

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS
CAMPUS DE BAURU
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PARA A CIÊNCIA**

MILTA MARIANE DA MATA MARTINS

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE QUÍMICA NA PROPOSTA DE
ESTRUTURAÇÃO CURRICULAR MODULAR NA UEPA – CAMPUS VII-
CONCEIÇÃO DO ARAGUAIA/PA, NA PERSPECTIVA DE FORMADORES E
LICENCIANDOS**

**BAURU - SP
2020**

MILTA MARIANE DA MATA MARTINS

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE QUÍMICA NA PROPOSTA DE
ESTRUTURAÇÃO CURRICULAR MODULAR NA UEPA – CAMPUS VII-
CONCEIÇÃO DO ARAGUAIA/PA, NA PERSPECTIVA DE FORMADORES E
LICENCIANDOS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Bauru, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação para a Ciência.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Silvia Regina Quijadas Aro Zuliani

**BAURU - SP
2020**

M386f	Martins, Milta Mariane Da Mata A formação de professores de Química na proposta de estruturação curricular modular na UEPA – campus VII- Conceição do Araguaia/PA, na perspectiva de formadores e licenciandos / Milta Mariane Da Mata Martins. -- Bauru, 2020 247 p. : tabs. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências, Bauru Orientadora: Silvia Regina Quijadas Aro Zuliani 1. Formação de Professores. 2. Estrutura Curricular. 3. Limites e Possibilidades. I. Título.
-------	---

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências, Bauru. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA TESE DE DOUTORADO DE MILTA MARIANE DA MATA MARTINS, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PARA A CIÊNCIA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU.

Aos 02 dias do mês de março do ano de 2020, às 14:00 horas, no(a) Anfiteatro da Seção Técnica de Pós-Graduação da Faculdade de Ciências - Unesp/Bauru-SP, reuniu-se a Comissão Examinadora da Defesa Pública, composta pelos seguintes membros: Prof^a. Dr^a. SILVIA REGINA QUIJADAS ARO ZULIANI - Orientador(a) do(a) Departamento de Educação / Faculdade de Ciências - UNESP - Bauru, Prof. Dr. JESUS DE NAZARÉ CARDOSO BRABO do(a) Instituto de Educação Matemática e Científica da Universidade Federal do Pará (IEMCI) / Universidade Federal do Pará, Prof. Dr. JOSÉ BENTO SUART JÚNIOR do(a) Departamento de Química / Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR, Profa. Dra. ELIANA MARQUES ZANATA do(a) Departamento de Educação e Programa de Pós-Graduação em Docência para Educação Básica / Unesp, Faculdade de Ciências, Bauru, Professora Doutora DANIELE RODRIGUES MONTEIRO DA COSTA do(a) Departamento de Ciências Naturais - DCNA / Universidade Estadual do Pará - UEPA, sob a presidência do primeiro, a fim de proceder a arguição pública da TESE DE DOUTORADO de MILTA MARIANE DA MATA MARTINS, intitulada **A formação de professores de química na proposta de estruturação curricular modular na UEPA - Campus VII - Conceição do Araguaia/PA, na perspectiva de formadores e licenciandos..** Após a exposição, a discente foi arguida oralmente pelos membros da Comissão Examinadora, tendo recebido o conceito final: Aprovada. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelos membros da Comissão Examinadora.

Prof^a. Dr^a. SILVIA REGINA QUIJADAS ARO ZULIANI

Prof. Dr. JESUS DE NAZARÉ CARDOSO BRABO

Prof. Dr. JOSÉ BENTO SUART JÚNIOR

Profa. Dra. ELIANA MARQUES ZANATA

Professora Doutora DANIELE RODRIGUES MONTEIRO DA COSTA

Dedico este trabalho

*Aos meus filhos Amanda, Heitor e Henrique por serem minha inspiração permanente
e amor infinito.*

*Ao meu esposo e companheiro (Francisco), que sempre me incentivou e deu força
para realizar meus sonhos.*

À minha mãe e irmão que sempre estiveram ao meu lado ao longo de minha vida.

AGRADECIMENTOS

A realização deste Doutorado não é uma conquista somente minha. É compartilhada com muitas pessoas que contribuíram durante o processo, desde a seleção, logística e acompanhamento das aulas, entre outros aspectos importantes.

Começo reconhecendo o valioso apoio incondicional de meu marido, Francisco, principalmente pelo companheirismo, parceria, amor e incentivo de não ter medido esforços para que eu pudesse realizar esse sonho, com sua ajuda fundamental no deslocamento para assistir às aulas em Belém, viajar pra Bauru com nosso filho caçula, Henrique, enquanto ele ficava com nossos outros dois filhos, Amanda e Heitor.

À minha orientadora, Profa. Dra. Sílvia Regina Quijadas Aro Zuliani, que foi o maior presente que a Unesp me deu, pela oportunidade de ter sido sua filha-orientanda nessa jornada. Sou muito grata a tudo o que aprendi ao lado dela, por seu apoio quando cheguei em Bauru, por toda a atenção e carinho com que recebeu a mim e a meu filho e, principalmente, por ter tido paciência comigo, porque admito que dei muito trabalho a ela.

À Profa. Dra. Glória Feres, pela contribuição valiosa quanto ao melhor direcionamento nos estudos à teoria de Bourdieu.

À Universidade do Estado do Pará por ter investido na minha formação acadêmica através do Doutorado Interinstitucional – DINTER junto à Unesp, dando-me a oportunidade de aprofundar meus conhecimentos para o Ensino de Ciências e pela concessão de bolsa de pesquisa.

Aos professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, *Campus* de Bauru, pela oportunidade de ter compartilhado conhecimento e na contribuição decisiva no aprofundamento e enriquecimento de minha formação profissional.

Aos amigos que fiz no DINTER, muito obrigada pelo conhecimento compartilhado, apoio, carinho, incentivo, brincadeiras, amizade e parceria. Todos foram maravilhosos.

À minha amiga-irmã Josinete que a UEPA, *Campus* VII, me presenteou. Obrigada pela parceria, carinho, força, atenção e apoio nos momentos de angústia e, principalmente, por sempre acreditar que no final tudo daria certo.

Aos amigos Lucas Manoel, Neirivan e Natasha, pela amizade, pelas conversas e risadas através de mensagens durante essa jornada, sempre me dando força e

ajudando a tornar mais leve o processo e, entre uma conversa e outra, incentivavam-me na realização da pesquisa. Natasha, em especial, pela assessoria especializada em assuntos tecnológicos; seu suporte foi fundamental. Tê-los comigo foi um presente de Deus.

A todos da família UEPA, *Campus VII - Conceição do Araguaia*, amigos, professores, técnicos, vigilantes, alunos, entre outros, que ao longo de todos esses anos compartilharam comigo essa que foi minha segunda casa, além de terem me dado total suporte disponibilizando acervos fotográficos, documentos e incentivo durante a realização dessa pesquisa.

A todos os participantes da pesquisa, pela disponibilidade e contribuição valerosa nessa investigação.

Aos Drs., Jesus Brabo, José Bento Suart Júnior, Danielle Rodrigues Monteiro da Costa e Eliana Marques Zanata, membros da Banca de Defesa, pela valiosa contribuição a este trabalho.

MARTINS, Milta Mariane da Mata. **A formação de professores de Química na proposta de estruturação curricular modular na UEPA – *campus* VII - Conceição do Araguaia/PA, na perspectiva de formadores e licenciandos.** 2020. 242 f. Tese (Doutorado em Educação para Ciência) - Faculdade de Ciências, UNESP, Bauru, 2020.

RESUMO

Esta tese se propõe a analisar, a partir da perspectiva de formadores e licenciandos, a formação inicial em licenciatura no curso de Ciências Naturais-Química, da Universidade do Estado do Pará-UEPA, bem como os limites e possibilidades no contexto dessa formação, num *campus* localizado na microrregião de integração do Araguaia, no sul do Pará, local onde estão inseridos os atores sociais. A pesquisa ancora-se em uma base qualitativa e entre as diferentes abordagens escolheu-se o Estudo de Caso. Como principal instrumento de coleta de dados foi utilizada a entrevista semiestruturada cujos dados foram tratados à luz da análise temática de conteúdo. Os resultados oriundos desse trabalho de campo foram confrontados com os aportes suscitados na discussão através do embasamento da literatura nas teorizações do currículo e os possíveis fatores que podem estar contribuindo para as atuais políticas de currículo, além de adentrar na teoria de Pierre Bourdieu especificamente quanto ao *habitus* e à violência simbólica. Os resultados obtidos refletem que a estrutura curricular e as condições de funcionamento do curso ainda estão longe de serem suficientes para a formação desejada por licenciandos e formadores. Notou-se um grande desafio tendo em vista as inúmeras limitações que a universidade enfrenta na tentativa de consolidar o curso de Licenciatura em Química, apresentando fragilidades como: infraestrutura, falta de laboratórios, bibliotecas dotadas de literatura específica, a prática ativa de projetos que contemplem Ensino, Pesquisa e Extensão, descentralização dos *campi* do interior e, principalmente, a dificuldade em manter um corpo docente atuante e efetivo que tenha um olhar especial para a formação de professores de Química no interior do estado. Houve a necessidade de recorrermos à teoria de Bourdieu, isso porque, ao longo da análise de dados e categorização, emergidas das respostas de todos os participantes, foram observadas a existência e prevalência de *habitus* e violência simbólica, vinculados, assim, dos problemas apontados pelos participantes à questão sociológica, em consequência à maneira como é organizada a formação nos *campi* do interior. Além disso, percebe-se que o estado parece se manter “neutro” em sua responsabilidade para com o ensino superior. Por outro lado, reconhece-se a importância da presença da Universidade para atender o público do interior, levando em consideração a grandeza territorial do estado.

Palavras-Chave: Formação de professores. Estrutura curricular. Limites e possibilidades.

MARTINS, Milta Mariane da Mata. **The formation of chemistry teachers in the proposal of modular curricular structure in UEPA - campus VII - Conceição do Araguaia / PA, from the perspective of trainers and graduates.** 2020. 242 f. Thesis (Doctorate in Education for Science) - College of Sciences, UNESP, Bauru, 2020.

ABSTRACT

This thesis proposes to analyze the initial education in the undergraduate course in Natural Sciences - Chemistry, from the perspective of teachers and undergraduates of Pará State University - UEPA, as well as the limits and possibilities in the context of such education, in a campus located in the Araguaia integration micro-region, in southern Pará, where the social actors are located. The research is anchored on a qualitative basis and among the different approaches was chosen the Case Study. As the main data collection instrument, the semi-structured interview was chosen, in which data were treated in the light of thematic content analysis. The results from this fieldwork were confronted with the inputs raised in the discussion, by using literature-based theorizations of the curriculum and the possible factors that may be contributing to current curriculum policies, and also by entering Pierre Bourdieu's theory specifically about *Habitus* and symbolic violence. The results obtained reflect that the curriculum structure and operating conditions of the course are still far from sufficient for the desired education by undergraduates and teachers. A great challenge was noticed in view of the numerous limitations that the university faces in trying to consolidate the Chemistry Graduation Course, presenting weaknesses such as: infrastructure, lack of laboratories, libraries with specific literature, the active practice of projects that contemplate Education, Research and Extension, decentralization of campuses in the inland areas and especially the difficulty in maintaining an active and effective teaching staff that has a special look at the training of chemistry teachers in the inland areas of the state. There was the need to refer to Bourdieu's theory because, throughout data analysis and categorization, there were lines from the participants responses that pointed to the existence and prevalence of *habitus* and symbolic violence, that associated to the problems brought out by the participants about the sociological matter, as a consequence of the way in which the teacher's training is organized in the inland campuses. Moreover, it seems that the state remains "neutral" in its responsibility towards higher education. On the other hand, it is recognized the importance of the presence of the University to serve the inland population, considering the territorial grandeur of the state.

Keywords: Teacher training. Curriculum structure. Limits and possibilities.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Primeiro local de funcionamento da extensão do curso de Pedagogia, o Colégio Santa Rosa, no município de Conceição do Araguaia-PA.....	38
Figura 2: Fachada do Prédio da Reitoria - <i>Campus I</i>	40
Figura 3: Comitativa organizada para receber a comissão que chegava ao município de Conceição do Araguaia-PA.....	44
Figura 4: População conceicionense em grande concentração para receber a comissão responsável para coletar dados <i>in loco</i> no município de Conceição do Araguaia-PA	45
Figura 5: Inauguração do <i>Campus VII</i> – Núcleo de Conceição do Araguaia.....	46
Figura 6: Áreas de integração do estado e os respectivos municípios denominados aqui por Núcleos os quais a UEPA possui cursos presenciais de Licenciatura Plena em Ciências Naturais – UEPA/CCSE	63
Figura 7: Desenho esquemático que emergiu das falas dos participantes da pesquisa resultando na categoria “Dificuldade para viabilizar o curso no interior	93
Figura 8: Desenho esquemático que emergiu das falas dos participantes da pesquisa resultando na categoria “Falhas ao formar professores no <i>campus</i> do interior”.....	107
Figura 9: Desenho esquemático que emergiu das falas dos participantes da pesquisa resultando na categoria “Possibilidades positivas de mudanças.....	125

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Descrição dos participantes da pesquisa	31
Quadro 2: Distribuição dos <i>campi</i> na capital e interior do Estado.	41
Quadro 3: Primeiros cursos que foram implantados no <i>Campus</i> VII alguns ainda da antiga FEEP	49
Quadro 4: Demonstrativo dos cursos referente ao ano 2019 no <i>Campus</i> VII - Núcleo de Conceição do Araguaia-PA, com descrição dos turnos e o regime de ensino em que se encontram, além da quantidade de alunos matriculados em cada curso	52

LISTA DE SIGLAS

UEPA	Universidade do Estado do Pará
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
NPADC	Núcleo Pedagógico de Apoio ao Desenvolvimento Científico
IEMCI	Instituto de Educação Matemática e Científica
CEE	Conselho Estadual de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CONEP	Conselho Nacional de Saúde
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
CEE	Conselho Estadual de Educação
UFPA	Universidade Federal do Pará
FEED	Fundação Educacional do Estado do Pará
ESEFPA	Escola Superior de Educação Física do Pará
FAED	Faculdade Estadual de Educação
ISEP	Instituto Superior de Educação Básica
SEPROS	Secretaria de Promoção Social
MEC	Ministério da Educação
CONCEN	Conselho de Centro
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
CONAES	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
DAES	Diretoria de Avaliação da Educação Superior
INEP	Instituto Nacional Estudo e Pesquisa Anísio Teixeira
DCNA	Departamento de Ciências Naturais
DCNFP	Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação de Professores

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 QUESTÕES E OBJETIVOS DA PESQUISA	19
2 CAMINHOS METODOLÓGICOS	21
2.1 Tipo de Pesquisa	21
2.2 Constituição de dados	25
2.2.1 Análise documental	25
2.2.2 Entrevista semiestruturada	28
2.2.2.1 <i>Caracterização dos Participantes da Pesquisa</i>	30
2.2.3 Análise de Conteúdo	31
3 CARACTERIZAÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA	36
3.1 A Universidade do Estado do Pará	36
3.1.1 Um pouco de sua História	36
3.1.2 O <i>Campus VII</i> – Núcleo de Conceição do Araguaia	42
3.1.3 O Sistema Modular de Ensino adotado pela UEPA nos <i>campi</i> do interior	48
3.1.4 O Curso de Ciências Naturais – Habilitação em Química	54
3.1.4.1 <i>Como Tudo Começou</i>	54
3.1.4.2 <i>Locais de Atuação do Curso de Ciências Naturais e respectivas habilitações</i>	61
3.1.5 O Projeto Político Pedagógico (PPP) do Curso de Licenciatura Plena em Ciências Naturais	64
4 REFERENCIAIS TEÓRICOS: FUNDAMENTANDO O CAMINHO A PERCORRER	69
4.1 Currículo.....	70
4.1.1 Apanhado Histórico: o que revelam os historiadores.....	70
4.1.2 As Teorizações sobre Currículo	80
4.1.2.1 <i>Teoria Tradicional</i>	80
4.1.2.2 <i>Teoria Crítica</i>	85
4.1.2.3 <i>Teoria Pós Crítica</i>	89
5 RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS	91
5.1 Organização para melhor compreensão da análise adotada	91
5.1.1 Dificuldade para viabilizar o curso no interior	92
5.1.2 Falhas ao formar professores no <i>campus</i> do interior.....	105
5.1.3 Possibilidades positivas de mudanças	123

6	REFLEXÕES SOBRE O CURRÍCULO E O MECANISMO DE REPRODUÇÃO SOCIAL, POLÍTICO E CULTURAL NO ENSINO.....	132
	REFERÊNCIAS.....	161
	APÊNDICES	169
	APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PARA A REALIZAÇÃO DESTA PESQUISA.....	169
	APÊNDICE B - ORDENAÇÃO DAS PERGUNTAS DESTINADAS A LICENCIANDOS/ FORMADORES/ GESTORES PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	171
	APÊNDICE C – QUADRO DOS GESTORES REFERENTE A CATEGORIA – DIFICULDADE PARA A VIABILIZAÇÃO DO CURSO EM UM <i>CAMPUS</i> DO INTERIOR.....	173
	APÊNDICE D – QUADRO DOS FORMADORES REFERENTE A CATEGORIA – DIFICULDADE PARA A VIABILIZAÇÃO DO CURSO EM UM <i>CAMPUS</i> DO INTERIOR.....	181
	APÊNDICE E – QUADRO DOS LICENCIANDOS REFERENTE A CATEGORIA – DIFICULDADE PARA A VIABILIZAÇÃO DO CURSO EM UM <i>CAMPUS</i> DO INTERIOR.....	190
	APÊNDICE F – QUADRO DOS GESTORES REFERENTE A CATEGORIA – FALHAS AO FORMAR PROFESSORES NO <i>CAMPUS</i> DO INTERIOR.....	199
	APÊNDICE G – QUADRO DOS FORMADORES REFERENTE A CATEGORIA – FALHAS AO FORMAR PROFESSORES NO <i>CAMPUS</i> DO INTERIOR.....	220
	APÊNDICE H – QUADRO DOS LICENCIANDOS REFERENTE A CATEGORIA – FALHAS AO FORMAR PROFESSORES NO <i>CAMPUS</i> DO INTERIOR.....	227
	APÊNDICE I - QUADRO DOS GESTORES REFERENTE A CATEGORIA – POSSIBILIDADES POSITIVAS DE MUDANÇAS	238
	APÊNDICE J - QUADRO DOS FORMADORES REFERENTE A CATEGORIA – POSSIBILIDADES POSITIVAS DE MUDANÇAS	240
	APÊNDICE K - QUADRO DOS LICENCIANDOS REFERENTE A CATEGORIA – POSSIBILIDADES POSITIVAS DE MUDANÇAS	242
	ANEXOS	245
	ANEXO 1 - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	245

INTRODUÇÃO

Ao ingressar no programa de doutorado e refletir sobre a pesquisa a ser realizada, deparei-me com assuntos que me remeteram à minha trajetória acadêmica e profissional e que apontaram inúmeros desafios. Diante dos levantamentos na literatura e realizando uma leitura aprofundada, observei alguns pontos que me fizeram questionar a minha própria formação como licenciada plena em Ciências Naturais com Habilitação em Química e minhas atividades profissionais enquanto professora universitária num *campus* do interior do estado. Então, percebi esse momento como sendo a oportunidade para refletir e dar a minha contribuição em alguns aspectos que serão estudados e expostos para a reflexão e que direcionam o fazer e o ser professor, a minha profissão. Isso, em vista de que, particularmente, estou em constante processo de construção enquanto professora formadora.

Voltando um pouco mais, no ano de 1997, quando ingressei na Universidade Federal do Pará (UFPA), na época, Curso de Licenciatura Plena em Ciências Naturais, habilitação em Química. Logo no início, percebi que o curso tratava de assuntos mais direcionados ao bacharelado do que à licenciatura, pois só tive acesso às disciplinas pedagógicas no último ano da graduação. Pude notar então que, na prática, a preocupação naquele período não era formar novos professores, mas ensinar saberes específicos apenas integrados aos saberes curriculares, veiculados pelo programa do curso e vislumbrando quase exclusivamente as pesquisas acadêmicas. Isto é, a formação não contemplava experiências concretas com os saberes e a prática dos futuros licenciados. Infelizmente, uma grande incoerência em relação à formação de professores.

Ainda na graduação, ingressei em um projeto de pesquisa, como bolsista de iniciação científica PIBIC/CAPES, no Núcleo Pedagógico de Apoio ao Desenvolvimento Científico - NPADC, hoje Instituto de Educação Matemática e Científica - IEMCI, o que me oportunizou vivenciar de perto trabalhos diretamente na rede de ensino, através do Projeto "Solução", no qual organizava *kits* de ciências que eram distribuídos a algumas escolas públicas do estado do Pará.

Felizmente, no ano de 2001, ao terminar a graduação, logo passei em um concurso para ministrar aulas na rede estadual de ensino médio no município de Belém-PA. Na época, ainda não me sentia confortável com minha prática docente, pois pude observar as dificuldades para ensinar e aprender Química e naquele

momento, diante das minhas inseguranças, me apoiei no livro didático, mas muito incomodada e impelida a buscar melhores caminhos para desenvolver minha prática docente. Vale ressaltar que a relação Química/Educação ainda me era muito incipiente.

No ano de 2003, encontrei refúgio então na pesquisa, ingressando no mestrado na área de geoquímica ambiental. Área pela qual tinha uma grande afinidade por tratar de assuntos específicos do ciclo biogeoquímico na natureza. Porém, por questões pessoais, tive que ao terminar o mestrado fixar residência no interior do estado no ano de 2005, o que me colocou novamente diante de algumas angústias. Isto ocorreu, especificamente, quando busquei inserir-me e seguir carreira como professora universitária no *Campus VII-UEPA*, polo de Conceição do Araguaia-PA, no Curso de Ciências Naturais (Química/Biologia/Física) e Pedagogia. Ao me deparar com a sala de aula, agora como professora formadora nesse período, fui novamente levada a refletir sobre a minha prática docente e percebi, então, a necessidade de mudanças e de adquirir novos conhecimentos. Além de me identificar com a área para a qual estava optando para fazer carreira na universidade, depois como professora assistente efetiva para Química e o Ensino de Química. Era a oportunidade de transformar o discurso em ação uma vez que ao longo de minha formação e atuação sempre fui reflexiva e crítica em relação a vários aspectos do processo de ensino e aprendizagem, e, assim, propus-me desenvolver este trabalho. Hoje, entendo que vivencio um processo dinâmico de reconstrução, a partir das transformações de minhas experiências vividas em experiências conscientes.

Mas, analisando especialmente como professora formadora com carreira docente em um *campus* do interior, pus-me a refletir sobre a formação inicial do professor de Química, a partir de um contexto particular, na microrregião do Araguaia no *Campus VII*, Polo de Conceição do Araguaia, Pará. Hoje, exponho e espero deixar através deste trabalho a reflexão para o olhar docente de um professor formador em busca de compreender as especificidades da formação docente diante da regionalização e o modo pelo qual essa formação estabelece uma relação com o contexto de todo o estado do Pará, o que denota características totalmente diferenciadas quando comparadas ao sistema de ensino que é aplicado na capital, denominado regular, ao do interior, denominado modular, entre outras especificidades que possui cada microrregião no estado.

Inicialmente, a partir desse contexto particular, motivou-se nesta pesquisa um

questionamento enquanto professora pesquisadora que atua na instituição ao me deparar com inúmeras indagações. Não esquecendo de levar em consideração as legislações específicas para a Formação de Professores em Ciências para a Educação Básica, em nível superior, na formação inicial em licenciatura no curso de Ciências Naturais-Química, por meio de seu currículo e do Projeto Político Pedagógico, ou seja, quais os saberes privilegiados neste currículo, levantando, assim, os seguintes questionamentos: Quais são os limites e possibilidades formativas do currículo no sistema modular na microrregião do Araguaia, polo de Conceição do Araguaia-*Campus* VII da Universidade do Estado do Pará-UEPA? Como esse currículo se articula às políticas educacionais para a formação dos professores no *campus* do interior? De que maneira o Projeto Político Pedagógico do curso e o currículo sistematizam esses aportes relacionados ao perfil profissional do professor formador? Como é estruturada a proposta do currículo para o sistema modular e como professores, gestores e alunos têm compreendido e realizado esse currículo?

Pode ser que ao adentrar, mais especificamente, nas questões expostas acima, em especial o currículo do Curso de Ciências Naturais com Habilitação em Química e entendendo o currículo como uma construção social e cultural em processo, surjam conflitantes campos de debates nos quais diferentes perspectivas de formação irão repercutir. Vale ressaltar também que desde sua criação o curso passa por mudanças em seu PPP para contemplar a legislação vigente e os princípios da licenciatura, o que demonstra que este trabalho pode trazer uma contribuição com resultados significativos para essa Universidade e outras que podem ou estejam passando por processos semelhantes em cursos de licenciatura em Química e áreas afins no interior do estado.

Este trabalho, então, pretende analisar e discutir que ao conhecer e estudar a formação de professores e seu currículo, ampliam-se os conhecimentos para uma formação e realização profissional na educação em nossa sociedade, haja vista a necessidade de professores mais bem formados e preparados para atuar em coerência com a realidade educacional brasileira. Levantando, assim, a hipótese neste trabalho sob a ótica desses formadores e licenciandos e o quanto esse sistema modular tem sido efetivo na prática para a formação de professores num *campus* do interior do estado.

Tardif (2001) retrata que a atuação do professor tem sido vista sob a ótica de esgotamento, cansaço, de uma incoerência em sua formação, seus saberes e a sua

prática em sala de aula, e faz referência à formação docente através do currículo e sua organização, considerando que este elemento é fundamental para uma formação reflexiva e norteadora de uma prática mais condizente com a realidade.

Por isso, sobretudo quanto ao panorama atual da educação, em que se busca uma transformação intelectual e social dos professores em formação, bem como da necessidade de uma formação contínua, é necessário e preciso analisar a operacionalidade do currículo para a formação docente, principalmente na organização dos saberes e a possibilidade da integração entre estes, que pode compreender um exercício aos futuros professores, licenciandos buscando maior aproximação entre a teoria e prática.

Percebe-se, então, observando o que foi descrito acima, que ao unir esses dois campos da Educação, currículo e formação de professores, o trabalho delimita-se com aparatos fundamentais para a educação brasileira, pois esses dois campos de estudo compreendem uma gama de intersecções, barreiras, procedimentos e inquietações.

Partindo desses aportes iniciais e das inquietações apresentadas anteriormente, pode-se então formular a questão de pesquisa que norteia o trabalho, bem como a opção metodológica adotada para constituição dos dados, caracterizando-se a área de estudo e os sujeitos participantes da pesquisa e, ainda descrevendo a elaboração de alguns instrumentos de coleta de dados e os cuidados para resguardar o anonimato dos participantes da pesquisa.

No Capítulo 1, apresentamos a questão e os objetivos da pesquisa que serviram de suporte para traçar a trajetória da pesquisa.

No capítulo 2, descrevemos o caminho metodológico a ser seguido, abordando o estudo de caso, justificando nossa escolha por esse tipo de estudo e como se deu a definição do universo e participantes da pesquisa, coleta e análise de dados.

No Capítulo 3, optamos por fazer uma caracterização do objeto de estudo, no qual teve-se a preocupação em elaborarmos resumidamente um histórico de toda a trajetória da Universidade do Estado do Pará – UEPA, de seus primeiros passos rumo à implantação de campi no interior do estado, em especial o *campus* VII do município de Conceição do Araguaia-PA. Focalizando-nos também na descrição da criação do Curso de Ciências Naturais e avaliações pelo Conselho Estadual de Educação – CEE, ao qual o mesmo foi submetido, até a criação dos novos cursos de Licenciatura Plena em Química, Física e Biologia.

No Capítulo 4, apresentamos um panorama e a fundamentação do caminho percorrido em que o embasamento da literatura pudesse fornecer subsídios acerca do objeto de estudo referentes às teorizações do currículo.

No capítulo 5, apresentamos a análise dos dados constituídos, a partir dos depoimentos (entrevistas). Dando continuidade, apresentamos a visão de gestores, formadores e licenciandos sobre o assunto, no qual procuramos investigar aspectos que revelassem como essa questão está associada às concepções sobre a formação docente presentes no curso.

No capítulo 6, buscamos fazer uma reflexão quanto ao currículo e o mecanismo de reprodução social, políticos e cultural no ensino, a respeito dos possíveis fatores que poderiam ou não estar contribuindo para as atuais políticas de currículo, aproximando as análises com base na teoria de Pierre Bourdieu especificamente em relação aos conceitos de *Habitus* e violência simbólica.

Finalmente, encerramos nossa pesquisa tecendo algumas considerações a partir do trabalho desenvolvido.

1 QUESTÕES E OBJETIVOS DA PESQUISA

Na tentativa de buscar compreender como se deram os contextos de formação do professor de Química, em especial no *campus* do interior do estado do Pará situado na microrregião do Araguaia, sul do Pará, onde estão inseridos os atores sociais envolvidos no preparo e atuação desse profissional, a pesquisa cumpre importante tarefa, cuja centralidade está nas concepções desses atores, uma vez que estas direcionam suas ações.

Para uma compreensão mais abrangente dos problemas e indagações mencionados acima, vê-se a necessidade de investigar na perspectiva de gestores e professores (formadores) e discentes (licenciandos) como os mesmos vivenciam e articulam a formação de professores de Química dentro dessa proposta modular de ensino da qual participam.

Assim, elencamos as seguintes questões de pesquisa:

- Como se caracteriza a formação de professores de Química na proposta de estruturação curricular modular na UEPA – *CAMPUS* VII- Conceição do Araguaia/PA, sob a perspectiva de licenciandos e formadores?
- A estrutura curricular e as condições de funcionamento do curso são suficientes para a formação desejada por licenciandos e formadores?
- Quais seriam, na concepção dos participantes da pesquisa, as condições ideais para o processo formativo?

As respostas a essas questões estarão ao alcance dos objetivos da pesquisa, que tem como **objetivo geral**

- Identificar e analisar os limites e possibilidades da formação de professores segundo a estrutura curricular modular aplicada no curso de Ciências Naturais – Química, bem como na concepção de licenciandos e formadores na formação de professores na microrregião do Araguaia-*Campus* VII/Polo Conceição do Araguaia-PA.

Com foco nesse objetivo geral, desenvolveram-se os seguintes **objetivos específicos**

- Compreender a constituição da UEPA e do curso de Licenciatura em Química com um olhar especial à formação de professores de Química no

interior do estado, microrregião do Araguaia;

- Identificar o perfil do profissional formador no Curso de Ciências Naturais, com Habilitação em Química;
- Explicitar sobre o planejamento e desenvolvimento curricular no Curso de Licenciatura em Ciências Naturais – Química;
- Identificar as características do processo formativo na licenciatura, na concepção de licenciandos e formadores;
- Caracterizar os limites e possibilidades do processo formativo sob a perspectiva dos participantes da pesquisa.

Portanto, com essa abrangência investigativa traçada pretende-se apontar ou até mesmo propor novos caminhos que contribuam para a melhoria e/ou superação dos entraves ainda enfrentados por esses atores sociais na formação de professores no interior do estado.

Na intenção de desencadear as ideias propostas na tese, optou-se por sistematizá-la conforme descrição a seguir.

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS

2.1 Tipo de Pesquisa

A Pesquisa foi desenvolvida na abordagem qualitativa descritiva e, segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 48), nesse tipo de investigação

[...] os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não números. Os resultados escritos da investigação contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação. Os dados incluem transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registros oficiais. Na sua busca de conhecimento, os investigadores qualitativos não reduzem as muitas páginas contendo narrativas e outros dados a símbolos numéricos. Tentam analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto o possível, a forma em que estes foram registrados ou transcritos (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48).

Pautados na característica descritiva de investigação proposta por Bogdan e Biklen (1994), optamos por uma abordagem mais abrangente do universo onde se buscou as informações tais como: a instituição de ensino, documentos, resoluções, transcrições de entrevistas, notas de campo.

