógica do IFPA, quais os parâmetros utilizados?

3 – Quais os aspectos que são observados na supervisão de matemática do PARFOR/IFPA?

4 – Existe algum programa sendo desenvolvido pela supervisão para aprimorar o ensino e a aprendizagem dos professores de matemática do PARFOR/IFPA? Qual? Se sim, descreva.

5 - Liste pelo menos cinco itens que podem ser considerados pelo supervisor pedagógico no ensino de matemática?

6 - Qual a periodicidade e quais os métodos usados pela supervisão pedagógica de matemática no PARFOR/IFPA?

7 – Quais as práticas pedagógicas que julga importantes para favorecer a supervisão em matemática no PARFOR/IFPA?



## ANEXO II – OFÍCIO SOBRE A SUSPENSÃO DAS ATIVIDADES DO PARFOR/IFPA

BRASIL Acesso à informação Participe Serviços Legislação Canais

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

ACESSIBILIDADE ALTO CONTRASTE ENTRAR

IFPA  
**Instituto Federal do Pará**  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Buscar no portal

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

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

**ÚLTIMAS NOTÍCIAS**

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

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

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

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

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

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

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

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

**Cleudson Paiva Gomes**  
Coordenador Geral do PARFOR/IFPA

Port. 700/2015 GAB

Reitoria  
Agenda do Reitor  
Contatos  
Localização  
WebMail

PORTAL IFPA  
PRÓ-REITORIAS  
DIRETORIAS SISTÊMICAS  
ACESSO À INFORMAÇÃO  
PAINEL DO SERVIDOR  
PAINEL DO ALUNO  
CENTRAL DE CONTEÚDOS

Imagens  
Vídeos  
Áudios  
Publicações  
Aplicativos

PARFOR  
Pará Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica

+1 0  
Tweeter 0  
Curir 191

Fonte: <http://www.ifpa.edu.br/ultimas-noticias/170-comunicado-sobre-o-cancelamento-da-2-etapa-de-atividades-academicas-parfor-ifpa>