Vale enfatizar que Bogdan e Biklen (1994, p. 48) afirmam que o instrumento principal de constituição de dados na pesquisa qualitativa é o investigador, isso porque os mesmos

[...] entendem que as ações podem ser mais compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência. Os locais têm de ser entendidos o contexto da história das instituições a que pertencem. Quando os dados em causa são produzidos por sujeitos oficiais, os investigadores querem saber como e em que circunstâncias é que eles foram elaborados. Quais as circunstâncias históricas e movimento de que fazem parte? Para o investigador qualitativo divorciar o acto, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o significado (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48).

Bogdan e Biklen (1994 p. 50) ainda caracterizam que os investigadores se inclinam a analisar os seus dados de forma indutiva onde permite-se fazer abstrações ou generalizações à medida em que os dados vão se agrupando/tomados. Ou seja, funcionam como um funil: no início as questões estão muito abertas e vão se tornando mais específicas e fechadas. “O investigador qualitativo planeja utilizar parte do

estudo para perceber quais são as questões mais importantes antes de efetuar a investigação”. Então, a partir dos dados e da reflexão sobre eles é que se constrói um quadro teórico que retrate a realidade em toda sua complexidade. Essa investigação tem seu foco principal no processo e não somente em resultados e produtos (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 49).

Alves (1991, p. 54) corrobora com essa visão da abordagem qualitativa quando parte do pressuposto de que as pessoas “agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores e seu comportamento tem sempre um sentido, um significado que não se dá a conhecer de modo imediato, precisando ser desvelado”. Essa proposição também está com certeza de acordo com as características desse tipo de pesquisa apresentado por Minayo (2014, p. 21-22) para quem “a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivação, aspirações, crenças, valores e atitudes”, elementos que não são normalmente observados e/ou facilmente captados e percebidos em médias estatísticas.

Alves (1991) destaca ainda que ao descrever as características básicas dos estudos qualitativos, realça a importância do contato direto e duradouro do investigador (pesquisador), que é o principal instrumento de investigação, com o campo no qual irá levantar dados, analisá-los e interpretá-los à luz de referenciais teóricos pertinentes.

Sendo assim, o enfoque da pesquisa qualitativa está nos significados mais profundos que podem ser desvelados das ações e interações complexas das relações sociais, dentro dos diferentes grupos e entre eles. Isso significa que nada deve ser considerado como trivial. As diferentes questões que o pesquisador deve continuamente colocar devem lhe oferecer pistas que possibilitem uma compreensão sobre seu objeto de pesquisa (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Para esta pesquisa, entre as diferentes abordagens qualitativas, escolheu-se o Estudo de Caso, tendo em vista que é uma entre muitas estratégias de pesquisa passíveis de serem trabalhadas em uma abordagem qualitativa de pesquisa, assim como os levantamentos de dados, as pesquisas históricas, entre outras.

Segundo Yin (2015, p. 24), a escolha por uma ou outra estratégia deve ser definida, a partir de três condições: “o tipo de questão de pesquisa proposto; na extensão de controle que o pesquisador tem sobre eventos comportamentais efetivos e no grau de enfoque em fenômenos históricos em oposição a acontecimentos contemporâneos”.

Sabe-se que, de modo geral, é comum vários pesquisadores classificarem as estratégias de pesquisa de forma hierárquica. Dentro dessa ótica, os estudos de caso seriam adequados para uma etapa exploratória de pesquisa, abrindo caminho para os levantamentos e pesquisas históricas, que permitiriam a fase descritiva do trabalho e, por fim, as investigações explanatórias só seriam possíveis a partir de experimentos. Porém concordamos com Yin (2015) quando afirma que esse entendimento é equivocado, e que é preciso uma visão pluralística das estratégias de pesquisa. Cada estratégia pode ser usada tanto para fins exploratórios, descritivos, quanto explanatórios, isso porque o que as diferencia não é a hierarquia, mas as condições, como apresentadas acima, que permitem a escolha mais apropriada a cada pesquisa.

Para Yin (2015, p. 19), o estudo de caso é a estratégia mais adequada quando “se colocam questões do tipo Como? e Por quê? quando o pesquisador tem pouco controle sobre os acontecimentos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real”. Questões desse tipo, envolvendo “o como” e “o porquê” de determinada situação, como por exemplo, que envolvem fatos que precisam ser traçados ao longo do tempo e dificilmente seriam respondidas por meio de repetições ou incidências obtidas com uma estratégia de levantamento. Por isso, é preciso lembrar que as estratégias se sobrepõem em muitos momentos no que diz respeito às técnicas utilizadas e, para muitas questões, a opção do pesquisador, em termos de preferência ou afinidade, será o critério final de decisão entre uma ou outra.

Então, Yin (2015, p. 85) define que Estudo de Caso “é uma investigação empírica de um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto da vida real, sendo que os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”, o que ressalta que esse tipo de pesquisa é uma estratégia escolhida quando é preciso compreender e responder a questões do tipo “como?” e “por quê?”. Nessa concepção, quase não existe controle, por parte do pesquisador, sobre os fenômenos estudados, e há uma focalização dos acontecimentos contemporâneos.

Segundo Yin (2015), o estudo de caso é um modo de investigar fenômenos seguindo um conjunto de procedimentos previamente especificados. Quando utilizado, pode atender, especialmente aos propósitos de: a) esclarecer as conexões causais em intervenções da vida real que são complexas; b) descrever a influência e o contexto da vida real; c) esboçar alguns objetos dentro de uma avaliação e; d)

descobrir situações nas quais as práticas, que estão sendo avaliadas não apresentam um conjunto simples e claro de resultados.

Apesar desse tipo de estudo ser mais frequente nas Ciências Sociais (na Psicologia, Sociologia, Ciência Política, Trabalho Social, Planejamento Social, entre outras), há certo descaso por parte de muitos pesquisadores para com o estudo de caso como estratégia de pesquisa, contrapondo-se a uma maior valoração dos experimentos e levantamentos. Uma das razões dessa desconsideração talvez esteja na preocupação com a falta de rigor da pesquisa, que levaria o pesquisador a negligenciar evidências ou utilizá-las de maneira errada ou mesmo utilizar visões tendenciosas para compor constatações e conclusões acerca dos fenômenos. Lembrando que isso pode ocorrer em qualquer outra estratégia, como na elaboração dos procedimentos de um experimento, na condução de um estudo histórico entre outros.

Outra crítica é que em estudo de caso há uma certa dificuldade de se fazer uma generalização, uma vez que constitui uma situação única e particular.

Para Yin (2015, p. 30), da mesma forma que os experimentos, os estudos de caso:

[...] são generalizáveis a proposições teóricas, e não a populações ou universos. Nesse sentido, o estudo de caso, como o experimento, não representa uma ‘amostragem’, e, ao fazer isso, seu objetivo é expandir e generalizar teorias (generalização analítica) e não enumerar frequências (generalização estatística) (YIN, 2015 p. 30).

Para Chizzotti (2005, p. 138), o estudo de caso não visa generalizações, mas, apesar disso, “um caso pode revelar realidades universais porque, guardadas as peculiaridades, nenhum caso é um fato isolado, independente das relações sociais onde ocorre”.

Yin (2015) descreve que, enquanto estratégia de pesquisa, o escopo de um estudo de caso se assenta em alguns pressupostos. O estudo de caso é uma investigação empírica voltada ao entendimento de um fenômeno em seu contexto real, dentro da contemporaneidade. Por isso, num estudo desse tipo, é preciso lidar com muitas variáveis de interesse, mais que com dados claros e objetivos. Assim, por basear-se em várias fontes de evidências, converge para uma triangulação dos dados. Apesar disso, pode beneficiar-se das proposições teóricas desenvolvidas previamente, que possibilitam a condução da coleta e análise desses dados.

Martins e Theóphilo (2016, p. 68) destacam que quando a estrutura do projeto de pesquisa envolve um estudo de caso, é importante evidenciar alguns elementos especiais, tais como: a definição das questões, suas proposições (aspectos que devem ser analisados dentro do escopo do estudo), sua unidade de análise (definir qual é o caso a ser analisado), a lógica que une os dados às proposições e os critérios para interpretação das constatações.

No que se refere às fontes de evidências do estudo de caso, destacam-se seis: documentação, registros em arquivos, entrevistas, observação direta, observação participante e artefatos físicos. Para Yin (2015), seria ideal que um único estudo de caso possa ser baseado em várias fontes. Além disso, é importante que exista um encadeamento das evidências, lembrando que cada uma delas apresenta pontos fortes e fracos.

Para tanto, acredita-se que os estudos referentes a essa pesquisa caminham para realização de estudo de um único caso – quando o objeto ou fenômeno está centrado em um único contexto (YIN, 2015).

De acordo com o que foi exposto, delineamos a nossa pesquisa, caracterizando-a como um estudo de caso, conforme descrevemos abaixo.

2.2 Constituição de dados

Diante do exposto, demonstraram-se viáveis três alternativas para realizar o levantamento dos dados como forma de responder à questão de pesquisa deste estudo e cumprir os objetivos propostos, que serão descritos a seguir: análise documental, entrevista semiestruturada e análise de conteúdo.

2.2.1 Análise documental

A análise documental constitui-se em uma técnica importante na pesquisa qualitativa, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema, isto é, articulada à realização e à análise de entrevistas, possibilita que dados sejam construídos, além de nos permitir sistematizar, descrever, organizar e analisar as informações envolvidas nos dados (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Os autores ainda descrevem que na análise documental pretende-se organizar todo o material coletado, separando-os e catalogando-os em partes, relacionando

essas partes e procurando identificar nelas as tendências e os pontos relevantes. Em seguida, esses padrões e tendências serão reavaliados, procurando relações e interferências em um nível mais detalhado.

De acordo com Macedo (2001, p. 144), os documentos obtidos nessa busca, “referem-se a um conjunto de fontes, que nos permite acessar os contextos macrossociais e culturais, outros que nos aproximam da instituição estudada e outros ainda mais especificamente relacionados ao currículo ou aos atores curriculares”.

A autora ainda complementa dizendo que esses documentos “permitem entender as tradições e os costumes de uma determinada época”, bem como conhecer os sujeitos envolvidos nos episódios históricos que se pretende reconstruir.

Marconi e Lakatos (2002) descrevem a pesquisa documental como uma fonte de informação, na qual se utiliza denominação indireta, pois os documentos são produzidos quando se observa o fenômeno ou o fato ou, ainda, depois de ocorridos. Esse tipo de pesquisa utiliza fontes tais como os arquivos públicos, particulares e fontes estatísticas.

Nesta pesquisa, lancei mão de documentos oficiais que para alguns pesquisadores podem não parecer tão importantes. Mas, é exatamente por esse material ser composto em sua maioria por projetos políticos pedagógicos, resoluções, memorandos e propostas dentre outros; e por trazerem informações e/ou versões de como funciona ou funcionou a organização de uma instituição, que os investigadores qualitativos os veem de forma favorável para sua pesquisa (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 180). Por esse motivo, no trabalho em questão, os documentos foram considerados como fontes auxiliares importantes para a reconstrução das tramas construídas desde a criação do curso de Ciências Naturais-UEPA, podendo assim ajudar a compreender a história do currículo da instituição.

Para essa pesquisa, buscou-se nos documentos informações para as questões do estudo, visto que, de acordo com Le Goff (1996), é necessário se ater ao texto, porém é preciso estar atento, porque o documento é monumento, e este é uma representação do passado, fabricado em determinada época, de acordo com as relações de forças que detinham o poder nesse período.

Tendo como base essas considerações, procedeu-se a análise dos documentos não esquecendo que foram construídos em determinado contexto político e temporal de criação do curso de Licenciatura em Ciências Naturais - Química.

Esses documentos citados são os PPP's do curso de Ciências Naturais que foram elaborados desde sua criação até o desmembramento dos cursos, atualmente Licenciatura Plena em Química ocorrido no ano de 2018. Vale frisar que houve um certo cuidado na análise dos documentos. Estes foram disponibilizados pelas coordenações de curso, principalmente em relação à Resolução nº 403 de 17 de novembro de 2016 do CEE/PA, que trata dos aspectos da prorrogação e ajustes necessários e realizados para protocolo dos cursos de licenciatura atendendo às novas diretrizes. Destaco que foram formadas comissões em cada área, ou seja, Química, Física e Biologia para então realizarem as reestruturações no Projeto Pedagógico.

Procedeu-se a coleta de dados, quando se fez contato inicialmente por *e-mail* com a coordenação do curso e Departamento de Ciências Naturais em Belém, onde, expondo os objetivos da pesquisa e a forma como seria feita a coleta de dados, foram solicitados os PPP's do curso desde a criação do Curso de Ciências Naturais, registros fotográficos, resoluções entre outros documentos. A realização da coleta de documentos ocorreu no primeiro semestre de 2017 na coordenação de Ciências Naturais.

Partiu-se da reunião de documentos que regulamentam o curso de Ciências Naturais na Universidade do Estado do Pará, na capital e no interior, a fim de realizar um resgate histórico da construção e consolidação do Curso de Ciências Naturais nos campi da capital e interior, com um olhar especial ao curso modular que é ofertado no *campus* VII, Polo Conceição do Araguaia/PA, da microrregião do Araguaia, sul do Pará.

No segundo momento da análise, buscou-se descrever e sistematizar as informações contidas nos PPP's do curso em relação: à organização, seriação e sistematização das matrizes curriculares para a Licenciatura plena em Ciências Naturais, habilitação em Química; aos objetivos e à organização dos Estágios Supervisionados, das Atividades Científico-Culturais, das Práticas como Componentes Curriculares, das disciplinas de natureza específica, integradora e pedagógica; aos objetivos para o processo de formação e atuação docente; entre outros aspectos que surgiram ao longo da análise. Porém, constatou-se que de todos os PPP's analisados, até o desmembramento dos cursos, nenhum deu ênfase ao sistema de ensino adotado nos *campi* do interior, nesse caso, o sistema modular de ensino.

2.2.2 Entrevista semiestruturada

Em investigação qualitativa, as entrevistas podem ser utilizadas de duas formas. Podem constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas. Em todas essas situações, a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo.” (BOGDAN E BIKLEN, 1994, p. 134).

De acordo com Triviños (1996), as entrevistas semiestruturadas partem de certos questionamentos básicos que podem ser ordenados em tópicos, respaldados nos referenciais teóricos aportes da pesquisa, em suas hipóteses, oferecendo um foco adequado ao entrevistado de modo que este consiga seguir de forma espontânea uma linha de pensamento.

Para essa pesquisa foram utilizadas também como instrumentos de coleta de dados, entrevistas nas quais as questões foram construídas levando-se em consideração a entrevista de caráter semiestruturado, além de ter o cuidado em elaborar questões semelhantes aos três participantes da pesquisa (licenciandos, formadores e gestores) para que se pudesse alinhar e adentrar em questões que fossem comuns a todos eles. Tais questões então foram validadas por dois pesquisadores na área da Educação em Química da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR com experiência na área de Formação de Professores e foram realizadas utilizando-se o protocolo presente no Apêndice B.

As entrevistas foram feitas ao longo do ano de 2018 com os licenciandos e alguns formadores que se encontravam ministrando aulas no *campus* VII de Conceição do Araguaia. Em especial, no segundo semestre de 2018 aplicou-se a entrevista com gestores que atuaram desde a criação do curso até os dias de hoje e mais alguns formadores que já ministraram aula no *campus* VII de Conceição do Araguaia e que se encontravam na cidade de Belém, onde se localiza a reitoria da instituição.

As entrevistas deram destaque, principalmente, para assuntos referentes a conteúdo; estruturação do curso; limites e possibilidades formativos etc. Além desses instrumentos, utilizou-se também um caderno de campo do pesquisador, com a intenção de organizar as observações realizadas durante a constituição dos dados.

Paralelamente a essa organização, deu-se entrada ao projeto da pesquisa na Plataforma Brasil, base nacional e unificada de registros de pesquisas envolvendo seres humanos para todo o sistema CEP/CONEP, para fins de liberação da pesquisa que envolveria entrevistas com licenciandos, formadores e gestores, que fazem parte da área de estudo do referido *campus* VII – polo de Conceição do Araguaia. Após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética e Pesquisa-CEP com o parecer do processo de número 2.810.572 (Anexo 1), esclareceu-se e firmou-se o compromisso de que todas as informações relativas à identidade de cada participante seriam mantidas em sigilo.

Assim acordado, e com a anuência da coordenação, realizou-se o convite por *e-mail* aos participantes enviando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice A) em que constavam maiores esclarecimentos, tais como: título da pesquisa, objetivos do estudo, procedimentos, riscos e desconfortos, benefícios, além do contato direto dos responsáveis pela pesquisa no caso de dúvidas, bem como do contato com o comitê de ética ao qual foi submetido o projeto. Após a sinalização de intenção de participação na pesquisa, fez-se o agendamento da data, local e horário para entrevista com os referidos participantes, tendo-se o cuidado para que as entrevistas fossem realizadas na instituição em sala reservada para que se tivesse uma maior privacidade e também melhor registro do áudio da entrevista sem nenhuma interferência externa.

Diante do que se pretendia alcançar quando determinadas as questões de pesquisa, bem como seus objetivos e o interesse por questões desde a época da criação do curso, buscou-se ex-coordenadores, ex-chefes de departamentos, pessoas que eram mencionadas nos documentos e que de alguma forma, haviam participado de discussões importantes à época. Foi levada em consideração também a busca por professores que haviam ministrado aulas desde a criação do curso e que possuíam uma relação direta com os campi do interior, em especial, o *campus* VII – polo de Conceição do Araguaia. Além de ser professora formadora desse curso, conhecia esses sujeitos e, nesse sentido, a experiência por mim vivenciada pôde me auxiliar na escolha dos sujeitos.

Destaco ainda que todas as entrevistas foram gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas e dentre elas houve alguns trechos que foram utilizados para complementar com o levantamento histórico da instituição e do referido curso pois traziam informações históricas importantes, visto que ao buscar os documentos

na coordenação, infelizmente, não foram encontrados os primeiros registros tais como resoluções, memorandos e o projeto político pedagógico que foi utilizado na criação e implantação do curso.

2.2.2.1 Caracterização dos Participantes da Pesquisa

Em busca de estabelecer parâmetros de análise para as respostas às questões da pesquisa proposta diante da opção teórico-metodológica adotada neste trabalho, a pesquisa qualitativa, optou-se por dar voz aos vários atores sociais que vivenciam a formação e atuação dos professores de Química nos campi do interior do estado apoiados pelo sistema modular de ensino.

Os participantes da pesquisa foram um total de 25 (vinte e cinco) subdivididos em:

- 8 (oito) professores, denominados na pesquisa de “*Formadores*”, que atuam na instituição como professores, sendo 4 (quatro) itinerantes efetivos e 4 (quatro) substitutos no Curso de Licenciatura Plena em Ciências Naturais-Química, que trabalham ou trabalharam no sistema modular de ensino no *campus* VII-UEPA, polo de Conceição do Araguaia-PA. Destes, 6 (seis) são Licenciados Plenos em Ciências Naturais com Habilitação em Química; 1 (um) é Engenheiro Químico e 1(um) é Bacharel em Química, todos pela Universidade Federal do Pará – UFPA. O período de atuação na Universidade do Estado do Pará está entre 1 ano e meio e 26 anos;
- 12 (doze) discentes, denominados na pesquisa por “*Licenciandos*” do Curso de Licenciatura Plena em Ciências Naturais com habilitação em Química; dentre eles, 6 (seis) matriculados na turma de 2015 e 6 (seis) na turma de 2016, no referido *campus*, todos com média de idade entre 20 e 28 anos, estes residentes no município de Conceição do Araguaia e/ou outros municípios do interior do estado do Pará (Irituia, Augusto Corrêa, São Miguel do Guamá, Baião, Ananindeua) e também do estado do Tocantins (Colinas, Araguaína, entre outros). Isso também se justifica-se pelo fato de o município de Conceição do Araguaia fazer fronteira com o estado do Tocantins;
- 5 (cinco) “*Gestores*”, que atuam ou atuaram na coordenação e/ou departamento do curso que fizeram e/ou fazem parte da construção e estruturação do curso na capital e no interior desde sua criação até os dias de

hoje. Estes são professores efetivos da Universidade do Estado do Pará - UEPA com formação nas áreas de Licenciatura Plena em Química com Habilitação em Química e Biologia e químicos industriais, todos formados pela Universidade Federal do Pará-UFPA.

Na apresentação dos dados na análise e tratamento e discussão dos resultados, os nomes dos entrevistados serão resguardados, não havendo, portanto, discriminação de gênero. Assim, para os discentes do curso, optou-se por tratá-los como Licenciandos designando letras que os identificariam como (L1, L2,...); para os professores, optou-se por tratá-los como Formadores (F1, F2,...) e os coordenadores e/ou chefes de departamento como Gestores (G1, G2,...), atribuindo-se números para distinção dos participantes. Vale destacar, que além de identificarmos os participantes da pesquisa por letras como mencionado acima, realizarmos a enumeração das linhas transcritas e associação a cada participante, como por exemplo, Px (letra e número do participante) / Laa-a'a' (intervalo com número das linhas transcritas em destaque).

Diante da descrição exposta acima, o quadro dos participantes da pesquisa foi selecionado conforme o Quadro 1.

Quadro 1: Descrição dos participantes da pesquisa

PARTICIPANTES DA PESQUISA	
LICENCIANDOS (L1 a L12)	6 discentes – 3º ano 6 discentes – 4º ano
FORMADORES (F1 a F8)	4 professores efetivos 4 professores substitutos
GESTORES (G1 a G5)	2 chefes de departamento 3 coordenadores de curso

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

2.2.3 Análise de Conteúdo

Para essa pesquisa, optou-se por seguir os princípios e procedimentos da análise de conteúdo descritas por Bardin (2011). Para a compreensão das respostas dos licenciandos, formadores e gestores relacionados às questões exploradas na entrevista semiestruturada, optou-se pela análise de conteúdo como forma de extrair seus significados.

De acordo com Franco (2005), o ponto de partida da análise de conteúdo é a mensagem, seja ela verbal, gestual, silenciosa, figurativa, documental, ou ainda, diretamente provocada.

Bardin (2011) menciona que o interesse não está na descrição dos conteúdos, mas no que estes poderão produzir, após serem tratados a respeito do objeto de estudo. Dessa forma, a *descrição* é a primeira etapa necessária, enquanto a *interpretação*, a significação atribuída ao objeto, fenômeno ou situação em estudo – é a última fase. Entre elas, fica a etapa intermediária – a *inferência* – que permite a passagem, explícita e controlada, de uma a outra.

Vale enfatizar que a Análise de Conteúdo, como descrita por Moraes (1999), de certo modo, é uma interpretação pessoal por parte do investigador em relação à percepção que tem dos dados e, sendo assim não é uma leitura neutra, uma vez que toda leitura se constitui numa interpretação pessoal.

A análise de conteúdo, segundo Bardin (2011), é um conjunto de técnicas de análise das comunicações por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, a fim de obter indicadores quantitativos ou não, que permitam inferir conhecimentos relacionados às condições de produção e recepção de tais mensagens. O procedimento, em geral, tem etapas como: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

A pré-análise é fundamentalmente temática. É o momento em que o analista busca por “núcleos de sentido” que compõem a comunicação e cuja presença ou frequência de aparição, pode ter algum significado para o objetivo analítico escolhido. Já a exploração do material implica codificar, por meio do estabelecimento de unidades de registro e de contexto, regras de enumeração e análises qualitativas e quantitativas para, posteriormente, categorizar, ou seja, classificar os elementos que constituem conjuntos com critérios previamente definidos, a fim de constituir resultados dos quais possam ser feitas inferências (BARDIN, 2011). As inferências realizadas pelo analista de conteúdo devem ir além de descrições superficiais, ou seja, devem primar por compreensões mais profundas das mensagens. Para isso, o analista deve considerar as condições de produção e a variedade de possíveis significados que uma mensagem pode carregar, tanto para seu autor como para seu interpretante.

Por fim, as inferências pautadas na análise de conteúdo auxiliam o analista a elaborar novos conhecimentos sobre esse campo de estudo. Para a realização de sua tarefa, o analista conta com uma série de técnicas de análise ao seu dispor: análise categorial, análise de avaliação (medida das atitudes), análise da enunciação

(comunicação como processo e não como dado), análise estrutural e análise de discurso (processo de produção, condições de produção, estrutura linguística).

Com a intenção de buscar respostas para as questões e objetivos delineados a que essa pesquisa se propôs, os dados coletados previamente foram analisados, por meio da análise categorial, que, conforme Bardin (2011) consiste no desmembramento do texto em categoriais agrupadas analogicamente.

Amparado nesse entendimento e fazendo uso das categorias como forma prevista por Bardin (2011), procedeu-se então, após a seleção do material, a leitura flutuante, ou seja, leitura panorâmica do conjunto de respostas dos entrevistados:

A primeira atividade consiste em estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações. Esta fase é chamada de leitura “flutuante”, por analogia a atitude do psicanalista. Pouco a pouco, a leitura vai se tornando mais precisa, em função de hipóteses emergentes, da projeção de teorias adaptadas sobre o material e da possível aplicação de técnicas utilizadas sobre materiais análogos (BARDIN, 2011, p. 126).

A partir daí surgiu um primeiro esforço analítico na busca de identificar-se unidades de registro para posterior categorização conforme orienta Bardin (2011, p. 130)

Uma vez escolhidos os índices, procede-se à construção de indicadores precisos e seguros. Desde a pré-análise devem ser determinadas operações de recorte do texto em unidades comparáveis de categorização para análise temática e de modalidade de codificação para o registro dos dados (BARDIN, 2011, p. 130).

O conceito de categorização descrito por Bardin (2011, p. 147) consiste em:

[...] uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso a análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos. O *critério* de categorização pode ser semântico (categorias temáticas: por exemplo, todos temas que significam ansiedade ficam agrupados na categoria “ansiedade”, enquanto que os que significam a descontração ficam agrupados sob o título conceitual “descontração”) sintático (os verbos, os adjetivos), léxico (classificação das palavras segundo o seu sentido, com

emparelhamento dos sinônimos e dos sentidos próximos) e expressivo (por exemplo, categorias que classificam as diversas perturbações da linguagem) (BARDIN, 2011 p. 147).

Optou-se pela utilização de categorias não definidas *a priori*. “Emergem da “fala”, do discurso, do conteúdo das respostas e implicam constante ida e volta do material de análise à teoria. (FRANCO, 2005, p. 59).

Conforme Franco (2005 p. 60)

As categorias vão sendo criadas, à medida que surgem nas respostas para depois serem interpretadas à luz das teorias explicativas. Em outras palavras, o conteúdo, que emerge do discurso, é comparado com algum tipo de teoria. Infere-se, pois, das diferentes “falas”, diferentes concepções de mundo, de sociedade, de escola, de indivíduo etc. (FRANCO, 2005 p. 60)

A análise nos remeteu então à construção de unidades de sentidos/significados para se chegar a subcategorias e categorias de análise. Isso porque em virtude das características da entrevista semiestruturada, bem como do qualitativo da investigação, essa é uma forma de categorização para que os dados do campo entrem em harmonia com os objetivos, pois a operação permite que as categorias brotem, ou seja, deem melhores condições para uma apreensão mais densa e rica que emerge das falas dos participantes da pesquisa.

Partindo desse sentido e considerando essa análise como um processo, as subcategorias e categorias oriundas do material das entrevistas nos permitem fazer inferências, na busca, portanto, de aproximações desse material com aqueles provindos dos pressupostos teóricos discutidos.

Bardin (2011, p. 45) dá destaque ao tratamento da tarefa inferencial

[...] o analista trabalha com índices cuidadosamente postos em evidência por procedimentos mais ou menos complexos. Se a *descrição* (a enunciação das características do texto, resumida após tratamento) é a primeira etapa necessária e se a *interpretação* (a significação concedida a estas características) é a última fase, a *inferência* é o procedimento intermediário, que vem permitir a passagem, explícita e controlada, de uma à outra (BARDIN, 2011, p. 45).

Quanto mais imbuída estiver a análise de condições históricas e contextuais mais rico será esse processo de passagem em que se caracteriza a tarefa inferencial,

pois se liga nas condições de produção das falas dos participantes e nestas, ao mesmo tempo, mostram-se ou ocultam, naquilo que calam.

Por isso, Franco (2005, p. 33-34) afirma que:

[...] produzir inferências em análise de conteúdo tem um significado bastante explícito pressupõe a comparação dos dados, obtidos mediante discursos e símbolos, com os pressupostos teóricos de diferentes concepções de mundo, de indivíduo e de sociedade. Situação concreta que se expressa a partir das condições da *práxis* de seus produtores e receptores acrescida do momento histórico/social da produção e/ou recepção (FRANCO, 2005, p. 33-34).

Para que essas etapas se congracem devidamente, temos que estar atentos às qualidades descritas por Bardin (2011, p. 149-150) nas quais se considera fundamental a formulação de um conjunto de categorias satisfatórias, tais como: exclusão mútua, homogeneidade, pertinência, objetividade, fidelidade e produtividade.

Diante da organização proposta para ordenação e descrição da maneira como se desenvolverá todo o percurso investigativo expomos a seguir um pouco de toda a organização referente à Instituição Superior de Ensino a qual a pesquisa faz referência, além de descrever sua estrutura organizacional, seu sistema de ensino entre outros.

3 CARACTERIZAÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA

Primeiramente, vale frisar, como já descrito anteriormente, que os dados apresentados abaixo foram organizados a partir de informações coletadas na coordenação de Ciências Naturais com o auxílio da assessora pedagógica do curso, que forneceu todos os documentos com a devida autorização do coordenador e chefe de departamento de Ciências Naturais. Além disso, foram realizados registros através de entrevistas com coordenadores, formadores e chefes de departamentos da referida instituição em estudo.

Tem-se a preocupação inicialmente de focalizar no *lôcus* da pesquisa, através de uma visão panorâmica da Universidade do Estado do Pará, até se chegar à área de integração do estado denominada de Araguaia (Figura 6), da qual faz parte o município de Conceição do Araguaia onde se encontra o *campus* VII da UEPA, constituindo assim o núcleo geográfico da presente pesquisa.

Fez-se um levantamento/reconstrução histórico da criação e implantação do curso de Licenciatura Plena em Ciências Naturais da Universidade do Estado do Pará-UEPA, para descrever sua trajetória até a implantação do curso de Licenciatura em Química da referida instituição. Para tanto, buscou-se fazer um resgate das memórias referentes à Universidade do Estado do Pará-UEPA para melhor compreender como se ordenou e estruturou o curso de Ciências Naturais.

3.1 A Universidade do Estado do Pará

3.1.1 Um pouco de sua História

De acordo com registros extraídos do PDI 2017/2027 da Instituição e PPP/2017 do curso de Licenciatura Plena em Química, o ponto de partida rumo à criação da UEPA vem do surgimento de instituições superiores de ensino que serão descritas a seguir.

Na década de 1940, ocorreu o primeiro registro da educação superior no estado do Pará, na Escola de Enfermagem do Pará, criada pelo Decreto nº 174, de 10 de novembro de 1944 e reconhecida pelo Decreto Federal nº 26.929, de 21 de julho de 1949, e que era subordinada ao Departamento Estadual de Saúde, que tinha a função de formar profissionais enfermeiros para atender ao mercado de trabalho.

A Fundação Educacional do Estado do Pará – FEEP, implantada em 1961, dotada de autonomia didática, administrativa e financeira, vinculada à Secretaria Estadual de Educação do Pará passou a ser o órgão responsável pela gestão das políticas de ensino do Ensino Médio e superior no estado. Entretanto, a Escola de Enfermagem do Pará só foi incorporada à FEEP no ano de 1966, com a denominação de Escola de Enfermagem Magalhães Barata, tornando-se, assim, a Entidade Mantenedora da Educação Superior Estadual.

Na década de 70, ocorreu a expansão da educação superior na rede estadual, com a criação da Escola Superior de Educação Física do Pará - ESEFPA, reconhecida pelo Decreto nº 78.610, de 21 de novembro de 1976, e da Faculdade de Medicina do Pará - FEMP, reconhecida por meio do Decreto nº 78.525, de 30 de setembro de 1976. Com a criação das duas instituições, tem-se um marco da expansão do ensino superior no estado.

No ano de 1983, foi criada a Faculdade Estadual de Educação – FAED, com a missão de formar professores para o ensino médio com nível superior. No ano de 1985, a FEEP implanta dois novos cursos, de Fisioterapia e de Terapia Ocupacional. Em 1986, a FAED implantou as Licenciaturas em Matemática e Educação Artística – Habilitação em Educação Musical e, em 1987, o Curso de Pedagogia foi reconhecido no âmbito da esfera estadual, pela Portaria Ministerial nº 148, de 04 de julho de 1991. Em 1989, foi implantado o Instituto Superior de Educação Básica – ISEP com pleno funcionamento em 1990, vinculado inicialmente à Secretaria Estadual de Educação, com o Curso de Formação de Professores do Pré-Escolar e 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental, passando, assim, a fazer parte em 1992 da estrutura da FEEP. Vale destacar que em 2006 o curso foi agrupado ao curso de Pedagogia, sendo o ISEP a última instituição de educação superior estadual criada antes da implantação da UEPA.

O ensino superior ofertado pelo Estado estava restrito ao município de Belém, portanto a grande demanda desassistida localizada no interior do estado causava constrangimento ao governo estadual. Para começar a solucionar esse problema, um núcleo de interiorização foi criado no município de Conceição do Araguaia, em 1990, para ofertar inicialmente o curso de Pedagogia (UEPA, 2018, p. 7).

A década de 1990 foi marcada pela primeira experiência com a interiorização do ensino superior sob a responsabilidade do poder estadual, com a criação do 1º

núcleo de interiorização no município de Conceição do Araguaia, distante cerca de 1000 Km da capital (Quadro 2), passando a funcionar como uma extensão do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Capital, tornando-se, então, o Polo de Conceição do Araguaia, que funcionou num espaço cedido pela Prefeitura Municipal, o Colégio Santa Rosa (Figura 1). Foi o início da tomada de consciência da importância da presença da Universidade no interior do estado do Pará, assim como a constatação da grande necessidade em qualificar os cidadãos residentes nos 143 municípios e da dificuldade dessa população em se deslocar até a capital do estado.

Buscou-se, desse modo, viabilizar e dar condições de qualificação nesses municípios e, concomitantemente, em 1993, criava-se os outros núcleos nos municípios de Altamira, Paragominas e Marabá, implantando-se as extensões dos cursos mais antigos, Enfermagem e Educação Física, que passaram a integrar o que se denominou na época de “Sistema Modular”.

Figura 1: Primeiro local de funcionamento da extensão do curso de Pedagogia, o Colégio Santa Rosa, no município de Conceição do Araguaia-PA.



Fonte: Fotos cedidas de acervo do *Campus VII-UEPA*.

Entretanto, a chegada da Universidade no interior foi cheia de muitos desafios, como descrito por Picanço (2010):

Pode-se considerar a 1ª etapa da interiorização o momento que evidencia grandes dificuldades, como: espaços não próprios; docentes

itinerantes, pouco qualificados, em regime de serviço prestado ou temporário, sem uma política de qualificação específica; não realização de concurso público; falta de pessoal técnico administrativo; bibliotecas precárias ou inexistentes; falta de equipamentos; e a prevalência do ensino dissociado da pesquisa e da extensão (PICANÇO, 2010, p. 40).

Ao longo desta pesquisa, teremos a oportunidade de constatar se houve mudanças significativas desde a chegada da instituição nos interiores até os dias atuais, especialmente no município de Conceição do Araguaia, sudeste do estado, como apontado por Picanço (2010). Mas é importante destacar que, mesmo com todas as dificuldades, de ter-se dado esses primeiros passos para a expansão do ensino superior no interior do estado, tendo em vista que se trata de um estado com grandes dimensões territoriais e da necessidade da efetivação de *campis* universitários no interior, tornava-se imprescindível essa contribuição para o desenvolvimento do ensino no estado e na região, possibilitando ter profissionais qualificados na área sem que se tivesse a necessidade de buscar essa qualificação a quilômetros de distância na capital, Quadro 2.

Souza (2003, p. 55) também destacava essa necessidade:

Para que isso aconteça faz-se necessário a superação do déficit educacional e a diminuição das distâncias territoriais entre as Unidades de Ensino Superior, isto é, criar uma descentralização, possibilitando o acesso ao 3º grau da população no interior do Estado, dificultado pela distância e situação econômica entre outros (SOUZA, 2003, p. 55).

A criação de cursos isolados voltados para a formação de profissionais para o mercado de trabalho, a ênfase na dimensão do ensino e a dispersão da infraestrutura física em diversas escolas isoladas foram as características marcantes da fase inicial do ensino superior estadual no Pará.

As ações de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas por essas Faculdades constituíram-se como núcleos geradores para a transformação da Fundação Educacional do Estado do Pará em Universidade, no ano de 1993, respaldada pela competência acadêmica instalada desde o surgimento de seus cursos de graduação e pós-graduação, predominantemente "*latu-sensu*".

Então, a UEPA é criada a partir da fusão e experiência dessas Escolas e Faculdades Estaduais isoladas, pela Lei Estadual nº 5.747, de 18 de maio de 1993,

com sede e fórum na cidade de Belém, capital do estado do Pará, autorizada a funcionar por meio do Decreto Presidencial de 04 de abril de 1994, surgindo para atender aos anseios da sociedade por um ensino público e gratuito que se estenderia a várias áreas do estado do Pará, tornando-se, assim, a única universidade pública estadual do Pará:

Inicialmente a UEPA seria constituída pelas instituições de ensino superior que eram mantidas pela FEED, sendo obrigada a implantar núcleos nos centros das principais regiões geográficas e econômicas do estado. [...] Pouco depois, o Decreto s/nº, de 06 de março de 1996, ampliou a atuação dessa instituição também para os municípios de Conceição do Araguaia, Marabá, Paragominas e Altamira (UEPA, 2018, p. 7).

De acordo com seu Estatuto, caracteriza-se como uma instituição organizada como autarquia de regime especial e estrutura *multicampi*, gozando de autonomia didático-científica, administrativa, disciplinar e de gestão financeira e patrimonial. É administrada por um órgão central, a Reitoria (Figura 02), e por outros setoriais, como Centros, Cursos, Departamentos e Diretorias. Essa estrutura organizacional, da qual os colegiados são os órgãos máximos, traduz o tradicionalismo da educação superior brasileira na adoção de modelos únicos, independente de características locais ou regionais.

Figura 2: Fachada do Prédio da Reitoria - *Campus I*



Fonte: Foto retirada do PDI (2017-2027) da UEPA.

No ano de 1998, a Universidade dá início à criação do Centro de Ciências Naturais e Tecnologia, com o primeiro Curso de Engenharia de Produção da região Norte.

A partir de 1999, com a nova estrutura organizacional do estado, a Universidade fica vinculada à Secretaria de Promoção Social – SEPROS, atualmente, como órgão da administração indireta, é vinculada à Secretaria de Estado da Educação.

Hoje, a Universidade oferece cursos de graduação presencial e a distância de pós-graduação *lato e stricto sensu* e de extensão, chega a onze das doze regiões de integração do estado do Pará, somando-se mais de 17 mil alunos matriculados nos 32 cursos de graduação, nas áreas da Educação, Saúde e Ciência e Tecnologia; além de 24 cursos de especialização na modalidade *latu-sensu*, incluindo-se os 21(vinte e um) cursos de residência médica, 5 (cinco) mestrados acadêmicos, 4 (quatro) mestrados profissionais, 3 (três) doutorados acadêmicos, 1(um) doutorado profissional e 1 (um) doutorado em rede.

De 1990 a 2020, a UEPA chega a um total de 22 (vinte) *campi*, caracterizando-se por uma estrutura *multicampi*, 5 (cinco) *campi* na Capital (Belém) e 17 (quinze) em municípios do interior do estado com unidades acadêmicas permanente (Quadro 02) com atuação nas áreas da Educação, Saúde, Tecnologia e Pecuária.

Quadro 2: Distribuição dos *campi* na capital e interior do Estado.

CAMPI DA CAPITAL – BELÉM	CAMPI DA INTERIORIZAÇÃO – DISTÂNCIA DA CAPITAL
Campus I - Centro de Ciências Sociais Educação – CCSE	Campus VI - Paragominas - 307 km
Campus II - Centro de Ciências Biológicas e da Saúde – CCBS	Campus VII - Conceição do Araguaia - 1000 km
Campus III - Educação Física – CCBS	Campus VIII - Marabá - 563 km
Campus IV - Enfermagem – CCBS	Campus IX - Altamira - 827 km
Campus V - Centro de Ciências Naturais e Tecnologia – CCNT	Campus X - Igarapé- Açu - 128 km
	Campus XI - São Miguel do Guamá - 144 km
	Campus XII - Santarém - 1222 km
	Campus XIII - Tucuruí - 456 km
	Campus XIV - Moju - 70,8 km
	Campus XV - Barcarena - 36,2 km
	Campus XVI - Redenção - 903 km
	Campus XVII - Vigia - 100 km
	Campus XVIII - Cametá - 665 km
	Campus XIX - Salvaterra - 90,6 km
	Campus XX - Castanhal - 73 km
	Campus XXI – Bragança – 212 Km
	Campus XXII – Parauapebas – 709 Km

Fonte: Adaptado de PDI (2017-2027).

A Universidade se apresenta no contexto macro organizacional do estado numa posição de crescente desenvolvimento, porém, sempre refletindo nos aspectos que precisam avançar, pois, ao mesmo tempo em que avança, precisa igualmente de uma infraestrutura física adequada para o desenvolvimento das atividades acadêmicas e administrativas.

A UEPA conta, também, com as ações da Editora Universitária e do Centro de Ciências e Planetário, que contribuem para a divulgação e popularização da ciência.

Em um estado onde a diversidade é a grande marca, a UEPA possui como missão: “Produzir, difundir conhecimentos e formar profissionais éticos e com responsabilidade social para o desenvolvimento sustentável da Amazônia” (PDI, 2017). Suas ações são voltadas à excelência acadêmica e ao o desenvolvimento do estado e da região, por meio de um diálogo permanente com a sociedade. E, em consonância com as exigências emanadas pelo Ministério da Educação (MEC) e Conselho Estadual de Educação do Estado do Pará (CEE), busca desenvolver suas atividades de modo a garantir uma formação superior de qualidade capaz de atender às necessidades do mercado de trabalho e da sociedade, perseguindo a excelência educacional.

A UEPA foi concebida como uma instituição comprometida com o desenvolvimento social, político, econômico e cultural do estado do Pará, o que exige dar respostas às necessidades e desafios locais, na tentativa de sanar as lacunas que existem em termos das desigualdades sociais, quer pela via da ciência, da tecnologia, da educação e da cultura, quer pela produção de caminhos próprios ou alternativos, por meio de parcerias com outras instituições regionais, nacionais e internacionais.

3.1.2 O *Campus* VII – Núcleo de Conceição do Araguaia

A necessidade despertada pelas exigências socioeconômicas do mundo atual levou a população e representantes políticos do município de Conceição do Araguaia, a participarem e contribuírem de forma ativa na construção histórica da implantação de um polo universitário no Município. Duas coisas foram decisivas para consolidação desse projeto: o desejo da comunidade conceicionense de ter uma instituição de nível superior e a necessidade de descentralizar o Ensino Superior no Estado do Pará (SOUZA, 2003, p. 54).

A partir da década de 80, dão-se início manifestações da população

concepcionense numa longa e árdua luta em prol da implantação de cursos de ensino superior no município de Conceição do Araguaia.

No ano de 1987, cria-se no município a “Comissão Pró Instalação dos Cursos Superiores de Conceição do Araguaia”. Seu presidente, o então Promotor Público, Advogado, Historiador e Geógrafo, Joélio Alberto Dantas, que contou com a ajuda de políticos influentes no município e capital, e o deputado Carlos Augusto Cavalcante Barros (líder do PMDB no estado), que exercia força política na Assembleia Legislativa, deram o primeiro passo rumo à consolidação desse anseio de conseguir a implantação de cursos de ensino superior por meio do ofício nº 033, de 02 de junho de 1987, enviado ao então governador, Hélio da Mota Gueiros.

No ano de 1989, pôde-se contar com o apoio do prefeito da época, o médico José Alberto de Souza Branco. Esse apoio é retratado por Souza (2003) da seguinte forma:

Enquanto em Belém os líderes políticos se articulavam, no município, a prefeitura municipal, através do prefeito, José Alberto de Souza Branco, político que percebia na educação um meio de se promover o desenvolvimento humano, social e econômico de uma comunidade, juntamente com câmara municipal e a população os subsidiavam, via manifestações, disponibilizando funcionários e prédios, enfim, oferecendo a infraestrutura necessária para o funcionamento da faculdade (SOUZA, 2003, p. 59).

Ainda no ano de 1989, chega ao município uma comissão composta por autoridades políticas e pelo promotor, citados acima, além do diretor de Ensino da Fundação Educacional do Estado do Pará – FEED, o professor Meirevaldo Paiva, a diretora da Faculdade Estadual de Educação – FAED, a professora Maria Regina Maneschi Faria, e o secretário Estadual de Indústria e Comércio, o Dr. Nelson Ribeiro, para coletar dados referentes ao desenvolvimento do ensino na região e à viabilidade da solicitação (Figura 3).

Figura 3: Comitiva organizada para receber a comissão que chegava ao município de Conceição do Araguaia-PA



Fonte: Fotos cedidas de acervo do *Campus VII-UEPA*.

Vale destacar, como descreveu Souza (2003, p. 60-61), que,

Com a aprovação da Constituição Federal em 1988, e posteriormente a Lei de Diretrizes e Bases n.º 9.394 em dezembro de 1996, viabilizaram diversas reestruturações, em seus dois níveis de ensino: básico e superior. [...] O Art. 60 das Disposições Transitórias, da Nova Constituição determina que “*universidades públicas descentralizarão suas atividades, de modo a estender suas unidades de ensino superior às cidades de maior densidade populacional*”. O poder executivo imbuído de um discurso de compromisso maior, traçou algumas metas. Uma delas era promover a graduação de docentes, capacitação e atualização aos profissionais da educação sob a nova ótica e perspectivas da educação básica como intuito de efetivar o desenvolvimento qualitativo da educação e formação da cidadania dos nossos educadores e consequentemente os educandos (SOUZA, 2003, p. 60-61).

As mudanças instituídas pelos citados marcos legais foram fundamentais para viabilizar o deferimento do pedido sendo, assim, favorável à consolidação da implantação do *Campus* no interior, especialmente no município de Conceição do Araguaia.

Nesse contexto histórico, destaca-se o protagonismo de um representante municipal atuante na citada comissão que, em visita local, sensibilizou-se com a demanda social da falta de oportunidade e do anseio de darem continuidade aos estudos em nível superior, que eram vivenciadas pelos munícipes, e na oportunidade de selecionar os que seriam contemplados com as ações de interiorização da UEPA, por meio dos cursos de graduação, o município recebeu a indicação, sendo, dessa forma, o 1º município a ter implantada a extensão de um curso superior no estado do Pará (Figura 4).

Figura 4: População concepcionense em grande concentração para receber a comissão responsável para coletar dados *in loco* no município de Conceição do Araguaia-PA



Fonte: Fotos cedidas de acervo do *Campus VII-UEPA*.

Conquanto, embora se tenha conhecimento do grande avanço instituído pela Constituição Federal de 1988 e pela LDB nº 9394/96 para os cursos de graduação, constituindo-se como um marco temporal para a educação brasileira em todos os níveis, observamos que nos dias atuais a UEPA ainda não avançou no sentido de se tornar uma universidade pública que possui vários *campi* no interior, onde esses tenham atingido sua integral autonomia política, administrativa e financeira que consideramos imprescindíveis para a total “*descentralização de suas atividades*”.

Abrem-se, assim, os caminhos e começa a tramitar o processo, através do ofício nº 118 de 15 de agosto de 1989, no qual a direção da FAED, oficializou à Diretoria de Ensino da FEEP a disponibilidade e possibilidade de remanejamento de vagas, como descrito por Souza (2003, p. 63):

Através do ofício nº 118 de 15 de agosto de 1989, a direção da FAED, oficializou a diretoria de Ensino da FEEP a disponibilidade e possibilidade de remanejamento de 40 vagas dos Cursos de Educação Artística e Licenciatura Plena em Matemática para o Curso de Pedagogia no interior. Em seguida foi encaminhado o ofício nº 481 de 26 de setembro de 1989, ao Conselho Estadual de Educação com a solicitação de redistribuição de vagas do Curso de Educação Artística de 80 para 40 e remanejamento de 40 vagas para o Curso de Magistério no município e Conceição do Araguaia. Desde então começou a tramitação legal da implantação do Curso de Pedagogia em Conceição do Araguaia, que foi concluído em 1993, através da Resolução nº 008, de 08 de fevereiro de 1993 que *autoriza o*

funcionamento do curso de Pedagogia, como extensão da Faculdade Educacional do Pará, no pólo de Conceição do Araguaia/PA.(CEE/PA, Res.008/93) (SOUZA, 2003 p. 63, grifo nosso).

Ocorre, então, no segundo semestre do ano de 1989, o primeiro vestibular no interior do estado para o município, para o curso de Pedagogia, extensão do curso da capital (Belém). A partir de então, começa a tramitação legal para a implantação do Curso de Pedagogia em Conceição do Araguaia, que foi concluída em 1993, através da Resolução nº 008, de 08 de fevereiro de 1993, que “autoriza o funcionamento do curso de Pedagogia, como extensão da Faculdade Educacional do Pará, no Polo de Conceição do Araguaia/PA (CEE/Pa,Res.008/93), viabilizando a permanência de muitos concluintes do ensino médio no interior do estado. Apesar do curso ter iniciado em 1989, vale frisar que a Universidade do Estado do Pará foi autorizada a funcionar somente a partir do decreto presidencial nº 63 de 04 de abril de 1994 (BRASIL, 1994, p. s/n).

No ano de 1989, a UEPA, no contexto da Fundação Educacional do Estado do Pará, cria o Projeto de Interiorização, tendo como alvo os municípios de Conceição do Araguaia (Figura 5), Altamira, Paragominas e Marabá. A partir de 2001, esses núcleos universitários passaram a ser *Campus* Universitários e não mais polos (SOUZA, 2003, p. 64).

Figura 5: Inauguração do *Campus* VII – Núcleo de Conceição do Araguaia



Fonte: Fotos cedidas de acervo do *Campus* VII-UEPA.

O polo de Conceição do Araguaia, hoje denominado *Campus* VII (Figura 5), conta com os seguintes cursos de graduação: Pedagogia, Letras, Matemática, Educação Física, Ciências Naturais com habilitação em Química, e Biologia, Filosofia, Geografia e Enfermagem, Ciências Sociais, Licenciatura em Ciências Biológicas e

Licenciatura em Química, além do curso de Pós-Graduação: Especialização em Saúde na Educação Física Escolar.

Por outro lado, vale frisar a constante luta dos gestores locais em prol da concretização da referida universidade e da comunidade em geral para a consolidação e crescimento dela no município e nas cidades circunvizinhas. Por isso, a UEPA – *Campus VII* conta com o apoio ininterrupto da prefeitura municipal desde a época de sua implantação, como vimos descrito acima, por meio de convênios firmados para a hospedagem e alimentação dos professores itinerantes, cedência de servidores, além de outras parcerias. Isso porque a UEPA ainda apresenta dificuldades tais como: pagamento de diárias a professores, devido à dificuldade de deslocamento do professor para municípios distantes da capital do estado, pois dependendo da disciplina que o mesmo irá ministrar pode levar de 12 a 30 dias a permanência em determinado município /núcleo da UEPA (Quadro 02).

Observa-se que a parceria firmada com as prefeituras tem se sustentado ao longo do tempo, por quase três décadas e permanece praticamente da mesma forma, situação similar, como a do sistema de ensino básico, denominado Sistema de Organização Modular de Ensino – SOME¹.

Sob o amparo da Lei 5692/71², que delegava aos Conselhos Estaduais de Educação atribuições de criação de programas diferenciados de atendimento ao ensino médio, como por exemplo no caso do SOME, buscando não fugir às exigências legais, esse sistema tem se sustentado no estado.

Ao considerar a prerrogativa legal, coube ao governo buscar/criar propostas pedagógicas. A FEED, então, apresentou uma possibilidade via ensino modular para ampliar a escolarização da população paraense e, diante da especificidade geográfica do estado, associada à carência de professores com nível superior e à falta de escolas

¹O SOME foi implantado no ano de 1980, pela extinta Fundação Educacional do Estado do Pará – FEED e que depois foi adotado pela SEDUC. Com isso o SOME vem há vários anos assegurando a escolarização em nível médio em locais distantes do centro urbano. Este que tem como oferta de ensino via modular assegurado a permanência desses alunos na sua comunidade sem a necessidade deles se deslocarem para as cidades, possibilitando a conclusão do ensino médio (FERREIRA, 2018, p. 82).

² “Baseou-se no artigo 2º, parágrafo único, que estabelece “a organização administrativa didática e disciplinar de cada estabelecimento será regulada pelo regimento aprovado pelo órgão próprio do sistema e normas fixadas pelo Conselho de Educação”. No Art. 43 alínea e Art. 64 estabelecem aos Conselhos de Educação “autorizar experiências pedagógicas com regimes diversos”. Assim é que, ao implantar a experiência, a FEED conseguiu aprovação através das Normas Regulamentares (1980), assegurando a validade dos estudos realizados. Assim se deu a base legal inicial do SOME” (OLIVEIRA, 2010, p. 37).

nos anos de 1980 em muitos municípios do estado, o Conselho Estadual de Educação – CEE autoriza o início dessa modalidade diferenciada de ensino (FERREIRA, 2018, p. 82).

Apreende-se que a UEPA, como instituição de ensino superior, adota o então modelo pedagógico de ensino médio modular, adotados pela rede de ensino estadual, porquanto alguns de seus cursos de interiorização são ofertados no formato de disciplinas modulares, desde a sua implantação até aos dias atuais, tendo como possível justificativa a carência de profissionais qualificados. O que se confirmou através de alguns relatos obtido nas entrevistas nessa pesquisa com gestores da instituição:

G4/L38-41 Bom, o sistema modular, ele, originariamente, ele veio...a gente copiou da SEDUC, porque a SEDUC, quando ela implantou o ensino médio no interior, ela também não tinha essa estrutura de professor. Então, ela trabalhou com o sistema modular. Então, os professores iam de Belém e faziam... [...] L43-44 Inclusive os nossos professores já recebiam esse SOME no início. Tinha essa situação. [...] L46 É uma gratificação justamente por você estar nessa, digamos, nesse circuito.

Diante do exposto, tem-se a necessidade de se tecer um breve esclarecimento sobre seu funcionamento e a inserção desse tipo de sistema denominado Sistema Modular, o qual foi adotado no início da implantação dos cursos nos campi do interior do estado e vem sendo utilizado até os dias atuais em todos os campi do interior pela UEPA.

3.1.3 O Sistema Modular de Ensino adotado pela UEPA nos *campi* do interior

O sistema modular adotado pela UEPA surge como uma alternativa ao sistema regular de ensino, uma vez que nos municípios mais longínquos do estado não havia professores qualificados para atuar no ensino superior e, menos ainda, no ensino básico.

Então, pode-se justificar que o sistema funciona basicamente com a oferta das disciplinas e o total de suas cargas horárias da mesma maneira como no sistema regular de ensino. Porém, a diferença nesse sistema é que as disciplinas não são ofertadas concomitantemente, uma vez que a organização curricular propõe uma disciplina por vez, de forma concentrada, em aulas intensivas, ou seja, estudando

apenas uma disciplina durante o período.

O sistema modular segue a mesma quantidade de carga horária prevista para o sistema regular, como previsto no desenho curricular, sendo que determinada disciplina contabiliza 5 (cinco) horas-aula por dia até que se integralize à quantidade de carga horária a ser cumprida por essa disciplina, período que pode variar, em média, entre 12 a 30 dias, dependendo da carga horária. Após a totalização da carga horária, encerra-se uma disciplina (módulo) e inicia-se outra. As quatrocentas horas previstas para o semestre fica então dividida pela quantidade da carga horária que cada disciplina apresenta.

Em todo o estado do Pará nos municípios em que a UEPA possui núcleos, todos funcionam no sistema modular com exceção da capital que segue o sistema regular de ensino.

Observa-se no Quadro 3 os primeiros cursos que se iniciaram no *campus* VII no município de Conceição do Araguaia-PA.

Quadro 3: Primeiros cursos que foram implantados no *campus* VII alguns ainda da antiga FEEP

CURSOS	REGIME	PERÍODO
Pedagogia - Adm. Escolar	Regular	1990-2002
Pedagogia – Magistério	Regular	1990-2002
Enfermagem	Regular	1993-1998
Educação Física	Regular	1993-1997
Pedagogia	Regular	2000-2004
Matemática	Modular (intervalar)*	1999-2004
Ciências Naturais	Modular (intervalar)*	1999-2004
Letras	Regular/Modular	2001-2004
Engenharia de Produção**	Regular/Modular	1999-2004
Formação de Professores**	Intervalar/modular	2001-2004

Fonte: Secretaria/Seção de graduação – UEPA/*Campus* VII

*O regime modular (intervalar) ocorria nos intervalos do período letivo, ou seja, no período das férias escolares. ** Cursos que foram ofertados em turma única.

Como observado no quadro 03, a primeira turma do Curso de Pedagogia com ingresso em 1990 ocorreu com as disciplinas sendo ofertadas no regime regular de ensino. Esta passou por um processo denominado apostilamento, em que os

egressos tiveram que fazer uma complementação no final do curso em Administração Escolar e Magistério constando no verso do diploma como uma habilitação³. Essa modalidade da graduação ocorreu até a última turma que ingressou no ano de 1999.

Em 2000, a turma de Pedagogia ingressou ainda no regime regular de ensino, mas em 2007 as disciplinas passaram a ser ofertadas em regime modular, além das mudanças ocorridas no desenho curricular do referido curso.

O curso de Ciências Naturais, no seu primeiro ingresso em 1999, ocorreu no regime modular/intervalar, com 40 vagas distribuídas para cada município de Altamira, Conceição do Araguaia, Marabá, Paragominas e São Miguel do Guamá na modalidade intervalar. Porém as vagas não foram todas preenchidas e, por isso, em junho do mesmo ano houve nova seleção para o preenchimento das vagas.

Nesse regime, quando os alunos chegavam ao 3º (terceiro) ano da graduação, tinham a oportunidade de optar entre as habilitações previstas no Projeto Político Pedagógico do curso a habilitação em que seriam licenciados. Assim,

[...] os quatros primeiros módulos a primeira e segunda série de formação geral dos licenciando, ou seja, a sua preparação para atuação no ensino fundamental com Ciências (5ª. a 8ª. séries). Até o quarto módulo os alunos constituirão uma única turma. Os quatros últimos módulos correspondem à terceira e quarta séries, quando os licenciandos estarão se fundamentando para a atuação no ensino médio em uma área específica (química, física ou biologia). A partir do quinto módulo a turma se subdivide, conforme as respectivas opções de ingresso no curso (PPP, 2009, p. 38-39).

Conforme dados obtidos nos registros dos alunos junto ao serviço de Controle Acadêmico da UEPA – *Campus* VII, dos 33 alunos, 7 (sete) escolheram a habilitação em Química; 23 (vinte e três), Habilitação em Biologia e 3 (três), Habilitação em Física.

Somente no processo seletivo de 2001,

[...] o Curso de Ciências não foi mais ofertado na modalidade intervalar, tendo sido formada uma turma regular modular no município

³ Resolução do CNE/CP nº 01/2006 marco legal e vigente até os dias de hoje, perdurando por longo período para ser definido, extinguindo as habilitações do curso, passando as mesmas a serem cursadas a nível de pós-graduação e definindo a docência como base da formação do pedagogo, onde o curso de Licenciatura em Pedagogia destinado a formar professores para atuarem na educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental e nos cursos de ensino médio na modalidade normal, na área técnica em educação para atuar nos serviços de apoio e também em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos em espaços escolares e não escolares (CARRIJO, *et al* 2016 p. 2)

de Moju. E nos anos de 2002 e 2003, as turmas regulares modulares foram estendidas para os municípios de (Altamira, Conceição do Araguaia, Marabá, São Miguel e Paragominas), onde já atuávamos na modalidade intervalar (PPP, 2009 p. 27)

Ressalta-se ainda que em 2001 a UEPA ingressou no Consórcio Interinstitucional firmado pela SEDUC, UNAMA, UFPA e UEPA com a finalidade de graduar professores leigos da SEDUC. Um dos cursos da UEPA que participou do convênio foi o Curso de Licenciatura Plena em Ciências Naturais com um total de 09 turmas. Essas turmas situaram-se nos polos definidos pela SEDUC, sendo: Conceição do Araguaia, 1 (uma) turma; Santarém, 1 (uma) turma; Soure, 1 (uma) turma; Ananindeua, 3 (três) turmas, Castanhal – 3 (três) turmas e todas na modalidade intervalar. (PPP, 2009 p. 28)

Vale destacar que dos cursos descritos no quadro 03, alguns foram ofertados em turma única, tais como Engenharia de Produção, Formação de Professores e Pedagogia-Magistério.

Atualmente, o *Campus* VII conta com 693 alunos matriculado; 37 professores, sendo 24 professores efetivos permanentes (distribuição por curso); 12 professores itinerantes (distribuição por curso) e 1 (um) professor cedido, todos distribuídos para atender às disciplinas regulares e disciplinas modulares dos vários cursos ofertados no *Campus*, conforme observado no Quadro 4.

Quadro 4: Demonstrativo dos cursos referente ao ano 2019 no *Campus* VII-Núcleo de Conceição do Araguaia-PA, com descrição dos turnos e o regime de ensino em que se encontram, além da quantidade de alunos matriculados em cada curso

CURSO	SÉRIE	TURNO	SEMESTRE	REGIME	VAGAS OFERTADAS	Nº DE ALUNOS MATRICULA-DOS
PEDAGOGIA	1 ^a	Matutino	1 ^o	Modular	40	28
	2 ^a	Noturno	3 ^o	Modular	40	32
	3 ^a	Vespertino	5 ^o	Modular	40	31
	4 ^a	Matutino	7 ^o	Modular	40	35
TOTAL						126
LETRAS	1 ^a	Noturno	1 ^o	Modular	40	36
TOTAL						36
CIÊNCIAS NATURAIS QUÍMICA	4 ^a	Vespertino	7 ^o	Modular	40	47
TOTAL						47
CIÊNCIAS NATURAIS BIOLOGIA	3 ^a	Matutino	3 ^o	Modular	40	34
TOTAL						34
EDUCAÇÃO FÍSICA	1 ^a	Integral	1 ^o	Regular/ Modular	40	35
	2 ^a	Integral	3 ^o	Regular/ Modular	40	33
	3 ^a	Integral	5 ^o	Regular	40	37
	4 ^a	Integral	7 ^o	Regular/ Modular	40	26
TOTAL						131
MATEMÁTICA	1 ^a	Noturno	1 ^o	Regular	40	39
	2 ^a	Vespertino	1 ^o	Modular	40	39
	3 ^a	Noturno	1 ^o	Modular	40	16
TOTAL						94
GEOGRAFIA	2 ^a	Matutino	3 ^o	Modular		36
	3 ^a	Noturno	5	Modular		28
TOTAL						693

ENFERMAGEM	2	Integral		Regular		16
	3	Integral		Regular		21
	5	Integral		Regular		19
TOTAL						56
FILOSOFIA	2º			Modular	40	9
	4º			Modular	40	6
TOTAL						15
CIÊNCIAS SOCIAIS	3ª	Modular	6ª	Modular	40	19
TOTAL						19
LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	2ª	Noturno	3ª	Modular	40	32
TOTAL						32
LICENCIATURA EM QUÍMICA	2ª	Matutino	3ª	Modular	40	22
TOTAL						22
ESPECIALIZAÇÃO EM SAÚDE NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR						17
TOTAL						17
TOTAL						693

Fonte: Secretaria/Seção de graduação – UEPA/Campus VII.

3.1.4 O Curso de Ciências Naturais – Habilitação em Química

3.1.4.1 *Como Tudo Começou*

O Curso de Ciências Naturais da UEPA foi criado pela Resolução CONSUN nº 277 de 11 de dezembro de 1998. Começou a funcionar na modalidade intervalar a partir de julho de 1999, com um limite de 200 (duzentas) vagas, distribuídas em 5 (cinco) turmas, destinadas então 40 vagas para cada município, tais como: Altamira, Conceição do Araguaia, Marabá, Paragominas e São Miguel do Guamá, de natureza intervalar/modular e destinado exclusivamente ao atendimento da demanda do interior do estado. “Nesse processo seletivo, a demanda não foi expressiva, porém, com exceção do município de Marabá, ela superou as vagas ofertadas” UEPA (2018 p. 13). Já, no processo seletivo de 2000, apenas os municípios de Altamira, Marabá e São Miguel do Guamá obtiveram um número de candidatos suficientes para abertura de turmas, o que expôs os variados problemas que a falta de uma educação básica de qualidade no interior refletia no ingresso ao ensino superior no estado. Ressaltando mais uma vez que “O referido curso surgiu da necessidade de atender ao interior do Pará, no que diz respeito à carência de profissionais para atuar na área das ciências naturais, mas, especificamente, nas disciplinas Ciências, Biologia, Química e Física” (PARÁ, 1998, s/p). Inicialmente, o curso tinha uma carga horária de 2.820h e um total de 167 créditos.

Ao longo dos anos, até o presente momento, sabe-se que o curso de Ciências Naturais passou por várias mudanças e adequações. Por isso é pertinente que se faça um breve relato dessas avaliações, como por exemplo a avaliação e reformulação do Projeto Político Pedagógico (PPP) em **2002** (aprovada pelo CONSUN por meio da Resolução Nº 754/02 de 09 de agosto de 2002). O ato de reconhecimento do curso em 28 de agosto de 2001 ocorreu posteriormente através do Parecer 441 de 04 de setembro de 2003 e pela Resolução (MEC Nº 433 de 23 de outubro de 2003), para funcionamento em 7 (sete) municípios: Belém, Altamira, Conceição do Araguaia, Marabá, Paragominas, São Miguel do Guamá e Moju. Houve uma nova reformulação do Projeto Político Pedagógico no ano de **2003** (Resolução Nº 879/03 de 20 de agosto de 2003), onde se lê:

“Art. 1º - Fica aprovado o Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura Plena em Ciências Naturais conforme o processo nº

7299/03 – UEPA.

Parágrafo único: O curso a que se refere o “caput” desse artigo terá 3 (três) habilitações, são elas: Biologia, Química e Física, cujas vagas serão estabelecidas no processo seletivo da UEPA, com carga horária total para cada habilitação de 3.720h e um total de 178 créditos”. (PARÁ, 2003, p. s/p, grifo nosso).

Em **2009**, o PPP do Curso de Ciências Naturais, passou por nova reformulação cuja implantação com as primeiras turmas deu-se em **2010**, mantendo as habilitações em Biologia, Física e Química (aprovado pela Câmara de Graduação em 22 de agosto de 2009, conforme o processo 390/09, pelo Conselho de Centro – CONCEN - Resolução nº 674/2009 de 05 de novembro de 2009 e pelo Conselho Universitário – CONSUN conforme Resolução nº 2063/10 de 10 de fevereiro de 2010) CH: 3.440, sendo 1.740h de núcleo básico; 1.500 de núcleo específico e 200h de atividades acadêmico-científico-culturais).

Hoje, mesmo com a criação dos novos cursos de Licenciatura Plena em Química, Biologia e Física, o curso de Ciências Naturais com as habilitações ainda se encontra em funcionamento, mas com turmas apenas do ano de 2017 distribuídas em vários *campi* da capital e interior do estado.

Como observado desde sua criação o curso tem passado por inúmeras **etapas de avaliação pelo Conselho Estadual de Educação – CEE**, em cumprimento à determinação estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96, Artigo 46, e fundamentado na Resolução nº 913/99. O CEE/PA vem avaliando periodicamente o Curso de Licenciatura em Ciências Naturais. É importante ressaltar que o processo de avaliação fundamenta-se, também, no que recomenda o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), criado pela Lei nº 10.861/2004 e Avaliação da Educação Superior (CONAES), pela Diretoria de Avaliação da Educação Superior (DAES), do Instituto Nacional Estudo e Pesquisa Anísio Teixeira (INEP), consoante com as referências das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos, e os padrões de qualidade da Educação Superior. (PROCESSO nº 1143/08/ Parecer nº 274/09 de 22.06.2009). (BRASIL, 2009, p. s/n)

Para uma melhor compreensão de como se deram essas avaliações, optamos por descrevê-las em ordem cronológica, em **2001** a Comissão avaliadora emitiu Parecer nº **319/2001** e Resolução N° **340/01 de 28/08/2001 do Conselho Estadual**

de Educação⁴ autorizando o funcionamento do Curso, com várias recomendações e sugestões, tais como:

Expansão do acervo bibliográfico; contratação imediata de um quadro de professores efetivos em dedicação exclusiva ao curso; bibliotecário, coordenador pedagógico e médico; **o projeto pedagógico seja reestruturado no sentido de garantir a integração entre os conteúdos e principalmente a participação dos professores na sua concepção (grifo autora)**; as disciplinas de conteúdo pedagógico sejam distribuídas ao longo do currículo e que principalmente as disciplinas Psicologia e Didática tenha seus ementários reavaliados; alteração do projeto no que diz respeito à contabilidade de crédito previsto no projeto como 18 horas/crédito teórico e 36 horas/créditos prático e na grade curricular considerados como 15 horas /crédito teórico e 30 horas/crédito prático; as disciplinas Biologia, Física e Química I,II,III e IV e seus conteúdos sejam amplamente reavaliados. Os nomes das disciplinas devem refletir o conteúdo e as questões estudadas. A organização dos conteúdos está muito falha, por exemplo, os alunos que farão habilitação em Física ou Química deixam de ter em seu currículo conteúdos de evolução, ecologia, genética (todos conteúdos da Biologia IV). A distribuição dos conteúdos nas disciplinas Biologia I, II, III e IV deve ser mais equilibrada. Sugere-se a organização do conteúdo em eixos temáticos para dinamizar a execução e integração do currículo e os 33 créditos disciplinares do último ano, após a opção do estudante, sejam destinados verdadeiramente ao aprofundamento na habilitação escolhida” (PARÁ, 2001, p. 6).

Em **2003**, o curso novamente passou por avaliação e contou com uma Comissão Avaliadora designada pela Portaria Nº 22 de 26.08.2003 – CEE do Estado do Pará (PARÁ, 2001), e após análise da documentação do curso, entrevista com a Coordenadora do Curso e reuniões com docentes e discentes, deu-se parecer favorável à concessão do reconhecimento do Curso de Licenciatura Plena em Ciências Naturais com o conceito B.

Vale frisar que em **2008** protocolou-se no CEE o ofício 312/2008/GR/UEPA de 04 de julho de 2008, originando o processo de nº 885/08, onde consta o pedido de renovação de reconhecimento dos cursos de graduação da Universidade. Protocolou-se também os ofícios de nº 460/2008 e 511/2008, os quais solicitava a transferência do processo de avaliação para o ano de 2009 e prorrogava o prazo de entrega do relatório de Evolução dos Projetos dos Cursos.

⁴ No período de 16 a 18 de agosto de 2001, o Curso foi avaliado por uma comissão constituída pelo Conselho Estadual de Educação para efeito de autorização. Obteve a média B, e foi autorizado pelo Parecer Nº 319/2001 com Resolução Nº 340/01 de 28.08.01 do Conselho Estadual de Educação. (PPP 2001-2009 p. 27)

Em **2009**, mais uma vez o curso foi alvo de avaliação pela Portaria nº 006/09 – GAB de 17/02/2009 cuja comissão, em visita a alguns *campi* núcleo/UEPA de Cametá e Salvaterra, por amostragem, estendendo-se aos municípios de Barcarena e Redenção, sendo estes autorizados pela Resolução nº 296 de 25 de junho de 2009.

Houve a Avaliação do Conselho Estadual de Educação - CEE, em **2010** – Parecer nº 119/2010 – CEE, porém vale destacar que em 24 de fevereiro de 2010 a referida instituição solicitou a prorrogação do reconhecimento dos cursos até dezembro de 2011. Isso porque a universidade estava passando por um momento de transição conduzida por uma gestão *pro-tempore*, assim como, a mudança no quadro técnico, docente administrativo de temporário para efetivo, impossibilitando a realização de algumas recomendações sugeridas pela comissão de avaliação externa de reconhecimento.

As referidas recomendações tratavam-se:

Do Projeto Pedagógico – Revisão da matriz curricular quanto às disciplinas de *Estatística Geral e Aplicada* e *Cálculo diferencial e integral*, as quais equivocadamente estão repetidas tanto na formação geral quanto na específica. Outra revisão solicitada foi quanto ao nome da disciplina denominada *Temas Complementares*, de modo a adequá-la ao conteúdo, ementário e bibliografia estabelecida à mesma em relação ao nome, assim como a regulamentação; Plano de Estágio, de Trabalhos de Conclusão de Cursos e das Atividades acadêmicas científicas culturais e a revisão das habilidades, principalmente na área da Química e da Biologia, no sentido de substituir o verbo identificar, citado inúmeras vezes, com sentido bastante restrito.

Da Carga Horária do Curso – o curso totaliza 3720 horas com as seguintes distribuições: 2000 destinadas a Formação de Ciências e 1720 destinadas a outra opção feita pelo aluno, que pode ser Química, Física ou Biologia. Sendo assim, a referida distribuição de carga horária do curso não atende as 2800 horas para a Formação específica para professores de Química, Física e Biologia, de acordo com as Diretrizes de Formação de Professores. Nesse sentido, a comissão recomenda que a Instituição faça uma opção no oferecimento de seus cursos da seguinte forma: Licenciatura Plena em Ciências Naturais (mínimo de 2800 horas) ou Licenciatura Plena em Química, Física ou Biologia (mínimo de 2800 horas).

Do Corpo Docente – Incentivo à Produção Científica Docente, maior quantitativo de docente com regime de trabalho integral, assim como, maior envolvimento dos docentes em atividade de Pesquisa e Extensão. Destacando a necessidade de uma política institucional para qualificação dos docentes em nível de pós-graduação *stricto sensu* e contratação via concurso para professores efetivos, em virtude do elevado número de percentual de professores especialistas e substitutos.

Da Infraestrutura – Melhorar a política de ampliação de espaços

físicos, sala de leitura, sala de vídeo, salas de estudos e centros de vivências.

Da Biblioteca – Os títulos básicos existentes são em número insuficiente para atender ao curso. É necessária a aquisição de periódicos específicos da área, assim como, catalogação, informatização do acervo e acesso à Internet; Aquisição de material didático dos ensinos fundamental e médio de Química, Física e Biologia. Assim como, leitura específica para formação de professores em Ciências Naturais; Em relação à Biblioteca da Universidade do Estado do Pará, informo que houve aquisição de livros, mas em quantidade insuficiente, e está em processo – tramitação – de aquisição de revistas livros e periódicos (PARÁ, 2010, p. 5-6, *grifo nosso*).

Em **2011**, houve a Renovação e Reconhecimento do Curso de Graduação em Licenciatura Plena em Ciências Naturais em 07 (sete) municípios: Belém, Altamira, Conceição do Araguaia, Marabá, Moju, Paragominas e São Miguel do Guamá, da Universidade do Estado do Pará/UEPA, pelo prazo de 05 (cinco) anos, com algumas recomendações que deveriam ser atendidas. Apresenta-se parte desse parecer a seguir:

Art. 1º - Renova o Reconhecimento do Curso de Graduação em Licenciatura Plena em Ciências Naturais, nos municípios de Belém, Altamira, Conceição do Araguaia, Marabá, Moju, Paragominas e São Miguel do Guamá, da Universidade do Estado do Pará/UEPA, pelo prazo de 05 (cinco) anos.

*Art. 3º - Deverá a Instituição no período de 03 anos atender as Recomendações estabelecidas no parecer nº 526/2011 – CEE/PA, parte integrante desta resolução, apresentando a este Conselho relatório substanciado (PARÁ, 2011 p. s/p, *grifo nosso*).*

Em **2012** o curso passou por **Avaliação** do Conselho Estadual de Educação - **CEE** para Renovação e Reconhecimento do Curso de Graduação em Licenciatura Plena em Ciências Naturais em 04 municípios: Barcarena (avaliação *in loco*), Cametá, Redenção e Salvaterra, pelo prazo de 05 (cinco) anos quando, mais uma vez, por meio do Processo: 2012/188742 – CEE/ PA e Parecer nº 329/2012 – CEE/PA, que recomendou o reconhecimento à luz do Art. 31 da Resolução nº 482/CEE/PA de 10 de dezembro de 2009.

“Recomendo proceder durante este período o desmembramento das Habilitações, criando três cursos distintos de Graduação em Licenciatura Plena em Química, Graduação em Licenciatura Plena em Física e Graduação em Licenciatura Plena em Biologia”.

Art. 1º - Fica Reconhecido o Curso de Graduação em Licenciatura Plena em Ciências Naturais – Habilitação em Biologia, Física e Química nos municípios de Barcarena, Cametá, Redenção e

Salvaterra da Universidade do Estado do Pará/UEPA, pelo prazo de 05 (cinco) anos.

Art. 3º - Deverá a Instituição no período de 03 anos atender as Recomendações estabelecidas no parecer nº 329/2012 – CEE/PA, parte integrante desta resolução, apresentando a este Conselho relatório substanciado (PARÁ, 2012, p. s/p, grifo nosso).

As recomendações de que tratam o parecer 329/2012, citado no art. 3º da Resolução 378 do mesmo ano, estão assim detalhadas:

o número de TCC's orientados por docentes da instituição não ultrapasse os limites pré-estabelecidos; aumentar o quantitativo de professores com dedicação exclusiva, visto que o atual é insuficiente para atender a legislação vigente que exige o mínimo de 15%; recomenda-se a discussão institucional em direção aos fazeres legislativos e executivos para tornar a carreira docente da UEPA mais atrativa, revendo planos de progressão funcional e salários; Observar a ampliação da área construída para atender melhor o corpo docente no *campus*; Ampliação da área construída para atender espaços de integração; Ampliação de banheiros, de modo a facilitar a acessibilidade de portadores de necessidades de locomoção (PARÁ, 2012, s/p).

Em **2012** foram realizados avaliação e reconhecimento pelo Conselho Estadual de Educação - CEE para Renovação e Reconhecimento do Curso de Graduação em Licenciatura Plena em Ciências Naturais em 07 municípios: Castanhal (avaliação in loco), Tucuruí, Abaetetuba, Marabá, Santarém, São Miguel do Guamá e Conceição do Araguaia pelo prazo de 05 (cinco) anos através do processo: 2012/188658 – CEE/PA e Parecer nº 328/2012 – CEE/PA.

As recomendações de que tratam o parecer 328/2012, citado no art 3º da Resolução 379 do mesmo ano, refere-se:

Instituir um coordenador adjunto para o curso; aumentar o quantitativo de professores com dedicação exclusiva, visto que o atual é insuficiente para atender a legislação vigente que exige o mínimo de 15%; continuar a construção, a reforma e implantação dos laboratórios de Química, Física e Biologia para o bom desenvolvimento do curso, sendo equipados com materiais similares aos encontrados nos laboratórios multidisciplinares da rede estadual de Educação; Ampliar o acervo de livros da bibliografia básica e especializada para as disciplinas básicas relacionado às áreas do ensino de Ciências, livros das disciplinas específicas do curso; Ampliar o número de periódicos especializados indexados e correntes (PARÁ, 2012, s/p, grifo nosso).

Ressalta-se, porém, que ao observar as avaliações pelas quais o curso passou, o CEE escolhia um município para realizar a avaliação e o documento de renovação e/ou de reconhecimento abrangia os demais *campi* cujo curso era do mesmo período em que estava ocorrendo a avaliação. Confirma-se, então, que esta não se dava em todos os *campi*, mas em um determinado *campus* (por amostragem) não sendo vistoriados todos os cursos *in loco*. As avaliações se deram apenas no *campus* de Barcarena e Castanhal, o que sugere que apenas dois *campi* foram realmente visitados, levando em consideração questões de infraestrutura, materiais permanentes e de consumo, entre outros aspectos. Sendo assim, apenas esses dois *campi* serviram como padrão para a avaliação dos demais.

Já, em **2016**, os Projetos Pedagógicos das Licenciaturas Biologia, Física e Química fundamentaram-se na Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015, do Ministério da Educação (MEC) / Conselho Nacional de Educação (CNE)/Conselho Pleno (CP).

O Memorando Circular Nº 14/2016 de 16/12/2016 da Diretoria de Acesso e Avaliação – DAA indica a Prorrogação dos Atos Autorizativos dos Cursos de Licenciatura da UEPA para julho de 2017. Este foi enviado pelo Conselho Estadual de Educação (CEE/PA) com base na Resolução Nº 403 de 17 de novembro de 2016, para atender a demanda dos cursos por mais tempo para a reestruturação. O documento aponta que a prorrogação da autorização foi realizada:

Considerando, a necessidade de atualização dos Projetos Pedagógicos de Curso - PPC's que atendem às novas diretrizes das licenciaturas até 01 de julho de 2017, para que fosse então ofertado a partir do ano de 2018 (PARÁ, 2016, p. s/n).

Como observado acima, o PPP do Curso de Ciências Naturais passou diversas vezes por avaliações pelo CEE e ainda por “avaliações internas em encontros sobre o planejamento do curso, cujas conclusões apontaram para uma nova reestruturação do curso, dessa vez sem as habilitações” UEPA, 2018 p. 16).

Consequentemente,

O Departamento de Ciências Naturais (DCNA) da UEPA, em reunião departamental ocorrida no início de 2015, estabeleceu a necessidade de criar a Comissão de Reformulação do Curso de Licenciatura em Ciências Naturais para atender às recomendações da CEE e aos anseios dos docentes e discentes desse curso. Essa comissão iniciou suas atividades em março de 2015, e concluiu parte de suas atribuições no segundo semestre de 2017, com a elaboração da

primeira versão do PPC, cuja elaboração foi baseada em discussões sobre a essência do curso (disciplinar ou interdisciplinar), a matriz curricular, a operacionalização do conteúdo e as diretrizes de pareceres e resoluções que regem os cursos de licenciatura no país. Contudo, no meio desse processo, o DCNA, seguindo as orientações da CEE, propôs o estabelecimento de outras três comissões, com o objetivo de criar os cursos de licenciatura em Química, Física e Biologia. Nesse contexto, não havia mais sentido em manter as habilitações. Por essa razão, o DCNA também decidiu estabelecer a Comissão de Criação do Curso de Licenciatura em Ciências Naturais, aprovada pela Portaria Nº 4/2018 – GD/CCSE, de 11 de janeiro de 2018, com a finalidade de elaborar o Projeto Político do Curso de Licenciatura em Ciências Naturais, objetivando sua criação com uma nova estrutura curricular (UEPA, 2018, p. 16).

Completando recentemente duas décadas desde sua criação, o Curso de Ciências Naturais, diante das experiências adquiridas, apresenta-se como um novo curso de Licenciatura em Ciências Naturais, adequado às solicitações dos órgãos de fiscalização estaduais e federais e voltado para a formação de professores para atuar prioritariamente no ensino fundamental e, segundo os documentos oficiais, empenhando-se em consolidar a indissociabilidade do tripé universitário (Ensino/Pesquisa/Extensão).

Vale frisar que no ano de 2015 deu-se início à organização de comissões responsáveis pela elaboração dos projetos pedagógicos, com vistas aos novos cursos de Licenciatura Plena em Química, Física e Biologia na sede Belém, onde foram compostos por 4 (quatro) professores efetivos da área de Biologia na Comissão para a elaboração do Projeto de Curso de Licenciatura em **Biologia**; 5 (cinco) professores efetivos da área de Física na Comissão para a elaboração do Projeto de Curso de Licenciatura em **Física** e 6 (seis) professores efetivos da área de Química na Comissão para a elaboração do Projeto de Curso de Licenciatura em **Química**, porém infelizmente nenhum professor efetivo dos *campi* do interior puderam compor essa comissão.

3.1.4.2 Locais de Atuação do Curso de Ciências Naturais e respectivas habilitações

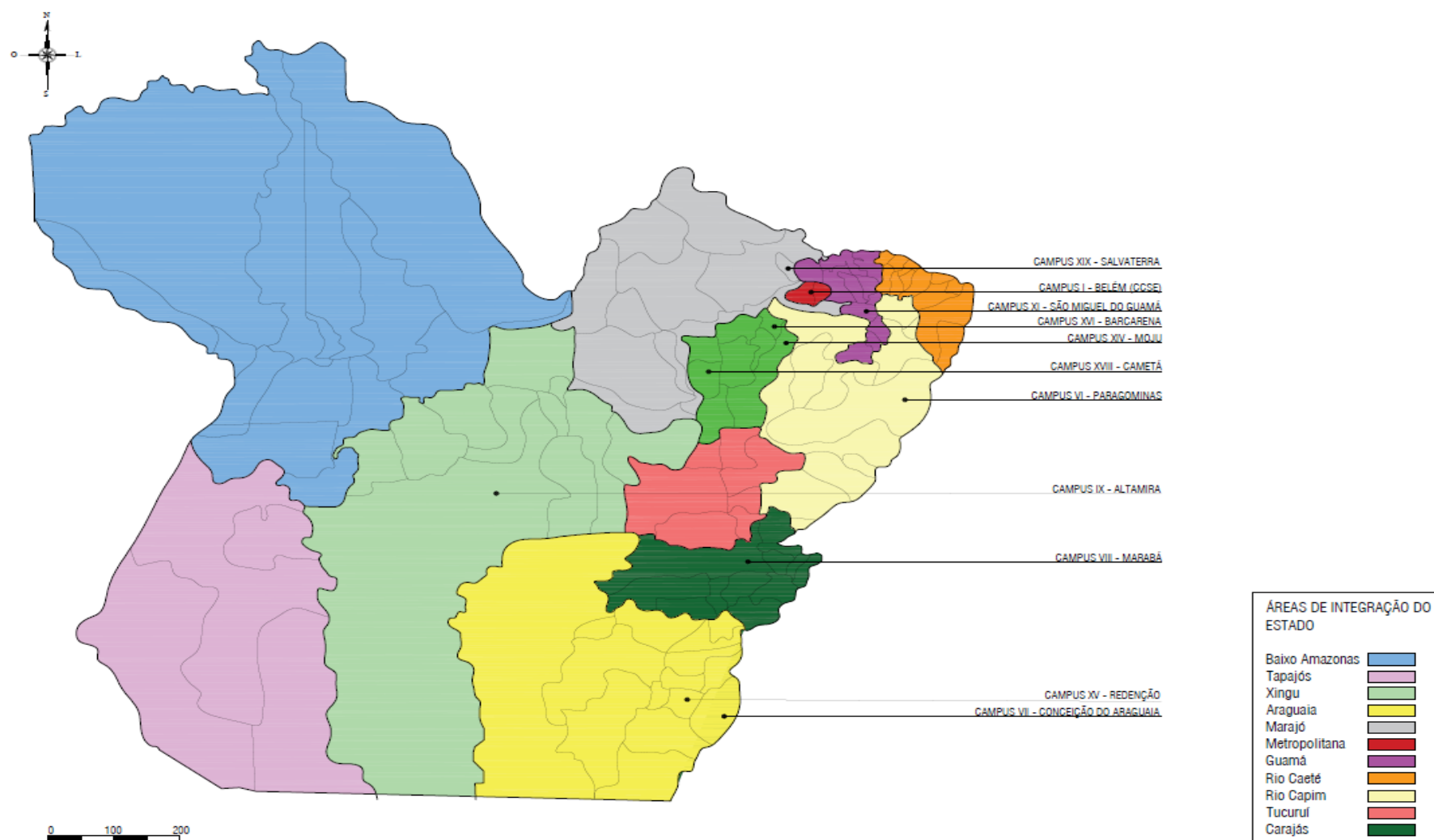
A UEPA possui um Núcleo de atuação (*Campus*) com a estrutura física necessária para a efetivação do curso em determinados municípios antes conhecidos também como polos.

Porém, sabe-se dos inúmeros entraves que cada *campus* enfrenta como restrições financeiras e, por isso, na grande maioria os *campi* do interior contam com ajuda da prefeitura, parceria essa fundamental em alguns *campi* para que haja a viabilidade, estadia, deslocamento e alimentação dos professores itinerantes que vão ministrar aulas nos referidos locais.

Na Figura 6 encontra-se em destaque os 11 (onze) municípios onde são desenvolvidos os cursos de Licenciatura Plena em Ciências Naturais no estado do Pará, com exceção do município de Altamira que hoje não possuem mais curso em andamento.

O curso possui modalidade presencial nas respectivas áreas de integração. É importante frisar que após a reestruturação e criação dos cursos de Ciências Naturais sem habilitações, Licenciatura Plena em Química, Licenciatura Plena em Física e Licenciatura em Ciências Biológicas, ocorrido em 2018, ainda há cursos em andamento da Licenciatura Plena em Ciências Naturais com as habilitações até a conclusão dos mesmos. Por isso vale frisar que provisoriamente a coordenação de Ciências Naturais suspendeu a oferta dos cursos, porém a coordenação continua ativa e organizando uma comissão, com professores que têm interesse em manter o curso.

Figura 6: Áreas de integração do estado e os respectivos municípios denominados aqui por Núcleos os quais a UEPA possui cursos presenciais de Licenciatura Plena em Ciências Naturais – UEPA/CCSE



Fonte: Elaborada pela autora (2020).

3.1.5 O Projeto Político Pedagógico (PPP) do Curso de Licenciatura Plena em Ciências Naturais

O PPP de um curso revela além das características do mesmo suas intenções formativas, suas opções políticas e pedagógicas para o curso.

De acordo com Veiga (2000), o PPP deve procurar a unicidade da relação teoria-prática, além de orientado pelo princípio do trabalho coletivo e solidário, buscar desenvolver atitudes de cooperação e reciprocidade. Por esse olhar, num mundo onde a celeridade e a quantidade imensa de sugestões podem conduzir a visões distorcidas da realidade, a construção do PPP, enquanto objeto de formação, exige um novo perfil do professor formador.

Veiga (2000) descreve que o PPP, pautado pelas legislações vigentes, deve apontar para a construção de novos saberes a partir do convívio e das interrelações entre as áreas do conhecimento e destas com a realidade em que se inserem. Considerando que um projeto que busca conduzir a um tipo de mudança, ou seja, que se oriente por uma ação intencional com sentido explícito, o PPP, por ser documento elaborado por um grupo de professores, deve evidenciar um compromisso definido coletivamente. Assim, passa a ser entendido como a própria organização do curso, espaço de construção, realização e avaliação de seu projeto educativo, necessitando fundamentar e orientar seu trabalho pedagógico, tendo como base o aluno. Mas, a autora enfatiza ainda que o PPP, como documento oficial e validado, deve ser construído para ser vivenciado em todos os momentos por todos os envolvidos com o processo formativo da instituição de ensino.

Marchan (2011) complementa relatando que todo o projeto pedagógico de uma instituição de ensino deve ser entendido como político por sua vinculação à formação do cidadão para um determinado tipo de sociedade. Isso porque a dimensão política passa a ser cumprida na medida em que é realizada como prática particularmente pedagógica. Político e pedagógico apresentam-se, desse modo, como significação indissociável.

O PPP exige dos educadores a definição clara do tipo de instituição que se tem e os objetivos formativos para os quais essa se propõe requerendo a definição dos fins. Logo, deve-se definir que tipo de cidadão propõe-se formar, o que refletirá na identidade do curso e implica diretamente a construção coletiva do PPP (VEIGA, 1995).

Resende (1995) enfatiza que por trás de um PPP estão resgatadas a identidade da instituição de ensino e sua função no processo formativo, como sua intencionalidade e seus objetivos com os compromissos a serem traçados. Isso porque ao mesmo tempo em que um PPP expressa a identidade do processo formativo, conduz e orienta também a legitimidade de sua organização e as atividades institucionais.

Edler (2004, p.157) reafirma essa linha de pensamento quando descreve que um PPP, seja qual for a sua intencionalidade, visa um rumo, uma direção, propõe novos caminhos e ideias, por ser uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente.

Por isso, discutir e refletir acerca da formação do professor é uma tarefa que vai além da mudança da antiga formação curricular, modelo implantado em 1962, o chamado 3+1, três de formação técnica centrada aprofundamento de conhecimento de conteúdo da área de formação e mais um ano de disciplinas pedagógicas de formação específica para professores (OSTERMANN, 2001; SCHENETZLER; SILVA, 2001). Isso ressalta ainda mais a importância de se voltar os olhares para discussão e avaliação crítica sobre o conteúdo curricular dos cursos de formação inicial. Nóvoa (1997, p. 23) já enfatizava que

[...] é preciso situar a nossa reflexão para além das clivagens tradicionais (componente científica *versus* componente pedagógica, disciplinas teóricas *versus* disciplinas metodológicas, etc.), sugerindo novas maneiras de pensar a problemática da formação de professores (NÓVOA, 1997, p. 23).

Nóvoa (1997) destaca ainda que a formação do professor não só passa por um processo de crescimento pessoal e aperfeiçoamento profissional, mas também pela transformação da cultura escolar, que inclui a idealização, implementação e consolidação de novas práticas participativas e gestão democrática. Além de refletir sobre sua prática, o professor necessita analisar as condições sociais, políticas e econômicas que interferem em sua prática pedagógica.

Diante do exposto e da importância do PPP para o bom desenvolvimento de um curso, apresenta-se a seguir um pouco da evolução do PPP do curso de Ciências Naturais com habilitação em Química desde sua criação até os dias atuais.

De acordo com Escheverría e Zanon (2010) deve-se olhar a formação com a necessidade de repensar a organização curricular dos cursos e também de aprofundar a

abordagem de conhecimentos, saberes e competências que norteiam a ação profissional do professor, gerando uma intensificação nos estudos e reflexões sobre a reestruturação das práticas nos cursos de formação inicial e também sobre as concepções pedagógicas e epistemológicas que definem as práticas, além da ação dos formadores (ESCHEVERRÍA; ZANON, 2010).

O Currículo do Curso de Licenciatura Plena em Ciências Naturais desde sua criação vem buscando dentro de uma organização seriada e modular estruturar um currículo que não siga a antiga organização curricular no esquema de 3+1 em que as disciplinas pedagógicas eram ofertadas apenas no último ano do curso, mas sim que contemple disciplinas pedagógicas desde o início do curso de formação. Lembrando que a estrutura organizacional do currículo deve estar em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de licenciatura. O desenvolvimento do currículo dá-se em oito (08) módulos de ensino de teoria e práticas de conhecimentos específicos e pedagógicos.

O desenho curricular do curso tem passado ao longo desses anos por reformulações e reestruturações que originaram PPP's nos anos de 2004, 2009 e 2018. Infelizmente, a primeira matriz curricular do curso não foi encontrada para melhor descrição, devido a não ter sido localizada nos arquivos da instituição até a finalização dessa pesquisa. Mas, tem-se registros de que a carga horária inicial do curso era de 2.820h e um total de 167 créditos. A partir do PPP de 2004 passou a uma carga horária de 3720h, contendo 800 horas de prática de formação.

Na carga horária de prática de formação estão incluídas 400 horas de prática docente, estas últimas de acordo com o artigo 65 da Lei nº 9.394 de 20.12.1996 e com a Resolução Nº 277/98, de 11.12.98, do Conselho Universitário da UEPA. Os conteúdos dos temas referentes à parte pedagógica serão ministrados durante o desenvolvimento do curso, tendo início no segundo módulo do primeiro ano de realização do curso. (PPP, 2004, p. 35)

Em relação à matriz curricular de 2009, depois de passar por mais algumas reavaliações pelo CEE e avaliações internas, chegou-se ao consenso de que deveria ocorrer redução na carga horária nas disciplinas do núcleo básico e de algumas do núcleo específico, ficando ao final com uma carga horária total em 3.440 horas, contendo 400 horas de práticas de formação e 400 horas de estágio curricular.

O currículo do curso está estruturado por três grandes eixos temáticos: Universo e Vida, Ambiente e Saúde e Conhecimento, Tecnologia e Sociedade. Nos quatro primeiros módulos serão trabalhados os conhecimentos referentes à formação básica voltada para área das ciências, formação básica humana e os conhecimentos trabalhados do 5º ao 8º módulo serão referentes a formação específica e formação em serviço, reunidos no eixo aprofundamento conceitual e formação docente. (PPP, 2009, p. 124)

No PPP de 2018, elaborado já com a nova configuração do curso de Ciências Naturais sem as habilitações, a carga horária chegou a um total de 3.840 horas de trabalho efetivo, distribuídas em atividades formativas com 2.740 horas, práticas como componente curricular com 480 horas, estágios supervisionados com 420 horas e atividades acadêmico-científico-culturais com 200 horas, contabilizando um total de 192 créditos.

A estrutura do curso foi definida em dois núcleos: básico e específico. Nessa estrutura, as disciplinas de conteúdos pedagógicos foram distribuídas uniformemente ao longo do curso, seguindo a recomendação da comissão de avaliação. Essa estrutura manteve a abordagem temática, porém os temas nos dois núcleos continuaram específicos a cada habilitação. No núcleo básico, claramente voltado para atender ao ensino fundamental, os discentes tinham a oportunidade de estudarem temas da Biologia, da Química e da Física. Porém, no núcleo específico, os temas estudados pelos discentes ficavam restritos a suas habilitações. Dessa forma, os alunos de uma habilitação não tinham contato com conteúdos importantes trabalhados pelas outras habilitações, o que comprometia a formação profissional mais integrada em Ciências Naturais. Por outro lado, como o núcleo básico, com dois anos de duração, era comum a todas as habilitações, a carga horária do núcleo específico se tornou insuficiente para formar profissionais para atuarem no ensino médio (PPP, 2018, p. 16).

Após inúmeras avaliações pelo CEE e avaliações internas em encontros sobre o planejamento do curso, chegou-se a um consenso de que deveriam fazer uma nova reestruturação do curso, dessa vez sem as habilitações, para atender aos interesses de docentes e discentes desse curso.

No início de 2015, em reunião departamental, foram criadas comissões para Reformulação do curso de Ciências Naturais com intenção de atender as recomendações da CEE:

[...] propôs o estabelecimento de outras três comissões, com o objetivo de criar os cursos de licenciatura em Química, Física e Biologia. Nesse

contexto, não havia mais sentido em manter as habilitações. Por essa razão, o DCNA também decidiu estabelecer a Comissão de Criação do Curso de Licenciatura em Ciências Naturais, aprovada pela Portaria Nº 4/2018 – GD/CCSE, de 11 de janeiro de 2018, com a finalidade de elaborar o Projeto Político do Curso de Licenciatura em Ciências Naturais, objetivando sua criação com uma nova estrutura curricular. (PPP, 2018 p. 16)

4 REFERENCIAIS TEÓRICOS: FUNDAMENTANDO O CAMINHO A PERCORRER

Buscou-se através dessa pesquisa compreender o que deve conter um currículo de formação docente e como um curso de licenciatura, especialmente no *campus* do interior, volta seus olhares para a formação de professores com base em autores como Apple (1989; 2006); Bourdieu (1992; 1983; 2000; 2004; 1984; 1996; 1987; 2005); Bourdieu e Passeron (1975); Gauthier *et al.*, (2006); Goodson (1992, 2001); Lopes e Macedo (2002; 2011); Moreira (2007); Pacheco (2001); Pacheco e Flores (1999); Silva (2001, 2013); e Tardif (2001; 2002).

Contudo, vale frisar que esse embasamento da literatura deve permitir uma melhor compreensão das temáticas trabalhadas, fornecendo subsídios para uma fundamentação teórica acerca do objeto de estudo, entendendo que estas são coerentes entre si e apropriadas para responder às questões de pesquisa a que nos propusemos, uma vez que as mesmas nos levam a refletir criticamente sobre desenvolvimento curricular.

Para isso, observou-se nos capítulos anteriores a organização e reunião de documentos desde a criação da Instituição – UEPA, a implantação do curso de Ciências Naturais na capital e interior, na seguinte ordem: teorização de currículo; políticas de currículo; projeto político pedagógico, resgate histórico da construção e consolidação do curso de ciências naturais nos campi da capital e interior.

A partir desse ponto, tem-se a intenção de entender que fatores contribuem para as atuais políticas de currículo, além de aprofundar a análise através da teoria de Bourdieu em relação ao *habitus* e ao *capital intelectual*, ou seja, adentrar na teoria de *Habitus* de Bourdieu no qual o mesmo “recupera, para a construção do seu quadro teórico, a ideia escolástica de *habitus* que enfatizando a dimensão de um aprendizado passado e processo de formação de professores e suas implicações para a profissionalização do professor” (FERES, 2010, p. 47). Busca-se adentrar também na literatura sobre os conteúdos curriculares e as políticas de currículos atuais acerca do processo de formação inicial de professores com um olhar especial ao curso modular que é ofertado no *campus* da microrregião de integração do Araguaia-PA, núcleo de Conceição do Araguaia-Campus VII.

4.1 Currículo

4.1.1 Apanhado Histórico: o que revelam os historiadores

Os primeiros registros históricos sobre currículo datam do século XVI. Estes fazem apontamento sobre quando, e em que circunstâncias, aparece, a palavra *curriculum* aplicada aos meios educacionais.

De acordo com Hamilton (1989), desde levantamentos sobre a História da educação, o que pode ser identificada como um campo acadêmico estabelecido nas duas primeiras décadas do século XIX. Antes dos últimos vinte anos do século XX praticamente nenhum estudo apareceu sobre a história do currículo. Esses dois campos, Educação e Currículo, lidaram basicamente com questões semelhantes, porém há um intervalo entre eles de mais de 150 anos.

Segundo Tröhler (2017, p. 204) a história da educação como um campo acadêmico deu-se em sua maioria na Alemanha no século XIX. Este foi desenvolvido por estudiosos formados em teologia luterana e filosofia alemã.

A história do currículo como um campo acadêmico, salvo algumas exceções como David Hamilton (1989; 1991; 1992) ou Ivor Goodson (1982; 1983; 1984; 1995) baseiam-se nos Estados Unidos e sua cultura é predominantemente Calvinista-Reformada (TRÖHLER, 2013), estes serão melhor detalhados mais à frente nesse capítulo.

O termo "História da Educação" foi estendido no final do século XIX da Alemanha, primeiro para a França (TRÖHLER, 2006) e depois para o mundo de língua inglesa (TRÖHLER, 2014). Até hoje a história do currículo em estudos particulares e curriculares em geral continuaram a ser reduzidos principalmente ao mundo anglo-saxão.

Sabe-se que a história do currículo como um campo acadêmico não veio do nada, mas de um ambiente institucional presente em universidades e centros de ensino superior, geralmente nos departamentos de Currículo e Instrução (ou semelhantes), que de acordo com registros descritos por Tröhler (2017), apareceram no final dos anos sessenta e setenta nas universidades, no contexto da formação de professores.

Tröhler (2017, p. 204-205) descreve ainda que

Esses departamentos nasceram como resultado da chamada construção do currículo, ou estudos currículos, e a busca evidente de uma teoria do currículo, em crescimento contínuo desde os anos 1920 e 1930, o que marca uma diferença fundamental entre o Debate americano e europeu sobre educação e escola. Na Europa, o debate focado principalmente no ensino de diferentes disciplinas disciplinares (Gundem, 2000, Autio, 2006, Lundgren, 2015) (e na Alemanha, também, no didático em geral, em relação à ideia de *Bildung* (HORLACHER, 2015), circunstância que dificulta um debate comparativo internacional (Hopmann, e Riquarts, 1995; Westbury, et al. 2000; Pinar, 2011) e mais se levarmos em conta que, contra o pano de fundo do epítome culturalmente inegociável da *Bildung*, em Alemanha os temas de escolaridade e do currículo e os programas sempre ocupou uma posição difícil na comunidade acadêmica (HORLACHER, 2015). Então, na Europa (continental) nunca houve uma tradição, mais ou menos continuou em torno do que a palavra "currículo" pode resumir e interesse em estudos transatlânticos relevantes têm sido marginais (TRÖHLER, 2017, p. 204-205).

Tröhler (2017 p. 205) dá exemplo de vários livros publicados que não foram traduzidos para outros países como *Princípios Básicos de Curriculum and Instruction*, de Ralph Tyler, publicado em 1949, que não foi traduzido do Norueguês até 1971, e em alemão e espanhol e holandês até 1973; mas nos Estados Unidos chegou até a 45ª reimpressão, sendo que em 1989 parece ser a última publicada no país. A segunda (e última) edição norueguesa foi publicada em 1972. Vale destacar que o holandês e o alemão nunca tiveram uma segunda reedição, talvez porque as origens tácitas de Tyler estavam na escola comunitária local controlada democraticamente e com autonomia para construir seu próprio currículo, fenômeno quase desconhecido na Europa.

O autor também frisa que nenhuma das três edições da *Luta pelo Currículo Americano de 1893-1958* nunca foram traduzidas para o alemão, bem como *Ideologia e Currículo*, de Michael W. Apple (1979), ou o clássico *Compreender Currículo*, trabalho de William F. Pinar e seus colaboradores.

Talvez esses acontecimentos justifiquem o porquê dos estudos curriculares ou a história do currículo como um campo acadêmico de pesquisa e estudo, sejam descendentes de uma certa maneira americana de entender a organização da escola e instrução, como resultado dos desafios impostos pela imigração em massa, modernização em termos da comercialização da vida e do crescimento das grandes cidades e, depois, as experiências da Primeira Guerra Mundial.

Do latim, *curriculum*, significa caminho, trajeto, percurso, pista ou circuito atlético. Segundo Goodson (1995, p. 7), o termo *curriculum* é derivado da palavra

latina *currere*, que significa correr, curso ou carro de corrida. Esses registros evidenciam que currículo esteve associado à ideia de "ordem como estrutura" e "ordem como sequência", em função de determinada eficiência social, ou seja, remonta ao conjunto de práticas educativas difundidas no século XVI, em universidades, colégios e escolas, a partir do *Modus et Ordo Parisienses*. *Modus* designava a combinação e a subdivisão das escolas em classes, com a retenção da instrução individualizada, isto é, aluno – por – aluno e *Ordo* (ordem) com dois significados: sequência (ordem de eventos) e coerência (sociedade 'ordenada') (HAMILTON, 1992).

Na Universidade de Leiden (1582), os registros constam que "*tendo completado o curriculum de seus estudos*" o certificado era concedido ao aluno. Na Universidade de Glasgow (1633) e na Grammar School de Glasgow (1643), o *curriculum* referia-se ao curso inteiro de vários anos, seguido pelos estudantes, e não apenas às unidades pedagógicas curtas (HAMILTON, 1992).

Donde se supõe que o diploma, grau ou título era somente concedido, após o alcance dos propósitos da instituição, de acordo com os parâmetros de avaliação sobre a eficiência da escolarização e sua eficácia social. Esses registros históricos expressam que a inovação pedagógica do currículo é um fato histórico de extrema relevância. Coloca em pauta a ideia de que os diversos elementos de um curso educacional devem ser tratados como uma peça única expressa na globalidade estrutural e na completude sequencial, conforme os parâmetros de cada época histórica (SILVA, s/d s/p).

Como registrado por Hamilton (1992):

Entre os séculos XV e XVIII, ocorria a transição do regime feudal para a sociedade capitalista. Nesta época, denominada de Mercantilismo, aconteceram transformações em todas as dimensões da realidade social: jurídica, política, econômica, social e ideológica. Estas forjaram as pré-condições para o advento do sistema capitalista, com a reestruturação do sistema educativo e da instituição escolar para a formação do homem necessário para uma nova sociedade. É neste contexto que ocorre a passagem do ensino individualizado, onde preceptor e aluno se defrontavam, frente a frente, para as escolas organizadas em classes. Por sua vez, as diversas classes de uma escola deveriam passar pelo mesmo caminho ou percurso com todas as provas e obstáculos, semelhante à ideia de um circuito atlético. Em decorrência, estabeleceu-se a passagem do termo *curriculum* do contexto do mundo do exercício físico para o pedagógico. Tal como o atleta, que conseguiu passar por todos os caminhos e obteve o prêmio, os alunos que conseguissem passar por todo *curriculum* recebiam o diploma, pelo qual a escola se responsabilizaria, atestando formar

homens necessários às exigências da sociedade da época (SILVA, s/d, s/p).

Porém, como esclarece Hamilton (1992), mesmo que:

[...] essa menção ao termo não implique propriamente o surgimento de um campo de estudos de currículo, é importante observar que ela já embute uma associação entre currículo e princípios de globalidade estrutural e de sequenciação da experiência educacional ou a ideia de um plano de aprendizagem. Já nesse momento, o currículo dizia respeito a organizar a experiência escolar de sujeitos agrupados, característica presente em um dos mais consolidados sentidos de currículo (HAMILTON, 1992, p. 20).

Conforme Saviani (2006, p. 22), segundo alguns dos próprios historiadores, a importância da história do currículo como campo específico está no fato de que o conhecimento do passado pode auxiliar na solução dos problemas atuais.

“O estudo da história do currículo não se separa da história geral da educação no país a que se refere (e, desta, no mundo), a qual, por sua vez, não se separa do ramo mais amplo da história cultural e intelectual” Franklin (1991, p. 40-42) apud Nereide Saviani (2006, p. 22). Apesar disso, constitui um campo de estudo com objeto próprio, envolvendo, basicamente, três temas de investigação: 1. “o progresso dos principais esforços reformadores do currículo”; 2. o intento de introdução de novas áreas de estudo dentro do currículo” e 3. a história das matérias escolares”.

Englund (1991, p. 113-114) acredita que a história dos estudos curriculares em geral e da elaboração de currículos em particular “tem a responsabilidade específica de analisar o significado das diferentes práticas educativas numa perspectiva histórica”. E admite como Cherryholmes que tal perspectiva supõe encarar os caminhos da elaboração curricular não “como dirigidos em sentidos definidos, mas como uma trama de trajetórias irregulares e inesperadas”. Dedicar-se assim, especial atenção aos que permitem “compreender as distintas interpretações, as contradições e as transformações (históricas e atuais) nos currículos”, ao invés de preocupar-se dos que consistem basicamente numa “crônica ou crítica sofisticada da concepção científico-racional dos currículos”.

Saviani (2006) alerta e concorda com Hamilton (1991) que uma tendência a ser evitada na análise histórica é a de se pensar o passado com os critérios do presente, o que pode formar uma falsa visão de estabilidade. Portanto, Saviani (2006, p. 24) recomenda a necessidade de:

[...] que o estudo da história do currículo compreenda tanto a análise da evolução do termo desde seu surgimento no vocabulário pedagógico (e os significados a ele atribuídos), como também os contextos de seu emprego e suas múltiplas implicações na vasta rede de relações inerentes à atividade educacional a que se refere (SAVIANI, 2006, p. 24).

Em relação às origens do termo currículo na educação, Hamilton (1991, p. 197-205) faz notar sua ligação com as ideias de unidade, ordem e sequência dos elementos de um curso e, a elas subjacentes, as aspirações de se imprimir maior rigor à organização ao ensino. Associa-se, portanto, à ideia de formalização, envolvendo plano, método, controle.

Hamilton (1992) supõe a possibilidade de haver uma conexão entre o protestantismo, calvinismo e curriculum.

De acordo com Hamilton (1991, p. 197), há relatos de que:

[...] o contexto de seu surgimento é identificado com o da Reforma Protestante de final do século XVI, mais especificamente com o calvinismo. Possivelmente o termo tenha sido utilizado em 1582, nas escriturações da Universidade de Leiden (Holanda), mas o primeiro registro que dele se constata é, segundo *Oxford English Dictionary* (apud Hamilton, 1991, p. 197), o de um atestado de graduação outorgado a um mestre da Universidade de Glasgow (Escócia), em 1663. Ambas universidades tinham ligações estreitas com as ideias calvinistas: a primeira, fundada, e a segunda, reorganizada, na década de 70 do século XVI, com claros propósitos de “formar predicadores protestantes” (idem. p. 197). E integravam-se ao movimento pela reforma da “agenda educativa medieval” visando à “propagação de novos pressupostos sobre eficiência da escolarização, em particular, e a eficiência da sociedade em geral” (idem. p. 198). Assim é que adotam o termo latino, que significa *movimento progressivo* ou *carreira*, para indicar uma *entidade educativa que denotava uma totalidade estrutural e uma integridade sequencial*, constituindo-se num *todo unitário*, que devia não apenas ser *seguido*, mas também *acabado*. Em suas escriturações registra-se a referência ao currículo enquanto “curso multianual total seguido por cada estudante” (Glasgow), bem como formulações do tipo “havendo contemplado o ‘currículo’ de seus estudos (Leiden) (HAMILTON, 1991, p.198-199, *grifo nosso*).

Saviani (2006 p. 25, *grifo nosso*) também destaca que “A ideia de *currículo* se faz logo acompanhar pelas de *ordem* (no sentido de *sequência interna*) e de *disciplina* (no sentido de *coerência estrutural*) - como elementos indispensáveis a qualquer curso”.

Ligada à ideia de ordem (por sinal, a que predominou nos debates educativos do século XVI), surge a de *método*, com conotação diferente da conhecida até então: não simplesmente como *procedimentos de investigação* ou *análise*, ou uma arte intelectual agradável mas como uma “ciência intencional” da técnica, indicando as “linhas mestras que pudessem ser rapidamente assimiladas e facilmente aplicadas” (idem p. 199-200). (HAMILTON, 1991, p. 201).

E, como descreve Hamilton (1991 p. 201), em decorrência “à ideia de currículo soma-se a de *ordenação*, que implica “metodização” com intuito de formalização: “o ensino adquiriria maior força e/ou eficiência se se formalizasse (ou metodizasse)”. Somado ao descrito, a “regularidade” e a “centralidade” pertencente ao preceito calvinista de “disciplina” (significando *regra de vida*) como elemento de ligação da escola.

O Ensino então passaria a assumir um plano rígido, integrando as áreas de estudo onde cada professor seria como um supervisor da vida estudantil do aluno dedicando-se “as normas de conduta do aluno, cuja promoção de um nível a outro do curso dependeria dos progressos nos estudos e do cumprimento às normas estabelecidas”. O *currículo*, agregaria e representaria todo esse grupo, sendo o “nome dado ao certificado de conclusão do curso, com a avaliação dos resultados de cada estudante” (HAMILTON, 1992, p. 203-204).

Com o passar do tempo “o termo currículo evolui da ideia inicial de registro da vida estudantil de cada aluno (num uso figurado da expressão latina *curriculum vitae*, que significava *carreira*)” para denotar a reunião dos “novos traços ordenados e sequenciais da escola do século XVI” (HAMILTON, 1992, p. 204).

Hamilton (1992, p. 204-205) esclarece que “sua adoção, simultânea à do termo *classe*, é indicador significativo da reforma pedagógica, que começou pelo agrupamento e maior vigilância dos alunos, e, cumulativa e gradativamente”, atingiu o “refinamento do conteúdo e dos métodos pedagógicos”, terminando com a exposição do ensino e da aprendizagem “ao escrutínio e ao controle exteriores”. Isso se dá no instante em que as escolas passam a se abrir a setores mais abrangentes da sociedade, ganhando popularidade, a escolarização municipal deixa de ser ligada à igreja e, ao mesmo tempo, expandindo-se ao princípio de Calvino e seus seguidores de que “todas as crianças, independentemente de gênero e classe, deveriam ser evangelizadas através da escolarização” (HAMILTON, 1992, p. 205).

Saviani (2006) destaca como exemplo Franklin (1991, p. 39) que, dedicando-

se à investigação da história do currículo nos Estados Unidos, estabelece como marco de partida o final da década de 1960 e início de 1970 do século XX. Deixa, portanto, de períodos anteriores, sem desconsiderar a existência de empenhos historiográficos nesse sentido, tanto em meados do século XIX quanto no do XX. Para o autor, a escolha desse marco se justifica por identificar-se a partir daí o início de debates historiográficos voltados para aspectos que passam a imprimir identidade própria à investigação sobre a história do currículo, definindo-lhe o campo, os objetivos, a metodologia.

Saviani (2006, p. 27) também enfatiza a contribuição deixada por Forquin (1993) em que destaca a década de 60 como marco do surgimento de significativos debates sobre problemas de currículo, isso porque o currículo tomava uma nova forma contrariando o pensamento e a estrutura até o momento delineada. Nesse momento, constata-se o cenário principal desse movimento, os países anglo-saxões, principalmente a Grã-Bretanha, com especial contribuição de estudiosos daquele que praticamente, passou a constituir um campo de pesquisa na área: a teoria e sociologia do currículo.

Nos Estados Unidos, no final da década de 60 e início da de 70, alguns problemas emergiram no âmbito da Educação. Questões como a organização social e transmissão de conhecimento, bem como as relações de poder envolvidas nesse processo passaram a ser consideradas. Assim, a partir da década de 70 deu-se papel de destaque para questões referentes aos estudos de desigualdade entre grupos sociais, de acesso à educação além de seus mecanismos geradores e seus efeitos sobre os processos de estratificação social (FORQUIN, 1995). Nesse período também se observou como principal ponto desses estudos a “reflexão sobre dimensões e as implicações culturais da escolarização na sociedade atual” (FORQUIN, 1993, p. 20-21), incluindo análises históricas, pesquisas empíricas e reflexões teóricas da maior relevância, num debate científico marcado pela pluralidade de orientações (temáticas, metodológicas, teóricas) do qual tem resultado uma vasta literatura especializada.

Como destaca Xavier (2014)

Foi a partir desses estudos sociológicos de situações e processos inerentes à vida escolar que surgiram, no campo da Sociologia da Educação, alguns estudos e contribuições que acabaram por modelar uma “sociologia do currículo”. Sociologia essa que passa a se dedicar ao conhecimento escolar, mostrando que esse, por sua vez, não é neutro, pois ele carrega consigo relações de poder. E sobre essas

relações de poder dentro das instituições de ensino, desenvolve-se, nos anos 70, na Inglaterra, a NSE (Nova Sociologia da Educação), uma nova reflexão sociológica (XAVIER, 2014, p. 18-19).

Percebe-se a partir desses informes, como destacado por Saviani (2006 p. 28), baseado nos registros de Forquin (1993, p. 21-22) que,

[...] o termo *currículo* vai ganhar “riqueza semântica e multiplicidade de usos” no vocabulário pedagógico inglês, mais que em outros idiomas. O francês, por exemplo, dá preferência a expressões como *plano de estudos* ou *programas de estudos*, que apenas se aproximam - sem a mesma riqueza - do equivalente vocábulo inglês (*curriculum*), que designa “uma abordagem global dos fenômenos educativos”, o privilegiamento dos conteúdos e de sua organização nos cursos (FORQUIN, 1993 p. 21-22).

Mas, como bem destacou Saviani (2006, p. 29)

[...] o estudo da história do currículo não se restringe ao levantamento da evolução do termo e de seus diferentes empregos. Ele compreende a análise de questões complexas desde as ideias sobre o currículo, aos processos de sua elaboração, interpretação, implementação e avaliação (SAVIANI, 2006, p. 29).

Segundo Goodson (1991, p. 10), a análise do currículo formal, na sua expressão oficial ou currículo escrito, não deixa de se constituir em “um testemunho, uma fonte documental, um mapa variável do terreno [...] um dos melhores guias oficiais sobre a estrutura institucionalizada da escolarização”. Mas, se analisado de maneira isolada se tornaria insuficiente e passível de distorções, principalmente se restrita ao rol de matérias e aos programas.

Apresentava-se também outra diversidade de fontes ao historiador quando o objetivo é não só estudar o currículo já formulado, mas também, resgatar o processo de sua elaboração. Além disso, também se busca historiar a tradução do currículo oficial em escolas específicas e sua realização em sala de aula tornando-se uma importante fonte de informação para os educadores.

Como descrito e justificado por Saviani (2006, p. 30)

[...] a contribuição dos historiadores, nesse campo – mesmo quando da análise de processos específicos em períodos determinados e em contextos particularmente localizados (uma cidade, um país ou conjunto de países) – está no fato de que, pela descrição e interpretação de acontecimentos e fenômenos, revelam certas

regularidades que permitem o estabelecimento de algumas generalizações (SAVIANI, 2006, p. 30).

Saviani (2006) descreveu uma sistematização dos estudos feitos dentro dessas questões históricas levantadas pelos autores descritos acima e destaca alguns aspectos que entram na caracterização dos processos de elaboração e implementação curriculares. Essa organização e descrição ordenadas por Saviani (2006, p. 31-35) dividem-se em quatro aspectos assim descritos:

Primeiro aspecto – *“a elaboração do currículo obedece ao estabelecimento de prioridades de acordo com as finalidades da educação escolar pública a que se destina”*.

Assim, podem-se determinar os tipos de currículo sua estrutura e seu conteúdo, a partir de preocupações direcionadas para a formação de elites ou para a expansão da escolarização às camadas subalternas, com propósitos humanísticos*, científicos ou técnicos, numa visão patriarcalista ou democrática.

Saviani (2006, p. 31- 32) mostra ainda que são determinados por,

[...] vários fatores se entrecruzando que determinaram mutuamente, aparecendo com maior ou menor intensidade neste ou naquele período histórico, num ou noutro contexto (geográfico, político, econômico, social, cultural) e contribuindo para conformar o perfil e definir o caráter do ensino e do currículo que a ele corresponda. Por exemplo, A ênfase no ensino propedêutico ou de caráter *final* (cf. Franklin, 1991); Voltado para formação humanística, científica (acadêmica) ou técnica-prática (vocacional/profissional), privilegiando o preparo intelectual ou o adestramento manual; Visando atender às necessidades do indivíduo ou às demandas do mercado, compreendendo concepções democráticas, patriarcalistas, científico-racionais (cf. Englund, 1991); A visão de gestão e administração da educação escolar, sob a responsabilidade do Estado, da Igreja ou da comunidade, em caráter público, confessional, privado ou filantrópico, com finalidades econômicas, políticas, ideológicas, cívicas etc (SAVIANI, 2006 p. 31- 32).

Segundo aspecto – *“a elaboração do currículo consiste numa seleção de elementos da cultura⁵ passíveis (e desejáveis) de serem ensinados/aprendidos na*

⁵ “Numa perspectiva marxista, cultura é tudo o que o ser humano produz, desde o mais simples e elementar, até o mais complexo. Nesse sentido, é imperativo compreender a cultura como um ilimitado campo de produções humanas materiais e não materiais, tais como, os instrumentos de todo tipo, os conhecimentos, desde os mais elementares até científicos e filosóficos, as obras das artes e da literatura, as várias formas de linguagem, os hábitos e costumes, entre outros. A cultura é “atividade humana condensada” (DUARTE; MARTINS, 2013), isto é, atividades que se acumulam nos objetos produzidos pelos seres humanos. Assim, a cultura existe objetivamente como acúmulo de atividades e

educação escolar”, ou seja, uma espécie de conversão da cultura em “cultura escolar”, com organização dos conteúdos culturais segundo prioridades determinadas e sua disposição para fins de ensino. Sendo assim, constituindo-se numa reinvenção da cultura que sua transposição didática.

Portanto, dentro de uma visão interacionista, a “cultura escolar” é a cultura organizacional da escola. Então, não se trata da Escola enquanto instituição global, mas sim de cada escola em particular, ou seja, é a “cultura” produzida pelos atores organizacionais nas relações uns com os outros, nas relações com o espaço e nas relações com os saberes.

Como afirma Goodson (1991, p.16), baseando-se por Hobsbawn, “a construção do currículo pode ser considerada como um processo de invenção da tradição” e o seu resultado torna-se uma espécie de “herança a ser definida”, cujas “definições devem construir-se e reconstruir-se com o tempo”.

Goodson (1991, p. 33) coloca em destaque o que conceitua Raymond Williams: “a Educação não é mera adaptação da organização da cultura e da sociedade”, mas seu conteúdo “está sujeito a uma grande herança histórica” e não deixa de expressar “consciente e inconscientemente [...] certos elementos básicos da cultura”: a educação é, portanto, “um conjunto determinado de ênfases e omissões”.

Forquin (1993, p. 25) comunga do mesmo pensamento de Lawton, pois para ele, o currículo refere-se a essas “seleções feitas pelas escolas no interior da cultura” e o processo de organização do currículo é “o modo no qual as prioridades são decididas e postas em prática”.

Terceiro aspecto – “o currículo consiste numa “realidade social e histórica específicas que expressa um modo particular de relação entre os homens” (YOUNG apud GOODSON, 1991, p. 8).

Para Goodson (1991, p.11), essa visão subentende a consideração dos “diversos âmbitos e níveis nos quais se produz, se negocia e se reproduz o currículo”.

Quarto aspecto – “valendo-se dos estudos históricos sobre o currículo [...] há uma *tendência*, na *elaboração de currículos*, a se seguirem *normas, critérios, modelos mundiais*, principalmente quando se trata de currículos em âmbito nacional, destinados às massas”.

Como observamos, atualmente há várias discussões na literatura sobre as

experiências e subjetivamente na medida em que os indivíduos se apropriam daquilo que os outros seres humanos produziram e que está acumulado” (MALANCHEN, 2014, p. 113).

concepções de currículo escolar e conseqüentemente nos remetem ao que devamos saber sobre os conhecimentos, uma vez que o currículo pode definir o que, como e para que os conteúdos são trabalhados nos diferentes níveis de ensino (LIMA, 2011).

Ao longo do levantamento histórico, observou-se que não se tem registros de sua evolução desde os primórdios até os dias de hoje. Porém, para este trabalho, parecem bastar essas informações iniciais, uma vez que mostram elementos que, presentes na ideia de currículo, desde suas origens, são, até hoje, motivos de reflexões, debates e disputas na definição da teoria e da prática curriculares. Tal debate, por sinal, só muito recentemente é que passou a ter lugar de destaque nas contendas educacionais.

4.1.2 As Teorizações sobre Currículo

Levando em consideração o propósito desse estudo, fez-se necessário o levantamento das bases teóricas sobre currículo na busca de enfatizar a teorização a ser utilizada como aporte para análise dos resultados e a busca por respostas às questões que nortearam o presente trabalho.

As teorizações sobre currículo são particularmente recentes, pois começaram a se estruturar no início do século XX. De maneira geral, foram subdivididas em três teorias do currículo: *tradicional*, *crítica* e *pós crítica*, onde se entende que, de modo geral, a teoria tradicional se diz neutra (ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência, objetivos); as teorias críticas (ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto e resistência) e as pós críticas (identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade e multiculturalismo) defendem que não há teoria neutra (SILVA, 2013).

Assim, descrevemos a seguir, cada uma delas:

4.1.2.1 Teoria Tradicional

A **teoria tradicional** teve como seus principais teóricos: Bobbitt (1918); Tyler (1949); Charters, Thorndike, Finney, Peters; Snedden, Caswell e Campbell (1935); Zacharias e Whithe (1964). Estes “definiram que relação deveria existir entre a

construção do currículo e o controle e o poder da comunidade, algo que continua a influenciar a área ainda hoje” (APPLE, 2006, p. 108).

No ano de 1918 é publicado o livro com o título “The Curriculum”, de Franklin John Bobbitt. Essa obra inaugura o início dos estudos, ou seja, é um marco no estabelecimento do currículo como campo especializado e também a corrente tradicional. Esse foi um momento na história dos Estados Unidos “provavelmente o currículo aparece pela primeira vez como um objeto específico de estudo e pesquisa” (SILVA, 2013, p. 12), quando se estava repensando a educação, com preocupação com quais seriam as finalidades e objetivos da educação escolar.

Camargo (2007, p. 70) afirma que a sociedade estadunidense nesse período estava preocupada em responder a algumas questões sobre o processo de escolarização, consideradas nevrálgicas quanto às finalidades e os contornos da educação das massas populares.

Silva (2013, p. 22) questiona:

Formar o trabalhador especializado ou proporcionar uma educação geral, acadêmica, a população? O que se deve ensinar: as habilidades básicas de escrever ler e contar; as disciplinas acadêmicas humanísticas; as disciplinas científicas; as habilidades práticas necessárias para as ocupações profissionais? Quais as fontes principais do conhecimento a ser ensinado: o conhecimento acadêmico; as disciplinas científicas; os saberes profissionais do mundo ocupacional adulto? O que deve estar no centro do ensino: os saberes “objetivos” do conhecimento organizado ou as percepções e as experiências “subjetivas” das crianças e jovens? Em termos sociais, quais devem ser as finalidades da educação: ajustar as crianças e jovens à sociedade tal como ela existe ou prepará-los para transformá-la; a preparação para a economia ou a preparação para a democracia (SILVA, 2013, p.22).

Silva (2013, p. 22) destaca que Bobbitt, em resposta a essas questões, era extremamente conservador, ainda que sua intervenção buscasse transformar radicalmente o sistema educacional. O que se destacava em seu livro “The Curriculum” era que “o currículo é visto como um processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos. O modelo institucional dessa concepção de currículo é a fábrica”, ou seja, o mesmo propunha que a escola funcionasse da mesma forma que qualquer outra empresa comercial ou industrial. Sua inspiração *teórica* é a “*administração científica*”, de Taylor” (SILVA, 2013, p. 12).

Diante do exposto, propõe que a educação deveria seguir os moldes de uma indústria ou de outra empresa como descritos por Frederick Winsow Taylor. Vale frisar que Taylor era um engenheiro que criou um método de administração científica do trabalho, que ficou conhecido como taylorismo, método esse muito utilizado nas indústrias.

O taylorismo é uma construção teórica na qual os técnicos tentam regular a produção e as relações sociais, aplicando seus princípios na organização das empresas, e substituindo a administração das coisas pelo controle dos homens. Para atingir seu intento - rendimento *optimum* do trabalho operário - o taylorismo busca fundamentos nas ciências humanas, tais como psicologia, sociologia, medicina do trabalho, ergonomia, entre outras. Radicaliza a divisão do trabalho em duas direções: (i) separação rigorosa do trabalho manual e do trabalho intelectual, da concepção e da execução do trabalho; (ii) decomposição rigorosa, nos seus elementos gestuais, das operações do trabalho produtivo (SILVA, s/d, p. 4.822).

Bobbitt, valendo-se desses princípios da Administração Científica do Trabalho, advindos da produção capitalista, concebe o currículo como um meio de desenvolver o que chamou de “grande consciência de grupo”, não havendo lugar para os diferentes e divergentes, ou seja, ele via o papel social do currículo como o desenvolver de um alto grau de consenso normativo e cognitivo entre os indivíduos de uma sociedade.

Segundo Apple (2006, p. 109), Bobbitt e Charters responderam com suas teorizações sobre curriculum a essa nova necessidade econômica de um treinamento especializado, fundamentando-se nos princípios da Administração Científica, construindo, assim, uma teoria de estruturação do currículo que se baseava na diferenciação de objetivos educacionais em termos das funções específicas e limitadas da vida adulta. Apple (2006, p. 115) faz uma importante observação de que essas funções adultas variáveis envolviam responsabilidades sociais desiguais, conferindo assim privilégios e poderes sociais também desiguais.

Apple (2006, p. 110) dá destaque às palavras de Bobbitt em relação a essa linha de pensamento

Como ter um sentimento genuíno de pertencer a um grupo social, quer grande quer pequeno? Parece haver apenas um método, que é Pensar e sentir e AGIR com o grupo, como se fôssemos parte dele, enquanto ele desempenha suas atividades e luta por chegar a seus fins. Os indivíduos apresentam-se unidos em pequenos grupos coesos; os grupos pequenos e discordantes estão, por sua vez, unidos

em um grande grupo, em que há cooperação interna quando todos agem juntos por fins comuns, com uma visão comum e com julgamentos que expressam união (APPLE, 2006, p. 110, grifo nosso).

SILVA (2013 p. 13) destaca que

[...] nesse entendimento, o “currículo” sempre foi isso que Bobbitt diz ser: *ele se limitou a descobri-lo e a descrevê-lo. Da perspectiva da noção de “discurso”, entretanto, não existe nenhum objeto “lá fora” que se possa chamar de currículo*. O que Bobbitt fez como outros e depois dele foi criar uma noção particular de “currículo”. Aquilo que Bobbitt dizia ser “currículo” passou, efetivamente, a ser o “currículo”. Para um número considerável de escolas, de professores, de estudantes, de administradores educacionais, “aquilo” que Bobbitt definiu como sendo currículo tornou-se uma realidade (SILVA, 2013 p. 13, grifo nosso).

Percebe-se nesse momento, como discutido por Apple (2006) ao observar a declaração de Bobbitt, que o interesse dos primeiros teóricos a estruturarem o currículo estava na preservação do consenso cultural, bem como em destinar aos indivíduos ao seu “lugar” adequado numa sociedade industrial interdependente.

Não é difícil perceber que nesse período o currículo deveria contribuir para a formação de profissionais com uma prática limitada e desenvolvida de maneira prescritiva dos conteúdos disciplinares.

Como descrito por Goodson (2001, p. 31)

O vínculo entre currículo e prescrição foi, pois, forjado desde muito cedo, e, com o passar do tempo, sobreviveu e fortaleceu-se. Em parte, o fortalecimento deste vínculo deveu-se ao emergir de padrões sequenciais de aprendizado para definir e operacionalizar o currículo segundo modo já fixado (GOODSON, 2001, p. 31).

O currículo, de acordo com a perspectiva descrita acima, apresenta-se como uma questão puramente técnica, cujo paradigma está ligado à sua organização e desenvolvimento.

Nota-se a partir daí que a concepção de currículo conhecida como acadêmica ou humanista⁶ passa a ser criticada. Isso porque apesar das orientações dadas por

⁶ Os humanistas acreditam que a função do currículo é propiciar a cada aluno experiências intrinsecamente gratificantes de modo que contribuam para a libertação e desenvolvimento pessoal. O humanista vê o crescimento auto realizador como uma necessidade básica. Cada aluno tem um “eu” que não é necessariamente consciente. Este precisa ser descoberto, construído e ensinado. Os humanistas acreditam que o “eu” está oculto ou distorcido; o currículo deve ajudar as pessoas a descobrirem o que já são e não moldá-las a uma forma predeterminada por alguém. MACNEIL, J.

Bobbitt constituírem uma das vertentes dominantes na educação estadunidense no restante do século XX (Silva, 2013 p. 23), esta iria confrontar-se com vertentes consideradas mais progressistas lideradas por John Dewey (1859 -1952) e apoiado por Ralph Tyler (1902 – 1994). No início do século, esses educadores norte-americanos dispunham de perspectivas diferentes nas quais criticavam esse currículo acadêmico ou humanista pelo seu distanciamento da realidade.

Vale lembrar que

Bem antes de Bobbitt, Dewey tinha escrito, em 1902, um livro que tinha a palavra “currículo” no título, *The child and the curriculum*. Neste livro, Dewey estava muito mais preocupado com a construção da democracia que com o funcionamento da economia. Também em contraste com Bobbitt, ele achava importante levar em consideração, no planejamento curricular, os interesses e as experiências das crianças e jovens. Para Dewey, a educação não era tanto uma preocupação para a vida ocupacional adulta, como um local de vivência e a prática de princípios democráticos (SILVA, 2013, p. 23).

Porém, como ressalta Silva (2013, p. 23), as ideias de Dewey não exerceriam influência, ou seja, não iriam se refletir da mesma maneira que as de Bobbitt na formação do currículo como campo de estudos. Isso se deve ao fato de que provavelmente a proposta descrita por Bobbitt não permitiria à educação tornar-se científica, pois se tratava de um currículo que buscava “pesquisar e mapear quais eram as habilidades necessárias para as diversas ocupações”, para assim organizar um currículo que possibilitasse sua aprendizagem. Para Bobbitt (SILVA, 2013 p. 24), “a questão do currículo se transforma numa questão de organização. O currículo é simplesmente uma mecânica. A atividade supostamente científica do especialista em currículo não passa de uma atividade burocrática”.

Santomé (1991) destaca distorções à produção, no âmbito do sistema educacional parecidas às do mundo produtivo, como: hierarquização, divisão de funções, atomização de tarefas, o conhecimento científico como verdade absoluta, currículo composto por disciplinas estanques, entre outros aspectos.

Baseados nessa concepção de educação e de currículo, surgiram três grandes paradigmas, o tradicional; o escolanovista / humanista e o

tecnicista/comportamentalista. Estas fortemente influenciadas pelos paradigmas da ciência (newtoniano-cartesiano), que predominaram até a década de 60.

A partir dos anos 60 esses enfoques apresentam uma nova roupagem com referenciais de análise sistêmica, passando a tratar o currículo como um sistema tecnológico de produção. Propõe-se então que os resultados da aprendizagem sejam reconhecidos como comportamentos específicos operacionalmente, com verbos adequados, com vistas aos objetivos que se pretendem alcançar com a prática pedagógica.

De maneira geral, as teorias tradicionais utilizaram conceitos fundamentais de “ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência, objetivos” (SILVA, 2013, p. 17). Para Eyng (2010), esses conceitos contribuem para a produção de modelos curriculares hegemônicos, etnocêntricos e supostamente neutros. Diante dessa interpretação, os currículos são entendidos como normatização, prescrição, centrados nos conteúdos disciplinares e/ou listas de objetivos. Esses modelos difundiram a ideia de currículo como equivalente à grade curricular.

4.1.2.2 Teoria Crítica

A década de 60 é marcada em várias partes do mundo pelo surgimento emergente de diversos movimentos sociais e culturais que questionavam de forma explícita a sociedade e suas organizações. Começam a despontar críticas, oposição ao *status quo*, dirigidas ao sistema educacional, que tinham relação direta com os currículos tecnicistas os quais apresentavam como base a administração científica.

Para Silva (2013, p. 29-30)

As teorias críticas do currículo efetuam uma completa inversão aos fundamentos das teorias tradicionais [...] “As Teorias Críticas desconfiam do *status quo*, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais (SILVA, 2013, p. 29-30).

Os movimentos sociais expressavam grande insatisfação com a escola seletiva e excludente, pois esta se mostrava totalmente despreocupada com o processo de aprendizagem dos alunos e esvaziada de conteúdos vitais.

Em virtude dessa insatisfação, esses movimentos também começaram a articular algumas experiências alternativas de currículo, e basearam seus planos

teóricos nas concepções marxistas e também nos ideários da *Teoria Crítica*, vinculada a autores da Escola de Frankfurt; além de influências diretas e importantes pelos autores da chamada “Nova Sociologia da Educação”, tais como Louis Althusser (Aparelho Ideológico do Estado) e Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (reprodução da estrutura social).

Esses teóricos destacavam a necessidade que a sociedade capitalista tinha em reproduzir ideologicamente suas práticas econômicas, e para eles a escola era o *locus* ideal para que o capitalismo pudesse reproduzir essa ideologia, isso porque, como descrito por Silva (2013, p. 33)

A escola contribui para esse processo não propriamente através do conteúdo explícito de seu currículo, mas espelhar, no seu funcionamento, as relações sociais do local de trabalho. As escolas dirigidas aos trabalhos subordinados tendem a privilegiar relações sociais nas quais, ao praticar papéis subordinados, os estudantes aprendem a subordinação. Em contraste, as escolas dirigidas aos trabalhadores dos escalões superiores da escola ocupacional tendem a favorecer relações sociais nas quais os estudantes têm a oportunidade de praticar atitudes de comando e autonomia (SILVA, 2013, p. 33).

Silva (2013, p. 32) destaca nas teorias de Althusser a descrição da escola como contribuidora para a reprodução da sociedade capitalista ao transmitir, através das matérias escolares, as crenças que nos fazem ver os arranjos sociais existentes como bons e desejáveis.

A crítica à escola capitalista ainda ganhou reforços com Bourdieu e Passeron, porém longe das análises marxistas, os mesmos desenvolveram uma crítica da educação com um novo olhar acerca da reprodução social. Estes veem o funcionamento da escola e da cultura através de metáforas econômicas, ou seja, a cultura funciona como uma economia de “reprodução cultural” e passaram a utilizar o conceito de capital – cultural. Destacam ainda que a cultura possa existir também sob a forma de títulos, certificados e diplomas: é o capital cultural institucional, manifestando-se aqui de maneira introjetada, internalizada. Nessa última forma, ele se confunde com o *habitus* termo usado por Bourdieu e Passeron referindo-se às estruturas sociais e culturais que se tornam internalizadas (SILVA, 2013, p. 33-34).

A educação, atuando dessa forma, contribui e se torna responsável pela exclusão social, eliminando do processo aqueles que não compreendem a linguagem e os processos culturais e, portanto, não se adequam aos conhecimentos destinados

às classes dominantes. A partir dessa análise de reprodução dominante *versus* dominados, surge o advento de outra concepção acerca do currículo, conhecida como “o movimento de reconceptualização”.

A partir dos anos 70, temos como marco a I Conferência sobre Currículo nos Estados Unidos, que foi liderada por William Pinar. Surgem nesse momento duas tendências críticas: a de caráter fenomenológico (hermenêutica) e a segunda de caráter marxista (a teoria crítica da escola de Frankfurt). De acordo com Silva (2013, p. 37), esse movimento de reconceptualização refletia uma insatisfação crescente de estudiosos do campo do currículo com os parâmetros tecnocráticos estabelecidos pelos modelos de Bobbitt e Tyler. Ficava em evidência que a compreensão do currículo como uma atividade meramente técnica e administrativa não se alinhavam às teorias sociais.

Apesar de o movimento pretender incluir tanto a vertente fenomenológica quanto a vertente marxista, não se teve sucesso nessa junção, pois os intelectuais marxistas, como Michael Apple, não se identificaram com o aspecto subjetivo da teoria fenomenológica, caracterizando-a como um movimento pouco político. Hoje, esse movimento acabou por diluir-se no pós-estruturalismo, feminismo, estudos culturais, e limitado às concepções fenomenológicas, hermenêuticas e autobiográficas de crítica aos modelos tradicionais de currículo.

Dentro da perspectiva crítica, outros estudiosos surgiram com posturas e propostas acerca do papel da escola e da educação.

No final dos anos 70, surgem nos EUA os trabalhos de Henry Giroux, calcados nos princípios filosóficos da Escola de Frankfurt com base na dinâmica cultural e não crítica da racionalidade técnica e a partir de Gramsci, na sobreposição às posturas reprodutivistas, inserindo as noções de conflito, resistência e luta contra-hegemônica. Além disso, Michael Apple, em seu livro *Ideologia e Currículo* (1982), estabelece a relação entre currículo, ideologia e hegemonia na análise do currículo das escolas americanas. Seguiu-se, então, uma nova publicação de seu livro *Educação e Poder* (1989), no qual focaliza as noções de resistência e oposição, destacando o papel da escola na produção do conhecimento.

Faz-se um destaque também à linha crítica de Paulo Freire que, embora não tenha elaborado uma teoria sobre currículo, discutiu essa questão em suas pesquisas em “Pedagogia do Oprimido”, sintetizada no conceito de educação bancária, em que propõe um novo conceito para a educação, a educação como problematizadora da

realidade, ou seja, concebe o ato pedagógico como um ato dialógico em que educadores e educandos participam da escolha dos conteúdos e da construção do currículo.

Na Inglaterra, Michael Young, baseado na sociologia, propõe uma análise do fracasso escolar de crianças de classes operárias, colocando em questão o conceito de poder e sua distribuição e como esse se relacionava, com a escolha de certas disciplinas (PACHECO, 2017, p. 2.802).

Acompanhado da linha sociológica de Young, Basil Bernstein retrata a preocupação com o conceito de currículos, estruturalmente organizado e sua contribuição na apreensão dos códigos de classes. Essa compreensão implementada por Bernstein vai resultar no que posteriormente ficou conhecido como **currículo oculto**. Este, apesar de não se firmar em uma teoria propriamente dita está presente de forma marcante no cotidiano dos processos educacionais.

Segundo Silva (2013, p. 78), “o currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes”.

De acordo com as teorias críticas, é o currículo oculto que “ensina, em geral, o conformismo, a obediência, o individualismo” (SILVA, 2013, p. 79) mantendo assim a ideologia dominante.

No ambiente escolar há elementos que contribuem para essa prática, como por exemplo, quando chamamos para o cotidiano escolar as questões de gênero, os rituais, as regras e regulamentos, a meritocratização entre “os mais aptos” e “os menos” capazes.

Portanto, segundo Silva (2013 p. 80) é necessário

[...] desocultar o currículo oculto”, “o que está implícito na noção de currículo oculto é a ideia de que se conseguirmos desocultá-lo, ele se tornará menos eficaz, ele deixará de ter os efeitos que tem pela única razão de ser oculto. Supostamente é essa consciência que vai permitir alguma possibilidade de mudança. Tornar-se consciente do currículo oculto significa, de alguma forma, desarmá-lo (SILVA, 2013, p. 80).

Com isso, diante das perspectivas críticas, a ideia de currículo oculto era questionada por estar associada a um estruturalismo, adaptada às injustas estruturas do capitalismo. “Com a ascensão neoliberal, o currículo tornou-se assumidamente capitalista (SILVA, 2013, p. 81)”.

Observaram-se a partir dessas ações os conceitos com os quais as teorias críticas operam, tais como: “ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto, resistência” (SILVA, 2013, p. 17). Segundo Eyng (2010, p. 36), os referidos conceitos subsidiam a compreensão de que os currículos são ideologicamente situados e inseridos nas relações de poder, especialmente nos interesses das lutas de classe. Nessa linha, os currículos são entendidos como espaço de resistência, como forma de libertação da opressão econômico-capitalista e possibilidade de emancipação a partir da conscientização.

4.1.2.3 *Teoria Pós Crítica*

As teorias pós críticas surgiram entre as décadas de 70 e 80, partindo dos princípios da fenomenologia, do pós-estruturalismo e dos ideais multiculturais. Dá-se destaque à diversidade, às formas culturais do mundo contemporâneo, e a observar a importância que essa suposta diversidade conviva com fenômenos igualmente surpreendentes de homogeneização cultural. A partir desse contexto sentiu-se a necessidade de analisar as conexões entre currículo e multiculturalismo.

De acordo com Silva (2013, p. 85)

O multiculturalismo, tal como a cultura contemporânea, é fundamentalmente ambíguo. Por outro lado, o multiculturalismo é um movimento legítimo de reivindicação dos grupos culturais dominados no interior daqueles países para terem suas formas culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional. Podendo ser visto também como uma solução para os “problemas” que a presença de grupos raciais e étnicos coloca, no interior daqueles países, para a cultura nacional dominante (SILVA, 2013 p. 85).

Silva (2013, p. 85) enfatiza que o multiculturalismo não pode ser separado das relações de poder, isso porque as diferentes culturas, tais como: raciais, étnicas e nacionais foram obrigadas a viver no mesmo espaço.

Descrevendo de maneira geral, as teorias pós-críticas trabalham os conceitos, tais como: de “identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade, multiculturalismo” (SILVA, 2013, p. 17).

Partindo-se da realidade de um mundo contemporâneo onde se tem um

movimento de análise e luta por um currículo mais extenso. Isto estimula o aparecimento de duas perspectivas de resistência, tais como: *a liberal ou humanista do multiculturalismo* – “deve-se tolerar e respeitar a diferença porque sob a aparente diferença há uma mesma humanidade” (SILVA, 2013, p. 86) e *a perspectiva crítica que se divide em duas linhas que apresentam características das correntes filosóficas pós-estruturalistas e materialistas*.

Silva (2013, p. 87) descreve que uma concepção materialista

[...] em geral inspirada no Marxismo, enfatiza, em troca, os processos institucionais, econômicos, estruturais que estariam na base da produção dos processos de discriminação e desigualdades baseados na diferença cultural (SILVA, 2013, p. 87).

O autor descreve também que “para a concepção pós-estruturalista, a diferença é essencialmente um processo linguístico e discursivo” (SILVA, 2013, p. 87).

Fez-se aqui um breve esboço sobre as teorias pós-críticas pelo fato deste trabalho ressaltar em suas discussões questões que estão mais voltadas às teorias críticas, mas mantendo uma ordenação de toda a trajetória das teorias do currículo, entende-se que seja necessário para concluir a linha de pensamento traçada ao longo deste capítulo.

5 RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS

De acordo com o referencial metodológico estabelecido para a investigação e do panorama descrito nos capítulos anteriores, buscou-se compreender a experiência/vivência em formar professores num *campus* do interior do estado, em especial o *Campus VII* – núcleo de Conceição do Araguaia-PA, ou seja, como é percebida pelos gestores, formadores e licenciandos, principalmente quanto às contribuições e/ou limitações do sistema modular em seu processo formativo.

Tendo isso em conta, expõe-se a seguir alguns elementos que nos proporcionam tal percepção. Levando em consideração a experiência levada a efeito no presente percurso investigativo, apresentamos os resultados do exercício de sistematização e categorização do material das entrevistas, considerando nossa opção pelo conjunto metodológico supramencionado substanciado na análise temática de conteúdo.

5.1 Organização para melhor compreensão da análise adotada

Apresenta-se como principais categorias aquelas que emergiram de modo mais incisivo, perpassando a fala de todos os participantes entrevistados. Para tanto, procedeu-se à identificação e isolamento das unidades de registros, com posterior agrupamento em conjuntos, de acordo com que íamos identificando um determinado padrão nas respostas. As unidades de registros categorizadas para os gestores, formadores e licenciandos podem ser consultadas nos Apêndices de C a K.

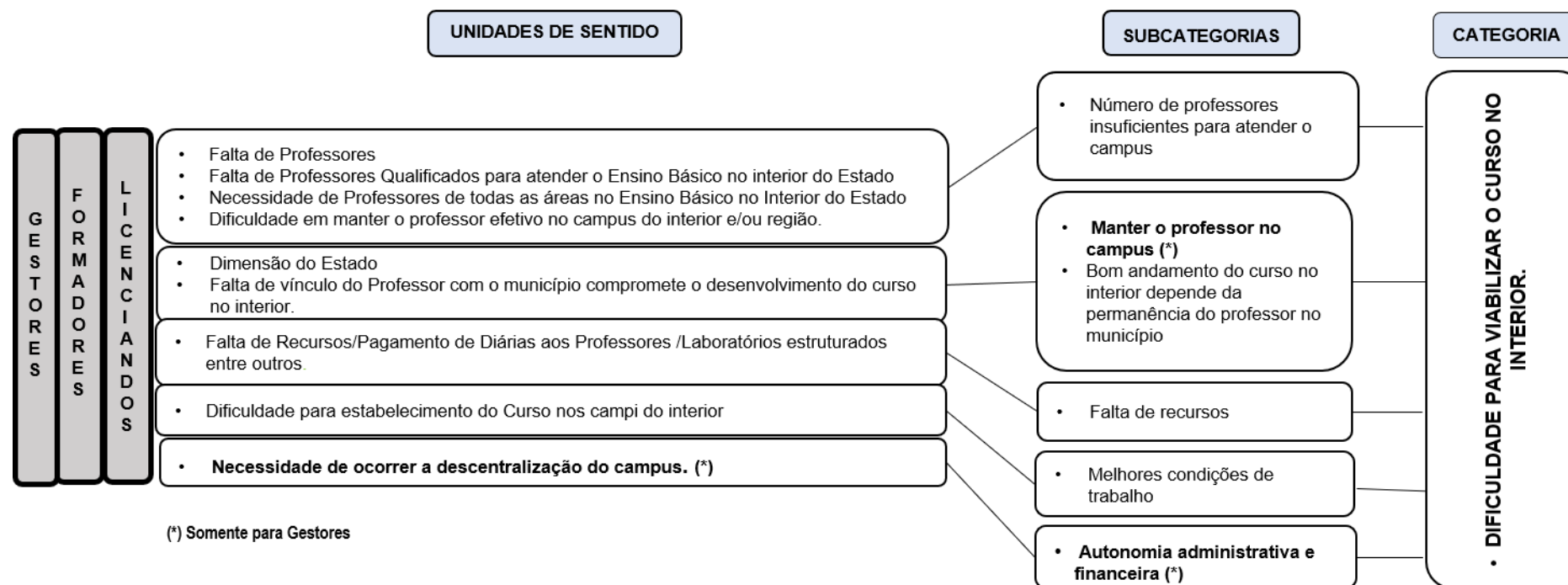
A partir da organização e estruturação descritas acima, sentiu-se a necessidade de destacar de maneira esquemática, para melhor compreensão, bem como para uma visualização mais didática, as unidades de sentido – subcategorias – categorias (figura 07), pois, diante das falas dos participantes da pesquisa, bastante recorrentes, foram identificadas várias inquietações e destaques feitos pelos mesmos, os quais se fundiram em uma única categoria.

Nesse sentido, os títulos dos itens subsequentes a partir dos quais apresentamos a análise, remetem aos conjuntos categoriais que emergiram com mais força nas vozes dos participantes da pesquisa.

5.1.1 Dificuldade para viabilizar o curso no interior

Observou-se na Figura 7, que a categoria em destaque “*Dificuldade para viabilizar o curso no interior*” surge na tentativa de justificar os motivos pelos quais o curso apresenta certa instabilidade para sua efetiva consolidação, tendo em vista os inúmeros entraves apresentados no *campus* e pela instituição, aqui expressos como unidades de sentido e subcategorias.

Figura 7: Desenho esquemático que emergiu das falas dos participantes da pesquisa resultando na categoria “Dificuldade para viabilizar o curso no interior



Fonte: Elaborada pela autora (2020).

Primeiramente, acredito ser interessante destacar que depois de analisar o conteúdo das entrevistas de todos os participantes, o recorte a seguir retrata uma situação que justifica muitas das dificuldades enfrentadas por quem mora no interior do estado do Pará para ter acesso à educação e saúde.

(G5/L23-27) O que eu entendo do sistema modular, até pela necessidade que nós temos, **é a questão da grande dimensão do estado. Não temos mão-de-obra qualificada em todos os cantos** e vamos lotando professores por período, por tempo para atender as disciplinas específicas. Então, nós vamos percebendo muito isso. **É uma rotatividade muito grande de professor.** Acho que esse é um problema pra gente.

Esse fato revela uma realidade até os dias atuais, pois sabe-se da dificuldade de acesso a determinados municípios do estado via estradas e/ou rios até a capital Belém, principalmente dada a grande extensão territorial do estado do Pará, o segundo maior do Brasil nesse quesito. Isso justifica em alguns casos a grande dificuldade em obtermos mão-de-obra qualificada para atender a população e escolas de determinados municípios mais distantes.

Há um destaque importante feito por um formador que retrata outra dificuldade que afeta diretamente a participação dos formadores em decisões referentes ao curso e que pela grande distância da capital acabam ficando fora das discussões.

(F3/L101-111) Eu acho que o distanciamento da capital deixava o *campus*, meio que, alheio das decisões. Como por exemplo, não tinha um (NDE) no *campus* do curso né, um colegiado de curso, conselho como algumas instituições usam a nomenclatura, para tomar as decisões realmente do curso. Então, quem estava no interior, não sabia como aquelas decisões tinham sido tomadas para chegar, porque elas chegavam como verdade absoluta. Nós só tínhamos que seguir. Aí, tem também a estrutura física. Deixava a desejar nesse sentido. O material, demorava a chegar. Tinha toda essa dificuldade mesmo, mais pela distância física mesmo, geográfica do *campus*; e outros recursos que na época eram difíceis como acesso à internet, que era bem precário. Então, tudo isso, eu acho que não colaborava para o processo todo na universidade.

Porém, um gestor e um formador deram um relato em que descreveram, tentando justificar, a importância de se ter a presença da Universidade, bem como do curso de Ciências Naturais em determinados municípios como observado em recortes de suas falas durante a entrevista

(G2-L109-112) [...] E o nosso Curso de Licenciatura em Ciências Naturais, por ser um curso bastante diversificado em termos, **nós formamos professores para o ensino fundamental e médio, então, nós precisamos do olhar de diversas áreas** e a gente acaba precisando ainda do sistema modular.

(F5/L88-108) No entanto, o formato modular, como a gente falou, atende uma demanda de uma universidade que ainda é jovem. Ela é necessária porque havia uma carência e acho que ainda há de formação de professores por universidade pública, por universidade com docente que tenha mestrado e doutorado, preferencialmente. E a UEPA, ela tem esse papel. Ela tem que se colocar nos campi, nos interiores, para fazer essa formação, para que essa formação não fique ausente de nossa região. Então, ela precisa ter essa formação. Ela foi tomando esses espaços. Então, nesse sentido, foi um ponto positivo, porque precisava ter sim uma formação de professores naqueles locais e se a UEPA não tivesse se lançado, colocado, se projetado no estado do Pará, talvez, nenhuma formação se tivesse. [...] (F5/ L110) Nenhuma formação de qualidade se tivesse.

Midlej e Fialho (2005) apontaram que a instalação de uma universidade em determinado lugar faz esse tipo de instituição assumir uma posição de destaque nos processos de desenvolvimento local e regional, principalmente pela incorporação do contexto econômico, político, cultural e histórico do seu entorno. Isso nos remete à necessidade e importância da instalação e presença da Universidade do Estado do Pará nesses locais. Como vimos, partiu-se de uma iniciativa estratégica governamental de interiorizar a educação superior no estado. Desse modo, essa instituição caracterizou-se por possibilitar às regiões mais longínquas, a oportunidade de que se desenvolvessem e propagassem “[...] a formação de profissionais do ensino e a qualificação de recursos para os setores produtivos, cooperando para o desenvolvimento socioeconômico e cultural das regiões interioranas” (BOAVENTURA, 2009, p. 21).

Portanto, a UEPA destacou-se por exercer a importante missão de promover o desenvolvimento local e regional, historicamente, por terem ampliado o acesso à educação superior pública no interior paraense, principalmente por suprirem durante anos a ausência de formação de qualidade à população dessas regiões mais “esquecidas” do interior do estado.

Observando e analisando o esquema obtido nas entrevistas (Figura 7), de maneira bastante expressiva, vem à tona, a unidade de sentido “*Falta de professores*”, visto que entre todas as unidades de sentido esta foi a que mais se repetiu entre os

participantes da pesquisa e que mais preocupa, de maneira geral o desenvolvimento adequado do curso no interior do estado (Apêndice C).

(G2-L94-112) A Universidade do Estado Pará, ela é bastante interiorizada, tem mais 20 *campi*, onde se justifica a questão de professores. Nós não temos professores locais para todos os *campi*, com especificidades que cada curso precisa. Então nós precisamos...infelizmente, onde a gente pudesse colocar uma autonomia administrativa para os *campi*, em termos de números suficientes de professores. [...] Se fosse um número maior de professores em cada *campus*, não teria esse problema, mas hoje, a gente precisa ainda desse rodízio, porque o nosso departamento de ciências naturais é um dos departamentos maiores, é o segundo ou terceiro maior da universidade, onde nós abrigamos mais de 50 professores, quase 70 hoje, entre horistas, [...] mas é em torno disso. E a gente percebe que o *campus* ainda não tem essa autonomia de quantitativo de professores para todas as áreas. E o nosso Curso de Licenciatura em Ciências Naturais, por ser um curso bastante diversificado em termos, nós formamos professores para o ensino fundamental e médio, então, nós precisamos do olhar de diversas áreas e a gente acaba precisando ainda do sistema modular.

(F1/L20-26) Eu acho que a nossa grande dificuldade é o número de professores, que nós não temos o número de professores suficientes, não temos professores efetivos suficientes para que esses cursos do interior sejam cursos regulares. Então, pelo formato que nós temos isso depende, única e exclusivamente, da quantidade de professores. Mesmo porque nós temos uma quantidade muito grande de professores contratados atuando no interior. A única forma de funcionar esses cursos no interior é dessa maneira.

(F1/L517) [...] pra mim, a maior dificuldade é a carência de professores.

(F3/L5-10) Pelo tempo que eu passei, pela minha vivência no *campus*, eu percebi que isso se dava muito em termos da carência de professores na região e mesmo que com ausência de concursos para o polo. Apesar que eu na época fiz concurso para o polo, né? E fixei residência. Porém, a gente percebe que ainda é um número muito pequeno de professores em relação aos que ainda são itinerantes, que ficam cada mês ou cada semestre num *campus* diferente da instituição. [...] **(F3/L11-12)** Pela carência dos professores fixarem residência da região.

Isto é, mesmo com todo o esforço em suprir a necessidade de professores para ministrar as disciplinas nos *campi* do interior, observa-se que a grande maioria destes são professores substitutos-itinerantes e/ou horistas que dão suporte por um tempo limitado, período do contrato que dura entre 1 a 2 anos com a instituição. Entretanto, vale fazer uma ressalva quanto aos professores horistas que estão vinculados apenas para ministrar as disciplinas, pois são contratados por horas trabalhadas. Justifica-se, assim, a necessidade de ainda se fazer uso do sistema modular de ensino.

Fonseca (2017, p. 161) descreve de maneira clara como se dá esse tipo de contrato

O substituto pode ser contratado por um ano e goza dos direitos trabalhistas previstos em lei, como férias e décimo terceiro, o prestador de serviços pode ser contratado por um semestre e recebe salário equivalente ao substituto, mas sem direitos trabalhistas, o professor horista ministra aula por disciplina e recebe ao fim da carga horária total da disciplina um salário abaixo dos demais docentes, o professor itinerante atua sob a mesma forma de contratação do professor horista, mas atendendo aos *campi* da interiorização. Como se nota, a UEPA mesmo com a ampliação de vagas para docentes ainda se mantém sob a perspectiva de subcontratações para corresponder às necessidades atuais da instituição (FONSECA, 2017, p. 161).

Esse tipo de prática emergencial utilizada pela UEPA, infelizmente, reflete um cenário também observado por Tavares (2011) em sua pesquisa na qual sinalizou as condições precárias de trabalho dos docentes que são contratados temporariamente pela instituição, que

“não comprometem apenas o profissional como contrato em nível individual, que assume suas atividades como docente; igualmente compromete toda a natureza do trabalho universitário e seus resultados coletivos para a sociedade, uma vez que essa situação não é uma medida isolada: a contratação temporária é parte de toda uma política estrutural, na qual também se estabelecem as políticas educacionais para a universidade, gestadas de acordo dos mercados econômicos, em níveis nacional e estadual, por meio dos governos, e que se traduzem na reestruturação da Educação Superior e no trabalho docente sob forma de contratos e relações de trabalho que devem ser privilegiados, no marco dessa sociedade do capital (TAVARES, 2011, p. 20).

O referido autor analisa de maneira bem incisiva essa modalidade docente quando relata que a ocorrência da precarização do trabalho, resulta no surgimento de diferentes tipos de docentes temporários, na UEPA, substitutos, prestadores de serviços, horistas e itinerantes, a grande maioria lotados em cursos de graduação nos *campi* do interior. Vale lembrar como relatou Fonseca (2017, p.160-161) “O único regido pela CLT é o professor visitante, os demais seguem formas de contratação diferenciadas de acordo com os interesses institucionais e liberação de recursos.”

Esse tem sido o principal meio para que a instituição tenha condições de atender a todos os seus *campi* do interior. Essa alternativa de trabalho docente temporário deixa de ser um trabalho social transformando-se apenas em “uma peça

chave para que a universidade dê conta de comprovar a sua expansão (resultados)” (TAVARES, 2011, p. 143).

Quando destacamos em relação à precarização, Maués (2010) faz críticas descrevendo que as condições de trabalho estão cada vez mais incompatíveis com as condições necessárias ao trabalho formativo.

Nota-se também que esbarramos em um detalhe pouco percebido, ao qual não foi dada a devida atenção. Quando recorremos ao Projeto Político Pedagógico (PPP) dos anos de 2004, 2009 e 2018 do curso, estes não fazem qualquer referência e/ou atenção de maneira descritiva para esse sistema de ensino, e expõem que “O Currículo do Curso de Licenciatura Plena em Ciências Naturais da UEPA, tem uma organização seriada e modular”. (PPP 2009 p. 80). Fica subentendido de forma bastante sutil, como se dará sua organização e disposição das disciplinas para a efetiva aplicação nos respectivos *campi* do interior e/ou capital. Pois, vale lembrar que o curso de Ciências Naturais foi pensado e criado para atender o público do interior, como descrito no PPP do curso

“Inicialmente o curso foi ofertado apenas no interior do Estado do Pará, possuindo habilitações em Biologia, Física e Química, vinculado ao Centro de Ciências Sociais e Educação da Universidade do Estado do Pará. [...] A presença desse curso em todos esses municípios é a expressão da necessidade de atender ao interior do Pará, no que diz respeito à carência de profissionais para atuar na área das ciências naturais, mais especificamente nas áreas das Ciências, Biologia, Química e Física” (PPP, 2004, p. 54).

Outra questão bastante evidenciada e frequente nas falas dos Gestores/Formadores/Licenciandos foi a necessidade de termos professores residentes nos *campi* do interior, questão que também vem sendo solicitada pelo CEE praticamente em todas as avaliações pelas quais o curso passou.

(G3/L406) A maior dificuldade, na minha opinião, é um corpo de professores. [...] L408-409 **Que esteja lá. Isso, para mim, é a maior dificuldade. É a meta que nós não alcançamos.**

(G5/L 411-413) Com certeza. A presença do professor também, porque aí o professor residente no município ou no entorno, um professor que mora por aquela região, é mais fácil dele pensar e dele executar projetos, dele acompanhar.

(F2/L189-192) [...] se realmente tiver professor fixo no *campus*, [...]. Porque o professor fixo ele vai começar dependendo do professor, incentivar a pesquisa, tanto pesquisa quanto extensão. A outra parte é

dar espaço para esse professor pesquisar realmente. Dar. [...] **(F2/L194-197)** Condições. Um laboratório com equipamentos que ele possa realmente pesquisar, aí sim ele vai buscar alunos interessados que se dediquem a fazer pesquisa e a fazer extensão. E aí, realmente, você vai conseguir fazer ensino, pesquisa e extensão.

(F3/L11-12) Pela carência dos professores fixarem residência da região.

(F3/L131-133) Eu acho que mesmo se optassem, por exemplo, continuar com o sistema modular, uma das melhorias seria realmente fixar os docentes no *campus*. Para ter aquela vivência diária com os estudantes.

(F8/L20-23) A falta de pessoal, **a falta de professor e também manter**, fazer concursos e manter o professor no *campus* deveria ter que contratar muitos professores, porque tem uma demanda muito grande de professores. Então, eu acredito que para a instituição é mais viável financeiramente manter o sistema modular.

(L5/L312-331) [...] bem, eu acredito que nessa reta final do nosso curso, ele precisa mais de acompanhamento, digamos, de profissionais. Eu vejo que o nosso curso, agora na reta final, ele está com uma deficiência de professores que te acompanhem. Digamos, vem muito professor de Belém, só que só ministra determinada disciplina e vai embora. Não cria um vínculo com o aluno, em que o aluno esteja confortável...se sinta na verdade, confortável de chamar determinado professor para ser seu orientador; e se ela chamar, ele não tem a visão se, digamos, mas...ele vai ficar satisfeito com o trabalho do professor, o trabalho que ele vai desenvolver com o professor. Porque eu acredito que há uma relação, de orientando com o orientador. Então, eu acho que falta esse acompanhamento do professor, de um professor que esteja mais presente. Então, o que seria essencial? Essa presença de professores, de mais professores, que acompanhem a nossa sala, que estejam comprometidos com a nossa sala, [...] eu estou criticando, de certa forma esse revezamento de professores. [...]

Sem a presença efetiva dos professores nos *campi* do interior torna-se praticamente impossível a realização da consolidação do Curso de Ciências Naturais e dos demais cursos que a instituição venha a oferecer.

Isso relembra a pesquisa realizada por Tavares (2011), que retratou as condições de trabalho dos docentes na UEPA, e confirma muitos dos relatos destacados pelos participantes da pesquisa onde ficou comprovado que a expansão dessa Instituição ocorreu por meio do processo de exploração dos trabalhadores docentes e da flexibilização das relações de trabalho, excluindo-se da formação dos estudantes a pesquisa e a extensão.

A pesquisa mostrou que o desenvolvimento da carreira docente se deu com ênfase nos baixos salários, na ausência de uma política efetiva para fixação dos docentes nos campi do interior e na ausência da dedicação exclusiva como regime necessário para o desenvolvimento do tripé ensino-pesquisa-extensão. Vale enfatizar que essa realidade

também atinge professores da capital que, ocasionalmente, têm que se deslocar para o interior para atender às demandas da instituição, decorrente da defasagem do número do quadro docente ainda insuficiente.

O autor acredita que, dada a prevalência de regimes sem dedicação exclusiva, são impostas, à maioria das universidades estaduais, enormes dificuldades para o exercício efetivo do tripé ensino, pesquisa e extensão, além de condições precarizadas de trabalho. O estudo aponta que as regiões Norte e Centro-Oeste são onde se encontram as piores situações quanto à formação e ao regime de trabalho dos docentes. A realidade apresentada indica que há ainda muito a ser conquistado para dirimir e extinguir as desigualdades regionais históricas, assim como as desigualdades intrarregionais que estão se conformando em decorrência da política neoliberal em vigor.

Por isso, justifica-se o enfatizado nas unidades de sentidos “Necessidade de estabelecer políticas de fixação do profissional no interior”

G4/L555-560) Crie vínculos, porque eu acho que as primeiras contratações de professor efetivo dessa regionalização que foi feita, não deram certo porque, primeiro, colocaram lá na titulação de doutor. O doutor, ele dificilmente ele vai para uma área que ainda não tem uma infraestrutura.

Eu acho que para criar vínculo mesmo, tem que ser prata da casa. Eu acredito muito nisso. [...] L562-565 Então, por exemplo, se a UEPA tivesse feito o percurso de oferecer a graduação, agora eu vou oferecer a especialização, agora eu vou lutar por um mestrado. Para que aquele aluno que foi do Curso de Ciências, de Matemática... [...] 571-575 Sabe, eu acho assim, que a gente não precisa pensar em tudo tão bem localizado, mas que fosse projeto da UEPA. Pegar esse aluno egresso e oportunizar para ele uma pós-graduação, oportunizar que ele tenha acesso ao concurso público. Eu acho que a UEPA hoje, para melhorar, no interior, ela precisa disso. Ela precisa ampliar o seu número de...o seu quadro de...

Todavia, apesar de toda a dificuldade em se efetivar um professor nesses *campi* do interior ainda contamos com outro entrave, que é conseguir fixar esse professor no *campus*. Segundo relata um gestor

“G4/L586-589 A outra coisa, que eu acho, é acabar com isso na UEPA. Eu faço concurso pra entrar, aí depois eu não quero ficar mais. Aí, eu arrumo um subterfúgio, eu arrumo cargo em Belém, eu me vinculo a não sei o que, aí, eu pego e venho embora.”

Essa prática também foi destacada na pesquisa de Fonseca (2017, p. 164) porque “na UEPA, é comum os docentes fazerem concursos para um determinado município e depois mudarem para outros”.

Há também na fala dos participantes um registro bastante significativo observado que de maneira geral todos trouxeram à tona que pode até justificar muitos dos problemas relatados até aqui que é a “Necessidade de ocorrer a descentralização do *campus* do interior”. Praticamente, todos os gestores chamaram atenção para esse ponto destacado como essencial para o desenvolvimento do *campus* no interior.

G2/L312-314 No meu ponto de vista, lá no sul do Pará, devia ter uma Universidade do Estado do Pará *campus* X. Lá no baixo Tocantins, no Tapajós, outra. Enfim, nós deveríamos ter três pelo menos. [...] **L 316-323** Três polos, e nem chamaria de polo. **Três outras universidades e a Universidade do Estado do Pará, essa que está atual, deveria ficar com essa região metropolitana e arredores próximos. Essa seria a solução imediata, eu te falo, porque imediata não seria a palavra, seria solução.** Porque assim, você descentralizava os recursos, que hoje a universidade tem, e poderia justificar a ampliação dos recursos, porque lá poderia ter uma autonomia financeira administrativa, onde você colocaria os recursos da região a serviço da população da região. [...] **G4/L200-203)** [...] enquanto não descentralizar, porque na minha opinião, já tinha que ter descentralizado. Você já tinha que ter o curso de biologia lá de Marabá, de Conceição, independente do de Belém. [...]

Quando se expõe essa questão de uma universidade *multicampi* descentralizada vale lembrar das reflexões de Fialho (2005, p. 67)

[...] é fundamental compreender que a organização universitária *multicampi* planta, concretamente, no espaço físico-geográfico, no território, unidades encarregadas do cumprimento das finalidades estatutárias da instituição (unidades que integram os chamados campi universitários) e que estas unidades se encontram, também, encarregadas da realização da missão universitária, num contexto de convivência com realidades regionais bastante diferenciadas (FIALHO, 2005, p. 67).

Lauxen (2006) corrobora expondo que as universidades *multicampi* favorecem a interiorização da Educação Superior, pois cada *campus* se torna, de certo modo, a sede da universidade. Ressalta ainda a importância de serem descentralizados quando descreve que estes *campi* devem, possuir características administrativas próprias e autonomia de recursos, bem como de particularidades acadêmico-

científicas, de modo a integrarem-se e relacionarem-se intensamente com o contexto regional em que está inserida

O que reforça a necessidade da UEPA apresentar-se com seus *campi* do interior totalmente atrelados às necessidades e vivências de cada região, porém estes deveriam possuir total autonomia administrativa e financeira resultando assim em sua descentralização e desvinculação gestora, acadêmica e de recursos, da sede na capital do estado Belém.

Cabe ressaltar que anteriormente nessas regiões do interior do estado era praticamente nula a presença de instituições de ensino superior e por um longo período a UEPA atuou isolada no interior, porém de maneira restrita. Mas, hoje o que se percebe é que nos últimos dez anos têm se notado a chegada de universidades federais bem como Institutos Federais (IF's) para a região. Estes fixando-se nos municípios com total estrutura e independência administrativa e financeira diferente da UEPA que ainda se encontra totalmente atrelada à administração na sede localizada na capital Bélem.

Uma questão enfatizada que emergiu de todos os gestores entrevistados e que provavelmente tem contribuído de maneira direta para que não haja essa consolidação do curso seja a não autonomia tanto financeira quanto administrativa, como relatamos acima, que o *campus* do interior se apresenta. Como retratado de maneira unânime pelos gestores.

(G2/L94-109) A Universidade do Estado Pará, ela é bastante interiorizada, tem mais de 20 *campi*, onde se justifica a questão de professores. Nós não temos professores locais pra todos os *campi*, com as especificidades que cada curso precisa. Então nós precisamos...infelizmente, hoje, **nós não temos um quadro de professores suficientes, onde a gente pudesse colocar uma autonomia administrativa para os *campi*, em termos de números suficientes de professores.** Não estou nem falando em autonomia financeira. [...] Se fosse um número maior de professores em cada *campus*, não teria esse problema, mas hoje, a gente precisa ainda desse rodízio, porque o nosso departamento de ciências naturais é um dos departamentos maiores, é o segundo ou terceiro maior da universidade, onde nós abrigamos mais de 50 professores, quase 70 hoje, entre horistas, o [...] tem esse dado melhor, mas é em torno disso. **E a gente percebe que o *campus* ainda não tem essa autonomia de quantitativo de professores para todas as áreas.**

(G2/L298) Dinheiro [...] (G2/L300-301) **Eu acho que a universidade do estado deveria começar a pensar em vocação dos *campi* novamente.** Já pensou isso, já se falou mais. [...] **(G2/L303)** **Descentralizar alguns *campi* com mais infraestrutura.** [...]

(G2/L305-306) **Conceição do Araguaia, falando especificamente. Eu acho que já tinha de ser uma unidade administrativa financeira. Já poderia ser [...] (G2/L308-310) Tem profissionais no campus, digo, na cidade ou entorno. Faria uma, sei lá, uma universidade do sul do estado autossuficiente. Não precisava ser mais Universidade do Estado do Pará, UEPA. [...] (G2/L312-314) Eu, meu ponto de vista, lá no sul do Pará, devia ter uma Universidade do Estado do Pará *campus* X. Lá no baixo Tocantins, no Tapajós, outra. Enfim, nós deveríamos ter três pelo menos. [...] (G2/L316-323) Três polos, e nem chamaria de polo. Três outras universidades e a Universidade do Estado do Pará, essa que está atual, deveria ficar com essa região metropolitana e arredores próximos. Essa seria a solução imediata, eu te falo, porque imediata não seria a palavra, seria solução. Porque assim, você descentralizava os recursos, que hoje a universidade tem, e poderia justificar a ampliação dos recursos, porque lá poderia ter uma autonomia financeira administrativa, onde você colocaria os recursos da região a serviço da população da região.**

(G2/L445-450) **Descentralizar...Primeiro, fazer um estudo de demanda por região. Segundo descentralizar a universidade, seja ela só criando autonomia pro *campus* ainda vinculado a Belém, mas que não seria o ideal. O ideal seria uma universidade, pelo menos mais três no estado. E depois fortalecer aquele polo, onde esse polo vai ser o curso de licenciatura em química. Não fazer rodízio. Fortalecer aquele ali e ofertar. [...] (G2/L452-454) O que eu quero te dizer é que não adianta você ofertar um ano em Conceição, um ano em Redenção e outro ano em Marabá. Cria um forte...eu estou dizendo naquela região...cria um forte de química. [...] (G2/L468-470) E aí, eu digo pra você. Uma universidade lá, ela teria, se a sede fosse em Conceição, ela teria o *campus* de Redenção e o *campus* de Marabá vinculados a ela, não mais à Belém.**

(G3/L429-431) Eu acho que tem que descentralizar. Eu acho que chegar e dizer o seguinte: "Olha, nós temos um curso de ciências naturais lá em Redenção. Então, vai o curso de ciências naturais de Redenção." Não tem mais nada a ver com Belém [...] (G3/L433) É de lá. (G3/L435) ou seja, enquanto a gente não der esse passo.

(G4/L201-203) [...] enquanto não descentralizar, porque na minha opinião, já tinha que ter descentralizado. Você já tinha que ter o curso de biologia lá de Marabá, de Conceição, independente do de Belém. [...]

(G4/L545-550) Fundamentalmente, recursos humanos. Recursos humanos. Eu não descarto...isso pra nossa realidade de hoje. Eu acho que hoje, Conceição...aliás não é de hoje, de tempo já, Conceição foi o *campus* da UEPA que, na minha visão, mais rapidamente, pelo seu histórico anterior. Ele reuniu condições de se tornar independente. Agora, essa independência, ela passa por uma estruturação do núcleo em termos de recursos humanos.

(G4/L614-620) [...] por mais que mandem dizer. Daqui que faça o memorando, que mande pra reitoria. Então, eu acho que Conceição do Araguaia, é um núcleo que já tinha que ter passado por um processo de descentralização pedagógica. Eu não discuto nem o financeiro, eu discuto o pedagógico. Agora, pra isso é necessário recursos humanos, cargas de salário que favoreça. Fundamental. Ela vai adequar mais à realidade da região, levando em consideração os aspectos né. [...] (G4/L622-623) Olha, Santarém e

Conceição, pra mim são núcleos da UEPA que já tinham que ter independência. [...] (G4/626-627) É, Marabá também. Agora ..., mas aí, eu acho que precisa ter vínculo sabe, para caracterizar, para ter aquela coisa de universidade.

Fonseca (2017) em sua pesquisa concluiu que as condições de trabalho e de remuneração dos docentes da UEPA têm sido alvo de precarização e achatamento devido ao intenso processo de contingenciamento desenvolvido pelo governo estadual. Efetivamente, não houve avanços no que diz respeito à autonomia financeira, o que tem deixado a universidade em condições precárias de funcionamento, dado o pouco investimento do estado.

Esse registro corrobora e quem sabe até poderia explicar o porquê de na maioria dos *campi* do interior o problema com relação a “Falta de recursos (Laboratórios estruturados entre outros). Isso é tão frequente como demonstrado na fala dos participantes, pois descreve o quanto esses *campi* do interior precisam de infraestrutura que dê suporte para o desenvolvimento das atividades acadêmicas bem como de condições de trabalho mais adequadas.

(L5/L347-356) [...] a UEPA, ela não te dá suporte para fazer um trabalho de pesquisa. Então, eu acredito que se existisse equipamentos para, nesse caso específico, análise de água ou análise físico-química, eu poderia sim, estar realizando esse TCC, essa pesquisa. Não poderia ser meu TCC, mas poderia ser uma pesquisa. Então, eu atualmente, sou estagiário do laboratório né, eu até que a coordenadora do laboratório está pedindo para gente fazer uma lista dos materiais que possuem no laboratório e se eles estão conservados e coisas do tipo.

(L10/L212-217) [...] Estrutura do laboratório, para ajudar nas práticas. Não atendem as nossas necessidades do curso de Conceição do Araguaia. Não supre as necessidades. Em relação a livros. Eu acredito que a biblioteca deveria ter mais livros para a gente, atualizados. A gente quer, não tem livros para ajudar a gente, porque nem tudo está na internet, artigo, essas coisas. Acredito que a gente poderia ter mais recursos em livros também.

(G4/L693-695) A gente tem que criar a nossa história, a nossa trajetória, o nosso perfil. Porque **a gente lida também as nossas fragilidades financeiras, orçamentária, o estado.** É difícil, às vezes. Tu sabes que não tens recursos assim.

(F2/L141-147) [...] O suporte técnico dos laboratórios, a grande maioria defasados. Acaba não incentivando nem mesmo os próprios alunos de química, porque eles têm que se sentir fazendo química né. Se é uma disciplina de química, eu tenho que ir para o laboratório, eu tenho que fazer experimentos. E aqui acaba que você tem uma grade enorme de só disciplinas teóricas. [...] (F2/L149-153) Só ensino, ensino, ensino. Pesquisa você pouco vê. E **aula prática, quando você vai para o laboratório, falta equipamento, falta vidraria, falta**

balança, falta uma balança, falta capela de exaustão. Então, falta suplementos básicos para experimentos básicos. Se a gente fosse pensar em pesquisa de verdade, aí que falta mesmo insumo.

(F5/L395-398) Os campis do interior precisam muito dessa estrutura que a gente não consegue. Falta reagente, falta aquilo, falta isso, não sei o que... Atualmente no *campus* que eu estou, por exemplo, nós recebemos vidrarias e não tem armário para colocar.

(F6/L128-129) A estrutura física...Melhorar, né? Mais biblioteca, acesso à internet, estabilidade [...] (F6/L131-132) Equipamentos, reagente, que a gente vai procurar...que nem agora, eu vou dar uma disciplina que não tem reagente.

As questões de falta de infraestrutura e melhores condições de trabalho também foram expostas na pesquisa de Fonseca (2017) onde em seus dados um depoimento chamou atenção por mostrar elementos da precarização das condições de trabalho que se impõem ao professor e a busca permanente por alternativas pedagógicas, que muitas das vezes poderiam ser chamadas até de “improviso” na tentativa de minimizar os problemas relativos à infraestrutura do *campus* e ao número de alunos por turma. Além de expor, dessa forma, a efetivação da responsabilização do professor, que, muitas vezes, sem os recursos necessários, precisa se desdobrar para garantir o ensino aos alunos.

Situação que, como vemos nos dados coletados nas entrevistas por Licenciandos e Formadores, parece ser bastante comum nos *campi* do interior, lembrando que alguns cursos e *campi*, infelizmente, foram instalados na universidade sem as devidas condições e sem um planejamento a longo prazo que garantisse a manutenção e o funcionamento dos mesmos. Essa questão, em especial, podemos observar na unidade de registro “Falta de planejamento da gestão”, que gerou a categoria “Falhas ao formar professores no *campus* do interior” a qual veremos na seção a seguir.

5.1.2 Falhas ao formar professores no *campus* do interior

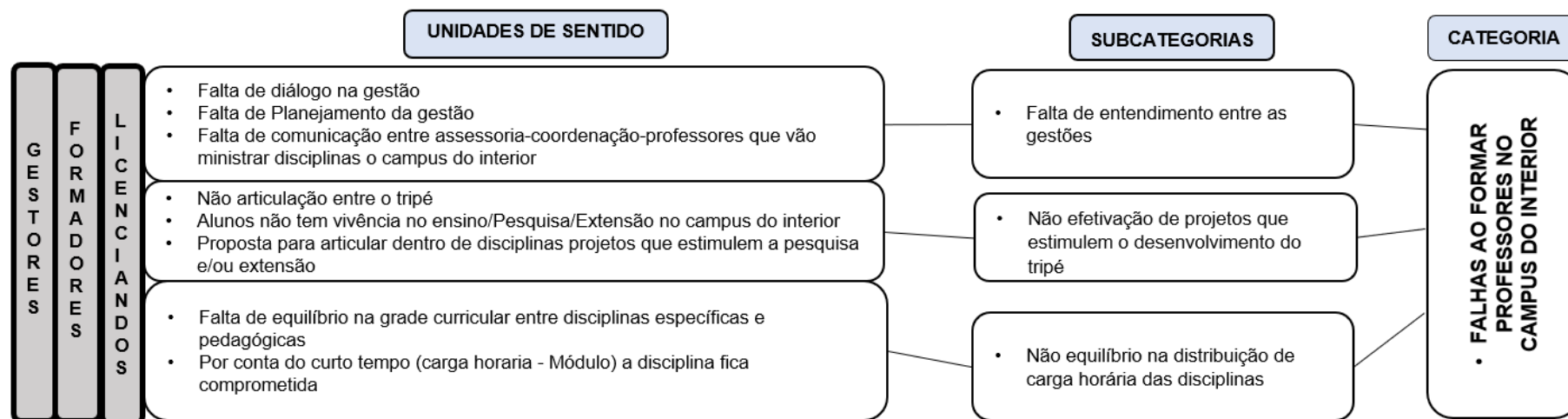
Essa categoria foi a que emergiu várias vezes entre as falas dos participantes da pesquisa e tomou grandes proporções (Apêndice H), pois observou-se que não há, claramente um diálogo e a realização de planejamento conjunto entre as gestões que finalizam e as gestões que iniciam, como revelam os trechos a seguir:

(G4/L79-82) Porque a nossa ideia era que os nossos alunos, aquele que já estava lá trabalhando na educação básica, esse fosse ser o professor a ficar. Esse ficaria, mas o quê que precisaria? A gente trabalhar nas especializações e depois em pós-graduação para esses alunos lá. [...] L84 **A qualificação. Esse passo seguinte...** L87-90 Eu espero que agora se consiga isso, porque até então, a gente não teve sucesso. Porque assim, é aquela visão do (mundo)...às vezes, não há o diálogo entre um gestor que sair e um gestor que entra, pra que realmente as coisas tenham continuidade. [...] L92-99 **A gestão que implantou os cursos, ela conseguiu criar ainda uma estrutura de funcionamento boa para o ensino, mas ...** A universidade é ensino, pesquisa e extensão né, então, o trabalho das gestões posteriores era garantir essa extensão e essa pesquisa. Lá no *campus* de Conceição, de Marabá.... **Mas infelizmente, a gente não avançou**, por razões todas que a gente não vai discutir agora, mas não avançou nesse sentido. **Aí, o que eu avalio, é que a gente acabou andando para trás um pouquinho, retrocedemos, em termos de qualidade**, mas é isso.

Picanço e Frota (2012, p. 228) reforçam essa questão da falta de planejamento em decorrência da expansão da UEPA por meio do processo de interiorização, ter se dado de forma desordenada e sem planejamento, caracterizado por muitas barganhas políticas: a interiorização da UEPA se efetiva sem o estabelecimento de políticas específicas e ocorre mais como oportunidade do momento político do gestor junto ao governo do estado ou prefeitos do municípios que reivindicavam cursos superiores. Embora, desde 1990 desenvolva ações de interiorização, não implementou um programa de avaliação sistemática desse processo. Essa expansão por meio da interiorização da educação superior estadual vem se construindo e se fortalecendo ao longo do período, enfrentando problemas e lutas no cotidiano dos *campi*. Assim, apresenta formatos e contornos diferentes em períodos de cada gestão que assume a universidade e o governo do Estado.

Percebe-se ao longo da análise dos dados (Figura 8) que essa problemática emergiu com bastante força e de maneira bem expressiva nos depoimentos dos gestores, confirmando que a falta de comunicação perpassa por todos os setores da instituição.

Figura 8: Desenho esquemático que emergiu das falas dos participantes da pesquisa resultando na categoria “Falhas ao formar professores no *campus* do interior”.



Fonte: Elaborada pela autora (2020).

Isso parece que se estende também até mesmo à contratação de professores que vão ministrar disciplinas, a maioria das vezes, em municípios distantes da capital, sem que os mesmos tenham tido qualquer tipo de orientação. Esse fato confirma que os professores, ao ingressarem na instituição para ministrar aulas, seja na condição de efetivos, itinerantes e/ou horistas, parecem não receber qualquer orientação ou capacitação para se adequarem ao tipo de alunos com os quais irão trabalhar em sua atuação, bem como o conhecimento dos costumes regionais, culturais, ou seja, a realidade na qual estará inserido dentro de determinada área de integração. Além disso parece que os professores não são nem mesmo orientados sobre como deverá ser desenvolvida determinada disciplina e seus objetivos formativos, além das condições estruturais que encontrará nos diferentes *campi*.

(G4/L354-355) Porque, às vezes, **há falta de conhecimento da ementa**, do quê que a ementa quer alcançar, ele não chega a esse ponto. [...] **G4/L359-362** Porque eu acho assim, **os cursos são elaborados, eles têm uma filosofia, eles têm um perfil filosófico, metodológico, mas nem sempre os professores, eles conhecem isso e se integram disso. Essa é uma dificuldade que se vivencia muito na UEPA desde essa época e continua e por quê?** [...]

(G4/L385-386) O professor chega e ele não é apresentado pra aquele curso, ele nunca trabalhou naquele curso. [...] L389-391 **Aí, ele vai fazer qualquer...O que ele vai fazer? Ele vai pegar a ementa da disciplina, ele vai pegar um plano que alguém já tenha feito e vai seguir, vai fazer as adequações...**[...] L393-396 **Os ajustes e vai seguir, mas muitas vezes ele nem sabe direito porque que é que está ali, qual é vínculo daquilo que está proposto naquela disciplina com os objetivos de formação do curso. Isso é uma falha enorme que acontece, não só...**[...] L398 **Que acaba acarretando numa grande dificuldade.**

(F4/L423-429) [...] **geralmente, a gente entra num período para ser contratado e pega umas disciplinas. A gente já sabe que vai acontecer naquelas disciplinas. Só que quando vai virar o semestre, a gente não sabe quais são as próximas. Aí, só recebe quando sai. Aí isso evita a possibilidade de você planejar um projeto. A não ser que, por exemplo, você já tenha um projeto. Aí, quando vier de novo "Ah, agora funciona. [...]** (F4/L438-439) **Vai ter uma reunião, perfeito. Vamos fazer uma reunião sobre que tipos de projetos podem ser verificados para serem enquadrados nessas disciplinas aqui. [...]** (F4/L441-450) [...] **com um tema gerador, por exemplo. Aí, vamos lá, quais disciplinas vamos ter? Física, química, biologia? Ótimo. Então, vamos verificar...por exemplo, falar de água. Vamos olhar dentro das disciplinas que você vai dar, o quê que você consegue desenvolver em cima disso e aí, tem tempo hábil para fazer? Tem. Então, bora planejar. Porque quando o professor tiver lá, ele aplicar. Porque aí dá para render o tempo, dentro do período que ele vai ficar lá, mas ficar sabendo da disciplina em um tempo muito pequeno, dificulta o planejamento. É legal, quando tu já sabes. Eu estou dando essa disciplina agora,**

então, daqui a um mês, eu vou viajar para outro local. Aí é legal, porque você tem tempo. [...] (F4/L452-454) **A gente só consegue fazer esse planejamento quando a gente já tem esse período, mas geralmente, a primeira viagem, ela não casa, porque tu ficas sabendo em cima da hora. Tu ficas já a disposição da sorte.**

(F5/L267-280) As principais dificuldades, eu acho que está muito relacionado a essa questão de você não ter um quadro tão amplo, docente. E aí, como a gente fala, preciso de recurso, precisa de diárias, precisa de passagem para a gente ter outros e, às vezes, nós professores de lá ficávamos sobrecarregados, um ligando para o outro para assumir uma determinada disciplina. Então assim, essa forma de sobrecarregar o professor, mesmo no ensino modular, ela é ruim. Porque, já aconteceu casos de, por exemplo, o professor ter que dar aula de manhã e tarde e, de repente, até solicitado a noite, mas ele ter se negado. Imagina uma disciplina que é extremamente importante, você fica 15 dias nela de manhã, 15 a tarde na outra. Então, quer dizer todo dia são cinco horas diárias de aula. Não é muito bom. Não é muito boa essa questão. Então assim, nesse sentido, **é preciso rever essas formas de organizar mesmo o planejamento docente, a lotação docente.** Então, nesse sentido, ela não é muito boa.

(F8/L145-157) Eu acho que o curso, ele deixa muito aberto. Eu acho que deveriam ter dentro do quadro dos professores, mais orientações e mais reuniões para direcionar o tipo de docência que eles deveriam exercer. Daí, obviamente, cada qual depois vai tirar suas concepções, ia chegar em sala de aula, ia aplicar, mas dentro do que o curso em si fala. **Porque quando a gente entra na UEPA, o cara nos contrata, nos loca e nos manda. É isso que acontece. Daí as informações de como nós devemos atuar, vai mais por bastidores. É um amigo que já é do quadro que chega "você já tem o material?" e ele já dá o inventário, ele já dá os planos de ensino pra você se basear. Dá praticamente todo o conteúdo e a partir daquele conteúdo, que ele já trabalhou em outras disciplinas, a gente vai e monta o nosso.** Vai agregando alguma coisa daquele material que ele deu, vai colocando coisa nossa, vai fazendo uma compilação para a gente poder vir. Mas no começo, se você for dizer o que o curso. [...]

Esses fatos destacados pelos professores entrevistados confirmam um perfil docente que tem se consolidado na UEPA, em especial, nos *campi* do interior, denominado como *docente-pesquisador* por Fávero e Tauchen (2013, p. 239-240) os quais descrevem o perfil do professor no atual cenário da educação superior.

O docente-pesquisador é profissional da educação superior que atua na graduação, desenvolve ações de extensão, mas não possui produção de pesquisa; por isso, critica os processos avaliativos que se baseiam no levantamento de listas de publicações, participações em bancas etc. como indicadores da competência profissional. É o professor que, geralmente, atua nas atividades administrativas, desenvolve muitas aulas; participa da organização de semanas acadêmicas; ajuda os alunos nas atividades acadêmicas; orienta

trabalhos de conclusão ou supervisiona estágios e defende a pesquisa como expediente permanente da docência, ou seja, ensino com pesquisa. Boa parte do seu tempo é consumida a 'dar aulas', pois, se contratado como professor-horista (instituições privadas) ou professor-substituto (instituições públicas), precisa dar conta de várias instituições ou de outras atividades profissionais; elaborar e corrigir provas; cumprir as funções burocráticas da docência (elaborar planos de ensino, preencher cadernos de chamada, entregar em dias as notas para as avaliações etc.). Reproduz, com frequência, roteiros já ministrados em semestres anteriores; sente-se ressentido de não fazer parte do grupo de pesquisadores; as motivações para investir na formação continuada institucionalizada são mais impulsionadas pelo fator salário e pelo reconhecimento dos pares. Almeja se tornar um pesquisador, compor o seletivo grupo que trabalha no *stricto sensu*, mas percebe que possui condições desiguais para ascender na 'hierarquia científica' (FÁVERO; TAUCHEN, 2013, p. 239-240)

Percebe-se que esse docente-pesquisador de fato desvela o perfil profissional que tem-se encontrado nos campi do interior, além de se verificar que os professores que optam por terem esse perfil na UEPA o fazem em busca de obter experiência na docência de ensino superior para que futuramente possa ingressar em um concurso público em outras instituições e seguir carreira. Além de que muitos desses professores, na maioria das vezes, possuem outra fonte de renda.

Esse perfil de docente acaba sendo bem útil para suprir a necessidade emergente em regiões longínquas do estado do Pará, visto que, na maioria das vezes os processos de seleção de professores não passam por concurso público, tornando-se, então, frequente a contratação de professores (docentes-pesquisadores).

Esse fato pode ser confirmado e destacado na visão dos licenciandos em sua vivência em sala de aula e expressos por eles nas falas a seguir.

(L3/L83-91) Acho que muito por questão de módulos. Por exemplo, tem um curso de química, igual a específica que a gente teve que foi de compostos orgânicos oxigenados, que são de 60 horas e teve outros de pedagógicos que a gente passou as 80 horas, praticamente, repetindo a mesma coisa. Não foi tanto conteúdo, foi pouco conteúdo e a que a gente precisava mais das matérias específicas, pelo fato que a gente vai trabalhar com química. E aí, a gente se deparar com a matéria que, no caso, é específica para a gente com carga horária pequena e o que a gente, tipo, vai utilizar, mas não da mesma forma, que seria a química que é de 80 horas.

(L2/L95-100) [...] porque tem professor que ele é muito bom para dar disciplina pedagógica, mas tem professor que vem dá aula para a gente, ele não é tão familiarizado com disciplinas pedagógicas, ele é mais da área das específicas. Então, eles passam seminários. Eles não dão uma aula em cima da disciplina, sempre só preenche a disciplina com seminários, resumos e outras coisas.

(L7/L102-110) Como esses professores, eles vêm de outros municípios, de outras cidades, eles não conhecem a realidade em si onde eles vão ministrar as aulas. Então, às vezes, não acho que é uma falta de comprometimento pedagógico, mas sim uma falta de conhecimento do que eles vão vivenciar naquele local. Então, às vezes, eles adotam um tipo de metodologia na qual não é adaptável aos discentes do *campus*, por ser *campus* do interior. A gente já teve problemas com professor devido isso, porque queriam adotar uma metodologia a qual não era cabível, a gente teve até atrito. Então, às vezes, deixa a desejar um pouco o método pedagógico. [...] (L7/L115-121) Assim, em relação aos discentes em geral, no nosso acompanhamento com a parte que diz respeito aos gestores do curso...a assessoria, ela tenta nos apoiar no que dá, só que eu acho que pela distância, às vezes, o representante geral do curso, todas as outras entidades, deixam um pouco a desejar no interior. Eles ficam muito distantes, esse contato fica um pouco complicado e aí, a gente tem um pouco de dificuldade para ter acesso a esse tipo de informação, a esse tipo de acompanhamento.

Esses fatos ratificam o que os gestores relataram na tentativa de justificar o porquê do professor itinerante não criar vínculo e muitas das vezes não conseguir acompanhar a realidade de cada município em que ministra aula, destacando ainda que muitas vezes esse professor possui uma lotação ao longo do semestre, quando onde tem que percorrer vários *campi* de todos os cantos do Estado, como bem sinalizado por um gestor

(G5/L169-173) [...] também a questão de que o professor geralmente quando vai... tem uma sequência, **principalmente professores substitutos**. Às vezes, **ele tem uma disciplina hoje num município e amanhã começa outra totalmente diferente, com outro curso e em outro município**. Então, **tem essa dificuldade até do professor sentar, planejar, organizar melhor**. [...] L175 Outra vivência, outro curso...

Isso demonstra que não há um planejamento prévio que oriente e organize o trabalho do professor antes dele adentrar nesses *campi* de municípios mais distantes que de maneira geral, possuem costumes, cultura bem diferentes dos municípios mais próximos à capital do estado.

Outra questão é a indicação de disciplinas a docentes que se efetivam na instituição, isso porque, em alguns casos, o professor vem de uma área específica (ciência dura) e em alguns casos não possui formação na área pedagógica, ou passou por alguma formação para ingressar em determinado curso. O fragmento a seguir,

extraído da fala de um gestor, ilustra bem alguns casos que ocorrem quando o professor ingressa na instituição através do concurso.

(G4/L424-428) Olha, um erro que se comete muito. O professor é contratado, ele passa no concurso, aí ele vem do doutorado lá não sei do quê da física, específico, todo mundo específico. Aí, ele chega, jogam o cara no estágio. Como é que essa pessoa que não...se ele tivesse vindo de uma pós em educação, em ensino, ainda digo, ele caia lá... [...] 430-435 É, mas ele veio de uma formação totalmente específica. Essas coisas que vão prejudicando, vão se somando e prejudicando os projetos pedagógicos. Propostas boas muitas vezes não dão certo. Por quê? Porque a condição adequada para o professor não foi dada. Olha, só um exemplo, quando implantaram o curso de medicina em Santarém, primeira coisa que fizeram foi um curso de especialização específico para os professores que vinham trabalhar lá. [...] L437-438 Conforme a metodologia que eles adotaram para lá, que era um tal de (PBL). [...] L445-450 Porque se não tiver isso...se não tiver isso para o professor que tá chegando, que tá sendo lotado pela primeira vez no curso, ele não vai absorver a filosofia do curso, ele não trabalhar. Ele não vai entender e aí, pronto. Vai se somando com os problemas de infraestrutura, com os problemas de orientação. A tentativa é isso, por exemplo, a nossa assessoria pedagógica, ela tinha menos acúmulo do que eu, enquanto coordenadora, para orientar os professores.

Diante de tantas barreiras, há ainda a questão da concentração de poder, grande controle, ou seja, a coordenação, em Belém, centraliza todas as decisões. Isso deixa as coordenações do *campus* e/ou do curso sem autonomia. É necessário frisar que muitas vezes não existe a figura desse coordenador, pois em alguns campi nunca houve alguém que atendesse as condições para assumir esse cargo, isso resulta em vários entraves que poderiam na maioria das vezes, serem resolvidos no próprio *campus*.

(G4/L62-6710) Em lembro que quando a gente começou, a lotação era toda aqui em Belém e Conceição já tinha lá um grupo que tinha condições de ministrar as disciplinas e tal. Aí, eles faziam as indicações e nem todos os chefes de departamentos aceitavam. Aí, eles ficavam revoltados. Aí, eu dizia: "Gente, eles têm razão. Para quê que a gente vai mandar um professor da pedagogia se lá já tem?" Vamos lotar o pessoal. Aí, ficou, foi indo, foi indo, até que foi acontecendo. Eles foram já entrando na lotação, os professores que eram de lá. Isso, principalmente, em Conceição. Agora, eu também não acho que isso seja assim: "Ah, não. O curso é aqui, vai ser lotado só gente daqui." Por que o quê que acontecia? O meu professor dá não sei quantas

disciplinas...[...] L 675-677 [...] porque na hora de ofertar os cursos não pensaram. "Não, vamos ofertar ciências naturais é afim com enfermagem que é afim com matemática..."

Vale frisar que já houve uma experiência com a instituição da figura do coordenador adjunto de curso nos *campi*, referente a uma das recomendações de que tratou o Parecer 328/2012, citado no art. 3º da Resolução 379/2012. Essa iniciativa, para muitos cursos, principalmente os do interior, foi extremamente importante por estreitar o diálogo, organização, demandas, e a busca de soluções para pequenos problemas locais que surgiam e também de compartilhar com a coordenação em Belém, os projetos e atividades desenvolvidas pelos professores e discentes no *campus*. Por isso vários gestores citaram que a figura desse coordenador adjunto foi bem positiva, o que é enfatizado por **"(G2/L265-267) [...] Outra questão que eu acho que a gente precisa retomar é o coordenador de disciplina no interior. [...]"**. Justificando

(G4/L205-207) Mas enquanto permanece essa estrutura na UEPA, é preciso, fundamental, esse subcoordenador que dialoga com o coordenador, mas que ele que vai estar encaminhando as coisas **(G4/L604-607)** Aí, se o curso ainda não está descentralizado, ele tem que ter lá o subcoordenador. Ele tem que ter uma espécie de subcoordenação funcionando lá pra poder realmente fazer esse acompanhamento, porque senão não tem condições. Pra mim, é o fundamental. E depois vem a infraestrutura. [...]

Infelizmente, ficou evidente com o passar dos anos, e consequente troca das gestões, que não se manteve mais o coordenador adjunto de curso, acarretando um grande retrocesso, além de lembrar também que um dos principais motivos de não se ter a figura do coordenador em determinados *campi* é justamente por falta de professor residente que assuma essa responsabilidade, reforçando mais uma vez a importância de termos a presença efetiva do professor no *campus* e ainda que se faça concursos públicos para suprir essa necessidade nos *campi* da UEPA no interior do estado do Pará. Além de cumprir as exigências do Conselho Estadual de Educação-CEE como vimos no item 3.1.4.1.

Outro fato destacado nas falas, que chamou bastante atenção, foi a questão aqui denominada como uma subcategoria a *"falta de equilíbrio na grade curricular entre disciplinas específicas e pedagógicas"* (Figura 8) originada de algumas unidades de sentido extraídos de vários relatos, principalmente de formadores e licenciandos,

quanto às disciplinas que possuem pouco tempo para seu desenvolvimento comprometendo os assuntos que muitas das vezes não são totalmente trabalhados, como observado a seguir

(F2/L79-83) Nesse formato de sistema modular, fica muita coisa pendente por conta do tempo. Você acaba não vencendo, muitas vezes, um cronograma, uma ementa gigantesca em 16 dias de aula. Sendo que você tem que ter avaliação, duas, três avaliações. Você acaba comprometendo nesse sentido. Você acaba não chegando a falar todo o conteúdo com o aluno.

(F5/L88-89) Uma disciplina que era de 80 horas, por exemplo. Na UEPA, 80 horas corresponde a [...] (F5/L91-108) 16 dias, são cinco horas por dia. Então, por exemplo, a discussão, ela não se completava totalmente porque não dava tempo de o aluno amadurecer com essa ideia, no caso, sobre concepção de ciência, sobre uma ciência que não é neutra. Então, é tudo isso. Já no sistema regular, com certeza, ele teria um tempo maior para pesquisar, para trabalhar, para amadurecer aquela ideia e dizer "Olha, naquele dia colocou isso e tal...". Então assim, o tempo, ele é muito importante nessa questão do amadurecimento das ideias para a formação docente. Então, talvez esse seja o prejuízo do formato modular.

(F6/L69-72) [...] seria a concentração de conteúdo, o pouco tempo para estar trabalhando atividade, até mesmo avaliações, pesquisa de campo...É um tempo muito curto para gente está trabalhando isso. Então, acaba que fica muito teórico mesmo.

(F6/L151-155) Falando de conteúdo, de disciplina, eu creio que as disciplinas específicas deveriam ter um pouco mais de tempo, pra gente poder trabalhar bem com eles. Porque, como eu falei, a gente tem pouco tempo para trabalhar a teoria. Então, fica pouco tempo pra desenvolver alguma atividade prática e exercícios.

(L1/L82-85) O ponto negativo é sempre bater nessa questão, de não ver todos os conteúdos. Às vezes, a gente sai perdendo também, em questão de ser tudo na pressa. "Ah, é só 40 horas. Ah, é só 80 horas." Então, a gente acaba perdendo muita coisa.

(L4/L17-22) O que desestimular é essa questão da grade curricular, por ser modular e ser muito rápido a disciplina. Então, a gente acaba tendo dificuldade de assimilar o conteúdo e o professor, ele joga muito assunto atrás de assunto, prova atrás de prova. A gente não tem tempo de aprender. Então, fica só naquela questão de o professor vai dar o conteúdo e a gente não assimila o assunto que é o essencial para gente, para nossa formação enquanto profissional.

(L4/L84-86) O aspecto negativo é esse pouco tempo que nós temos de aprender o conteúdo em sala de aula, nesse curto prazo que o professor está ministrando a disciplina.

(L12/L67-68) o negativo, é ter muito conteúdo para pouco tempo.

(L12/L191-193) Em me adaptar. Cada 15 em 15 dias tinha um professor diferente. Quando, às vezes, nem sempre, estava tentando pegar o assunto de alguma prova porque o tempo é pouco. Não aprendi tanto quando eu gostaria.

É importante enfatizar que, embora essa insatisfação por parte principalmente dos licenciandos seja evidente, não só no conteúdo das falas em si, mas também na maneira de colocá-lo, nas ênfases, expressões dos rostos entre outras observações. Os licenciandos não se isentaram, por outro lado, de elogiar o trabalho da maioria dos Formadores que passaram pela turma pelo esforço em tentar cumprir a carga horária mesmo diante de tantos entraves, muitas das vezes ocasionada por uma sobrecarga de conteúdo em curto intervalo de dias, induzindo a uma formação aligeirada do ensino no sistema modular. Assim muitos dos conteúdos da estrutura curricular deixam de ser trabalhados e revisados como descrito acima.

Vale enfatizar que a principal consequência para não conclusão dos conteúdos que estavam previstos na ementa, fatalmente, afeta a aprendizagem, tanto no aspecto quantitativo, no caso a redução dos conteúdos, quanto no qualitativo, a não revisão dos conteúdos, não esclarecimento adequado de dúvidas, entre outros. Além de alguns casos, o evidente descumprimento dos dias letivos, com a disciplina sendo ministrada com um período menor do que deveria, ocasionados pelo atraso na chegada ao município onde o professor, algumas vezes, dependendo da região, tem que pegar avião, seguido de ônibus e/ou van, ou então barco, balsa entre outros. Isso quando não é ocasionado pela demora na liberação de passagens e/ou diárias para seu deslocamento.

De acordo com a vivência relatada por alguns gestores, os licenciandos demonstram, ao longo do curso, terem adquiridos habilidades mais expressivas quanto ao domínio pedagógico em sala de aula do que assuntos específicos de sua formação.

(G5/L322-323) Olha, eu acho que **a principal habilidade é a atuação em sala de aula, a vivência em sala de aula. [...]** L325-329 **Embasamento pedagógico. Eu acho também que as atividades extras, essa questão dos projetos, da escrita de trabalhos, eu acho que isso está muito forte neles. Acho que é uma boa habilidade que os alunos saem. A gente percebe que esses alunos, eles estão terminando o curso com uma boa vivência em sala de aula e com um bom início de currículo. [...]** L331-332 **Eles estão escrevendo, mandando resumos, com muito mais facilidade. Eu sempre olho para eles e comparo com a minha formação. [...]** L335-338 **A sala de aula e eu diria um mestrado, uma especialização, na área de educação. Eu ainda os vejo muito limitados para assumir, por exemplo, um mestrado em química, numa área específica. Mas nessa área mais de educação, mais pedagógica...**

Em especial, parte do recorte na fala do gestor G5 chamou atenção **“Eu ainda os vejo muito limitados para assumir, por exemplo, um mestrado em química, numa área específica. Mas nessa área mais de educação, mais pedagógica...”** pela maneira discriminatória por parte do referido gestor quando aponta que os licenciandos estão de certo modo limitados a concorrer a uma vaga em programas de mestrado de uma área mais específica da química, o que nos faz refletir e deixa uma inquietação a uma questão, o fato destes licenciandos estarem mais aptos e/ou capacitados para área da educação talvez seja reflexo do trabalho dos docentes na área?

Isso retoma uma questão abordada na pesquisa de Ramos e Rosa (2013) na qual dão destaque para atuação do professor e enfatizam que cabe à matriz curricular dos cursos de licenciatura nas áreas de ciências, Física, Biologia e Química entre outros, não ser a mera justaposição de disciplinas pedagógicas e específicas, mas que permita a integração dos mesmos, através de disciplinas diferenciadas. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação de Professores-DCNFP, para essa fragmentação entre conteúdos específicos e conteúdos pedagógicos seja superada, há que ser superado o padrão segundo o qual os conhecimentos específicos são de responsabilidade dos especialistas e de seus institutos e os conhecimentos pedagógicos são de responsabilidade dos pedagogos e da Faculdade de Educação. O ideal, segundo o mesmo documento, seria a formação integrada da equipe de formadores e a ampliação e ressignificação de cada um dos grupos de conhecimento pelo outro, ou seja, maior inserção de professores de disciplinas específicas nas disciplinas pedagógicas e vice-versa (PARECER CNE/CP 9/2001). Segundo as DCNFP, a organização institucional da formação de professores deverá levar em conta, quando couber, a estreita articulação com institutos, departamentos e cursos de áreas específicas, bem como constituir direção e colegiados próprios, que formulem seus próprios projetos pedagógicos, articulando as unidades acadêmicas envolvidas. Sabe-se que na prática essas propostas resultaram em modificações nos currículos reformulados dos cursos de licenciatura. Porém, embora mais disciplinas pedagógicas tenham sido inseridas nesses novos currículos, que disciplinas relacionadas com a prática tenham sido propostas desde o início dos cursos e que disciplinas pensadas para maior relação teoria-prática tenham sido criadas, há que se questionar se essa formação ainda não continua sendo fragmentada, no que se refere à relação disciplinas pedagógicas e disciplinas específicas.

Nos depoimentos dos licenciandos podemos confirmar o que descreveram os gestores

(L12/L202-207) Eu acredito que como a gente tem o estágio, a gente pode trabalhar muito a nossa docência. Por exemplo, a primeira aula que eu fui ministrar. Eu fui e tremi na base, porém, quando no decorrer do estágio eu fui me aprimorando e eu também tenho tido ajuda da minha professora orientadora daqui da universidade e também teve ajuda do professor lá da escola que me ajudou bastante na minha formação docente, enquanto sala de aula.

(L5/L150-157) Então, eu já tenho essa experiência através dos estágios e também dos seminários realizados em sala de aula, discussões, debates. Então, a minha interação com os alunos, ela melhorou bastante. Então, eu já tenho essa capacidade de ministrar determinado conteúdo, que antes eu não tinha, de química numa sala de aula. Então, eu acredito que eu esteja preparado. Já estou no meu quarto ano, daqui alguns meses eu termino. Aí, eu acredito que eu ainda tenho muita coisa para aprender, mas eu acredito que eu tenho, digamos, já adquiri o necessário pra exercer minha futura profissão.

(L9/L188-191) Foi uma das habilidades que a área pedagógica despertou em mim, que foi ser aquele professor dinâmico. Não ficar apenas com aquilo que o livro te dá, com aquilo que o livro te proporciona, tem que buscar outras fontes. É isso que eu acho que é o diferencial do atual profissional.

(L5/L297-302) [...] uma disciplina de estágio supervisionado, tu vais ministrar, tu vais acompanhar a sala de aula de algum professor. Então, isso já desenvolve a tua habilidade. Ele desenvolve também a habilidade de você interagir com pessoas. Digamos, eu acredito que a maioria dos alunos da nossa turma, desenvolveram essa habilidade de lidar com o público.

Mas, segundo o recorte da fala de um dos gestores, esse fato vem causando certos conflitos entre os formadores

(G3/L526-532) [...] uma das grandes coisas que eu percebo quando nossos alunos saem, principalmente, aqueles que saem convencidos que estavam fazendo um curso de professor. [...] **Nós enfrentamos uma batalha, dentro do nosso curso**, por muitos e muitos anos e ainda enfrentamos de vez em quando. Inclusive, na minha opinião, **ter criado os cursos de licenciatura em química, física e biologia, ainda é o ranço dessa discussão.** [...] L534-538 **Que é uma discussão que é a seguinte: eu não estou aqui para formar um químico, estou para formar um professor. Que era isso que eu brigava com meus colegas aqui, porque o cara dizia "Ah, porque esse conteúdo é muito pouco, é muito disperso, é muito não sei o quê..."**, aí eu dizia: **"Rapaz, tira da tua cabeça, que nós não estamos aqui formando um químico, nós estamos formando licenciandos"**[...] L 540-542 **Que vão ser professores. Então, para mim, é mais importante que o meu aluno saiba tudo que contém**

numa casca de ovo, quais são as substâncias que tem na gema, na clara...L 544-547 Do que ele pegar e dizer...que ele aprenda a fazer uma análise da quantidade de cálcio que tem na casca do ovo. Isso para ele, como professor, não vai servir para nada. Se ele fosse químico isso ia servir, mas para ele ser professor, ele tem que tá preparado para dar respostas pros alunos, pros cidadãos. [...] L550-553 Então, isso era uma dificuldade que nós sempre tivemos aqui, que era (essa coisa de estar aqui para ser professor de química). Então, é muito mais importante tu saber explicar por que que um foguete quando explode tem cor, do que tu me fazer uma análise de qual a quantidade de cobre que existe na... [...]

Essa fala nos remete a uma observação feita por Chassot (2014) na qual defende que

[...] sempre que o licenciado, mesmo que não vá operar com aparelhagem tão sofisticada quanto o químico industrial, nem trabalhar com produtos tão puros quanto o bacharel em química, merece uma preparação com a maior e melhor excelência, pois vão “mexer” na cabeça das crianças, dos jovens ou dos adultos, ensinando-lhes uma nova maneira de ler o mundo com a linguagem química (CHASSOT, 2014, p. 60).

Pimenta (2012) também ressalta um ponto importante ao falar da prática social da educação

[...] não se pode mais educar, formar, ensinar apenas com o saber (das áreas de conhecimento) e o saber fazer (técnico/tecnológico). Faz-se necessário a contextualização de todos os atos, seus múltiplos determinantes, a compreensão de que a singularidade das situações necessita de perspectivas filosóficas, históricas, sociológicas, psicológicas etc. Perspectivas que constituem o que se pode chamar de cultura profissional da ação, ou seja, que permitem aclarar e dar sentido à ação. [...] O professor em formação está se preparando para efetivar as tarefas práticas de ser professor (PIMENTA, 2012 p. 8-9).

Com isso, pode-se notar nas falas que emergiram do gestor (G3/L526-532) acima um dos *saberes da docência – a experiência* descrita por Pimenta (2012) de que

o desafio, então, posto aos cursos de formação inicial é o de colaborar no processo de passagem dos alunos de seu *ver o professor como aluno* ao seu *ver-se como professor*. Isto é, de construir a sua identidade de professor. Para que os saberes da experiência não bastam (PIMENTA, 2012, p. 21-22).

Essa reflexão demonstra que a tarefa de formar professores requer certo equilíbrio tanto na questão de conhecimento específico da área quanto de conhecimento pedagógico, o que na fala do gestor G3 parece ainda não estar bem compreendido, pois a reflexão que o mesmo faz parece que a parte mais específica da área não terá tanto êxito visto que, ao se tornarem professores isso não será útil para sua atuação profissional, o que remete a um certo conflito, como destacado por Chassot (2014, p. 60) quanto à “maneira de ler o mundo” dentro de uma visão química não somente de maneira restrita e por Pimenta (2012, p. 22) quanto à construção de sua identidade como professor, “permitindo aclarar e dar sentido à ação”.

No curso ora analisado, já se percebe, mesmo que ainda de forma modesta, que algumas mudanças estão acontecendo na tentativa de fortalecer a formação dos futuros professores, sendo observadas nas reorganizações e estruturações da grade curricular do curso, buscando-se ter mais equilíbrio entre a distribuição das disciplinas da área pedagógica e específica, bem como ampliação da carga horária de outras disciplinas que já foram implantadas anteriormente.

Essa questão nos remete a Maldaner (2013), que afirma que as universidades brasileiras têm tido grande dificuldade em superar essa formação fragmentada, tradicional e engessada que tende a separar a formação pedagógica da formação específica, visto que, quando formado, o professor precisará de ambas para ser um bom profissional. O autor destaca ainda

Ao saírem dos cursos de licenciatura sem terem problematizado o conhecimento específico em que vão atuar e nem o ensino desse conhecimento na escola, recorrem, usualmente, aos programas, apostilas, anotações e livros didáticos que os seus professores proporcionaram quando cursavam o Ensino Médio. É isto que mantém o círculo vicioso de um péssimo ensino de Química em nossas escolas! (MALDANER, 2013, p. 74).

Maldaner (2013) compreende que os cursos de licenciatura ainda não estão sendo pensados na perspectiva de um curso mediador no qual o professor não está sabendo dar novos significados a antigos e novos conceitos, gerando, assim, mais dificuldades na aprendizagem dos alunos.

Outro fato que emergiu com um enorme destaque nos relatos dos gestores principalmente pela quantidade de vezes em que eles abordam a questão, foi a *não articulação para o desenvolvimento do tripé*, ou seja, projetos que estimulem a

realização de pesquisa e/ou extensão nos campi do interior.

(G1/L65) É só ensino. Não há pesquisa, não há curso de extensão.
(G3/L642-644) Eu não quero professor para o ensino só. Eu quero professor com carga horária que vai dar cabo lá das disciplinas do ensino, mas que vai dar cabo de ter tempo para fazer pesquisa e tempo para fazer extensão.

Esses relatos atestam o que foi extraído nas falas dos Formadores e Licenciandos que afirmam que ao longo do curso não realizam qualquer tipo de projeto, ou seja, não existe vivência no ensino/pesquisa/extensão nos *campi* do interior.

(F2/L128-134) Vinculado a questão de ter muito professor substituto, acho que 90% dos professores são substitutos, não podendo ficar de fato para desenvolver um projeto nem de pesquisa, nem de extensão, porque aqui o professor fica 20 dias, vai embora e tem que pensar na próxima disciplina. Pensar em outros alunos que ele vai ter. Se você tivesse professores efetivos, realmente daquela região, daquele *campus*, aí o professor teria mais condição de fazer projeto de pesquisa de extensão e favorecer o ensino e aprendizagem dos alunos.

(F2/L149-153) Só ensino, ensino, ensino. Pesquisa você pouco vê. E aula prática, quando você vai para o laboratório, falta equipamento, falta vidraria, falta balança, falta uma balança, falta capela de exaustão. Então, falta suplementos básicos para experimentos básicos. Se a gente fosse pensar em pesquisa de verdade, aí que falta mesmo insumo.

(F2/L199-203) Os três eixos. Porque quando a gente entra na universidade é muito bonito, o reitor fala que tem que ter os três eixos, aí o calouro fica emocionado. Ele pensa que ele vai aprender, vai pesquisar e vai fazer extensão. Aí, ele vê que não tem nada disso. Porque aqui é assim. Você acaba visualizando a UEPA como uma escola, porque é só ensino, ensino.

(F3/L137-140) Outro ponto também, que eu acho que seria crucial, que é decorrente dessa instalação dos professores, é se trabalhar mais com a pesquisa e com a extensão. Porque eu percebi que isso ainda era bastante difícil, um processo bem imaturo no *campus*.

(L3/L19-20) Infelizmente não aconteceu, que seria, no caso, a parte de pesquisa e extensão. [...] **(L3/L22-26)** Que era minha expectativa, que tipo, antes de eu entrar na UEPA já me falaram que a gente iria trabalhar com ensino, pesquisa e extensão. A única coisa que a gente se deparou foi o ensino, no caso. Porque não tem muito, tipo, muita motivação para fazer pesquisa. Não tem muitos professores pra, tipo, auxiliar os alunos e também extensão.

(L6-L28-31) Assim, eu quero fazer a extensão, fazer mestrado, doutorado. Só que, a faculdade não disponibiliza professores para está ajudando as turmas. Porque um professor chega aqui, ele passa certo período e logo vai embora. Não é fixo com a turma.

(L1/L24-29) A questão aqui do *Campus* também, pelo fato de ser modular, é a questão de pesquisa, que não tem muita. Então, a gente fica mais na parte de, pelo fato de ser licenciatura também, eu não sei, no ensino. **A gente não tem muito contato com a pesquisa.** Aí, eu acho que a gente deveria ter mais essa questão da pesquisa. Sair mais do *Campus* da UEPA e temos mais novos horizontes, no caso da pesquisa, fora do *Campus*. A gente não tem muito isso aqui. [...] (L1/L31-34) para dizer que desses quatro anos eu participei do *Campus* avançado. Foi até com a senhora, mas eu imaginaria mais. Até tem **muitos alunos aqui que nunca tiveram durante os quatro anos. Então, está faltando pesquisa no Campus mesmo.**

(L6/L78-84) E o aspecto negativo é que a gente não tendo os professores efetivos dentro do *campus*, a gente não tem como fazer uma extensão, uma pesquisa. A gente tem que procurar sozinho, correr atrás dos professores que estão aqui com a gente até certo tempo e aí, eles vão embora e a gente tem que fazer online, por WhatsApp. Aí, é mais complicado, porque eles também estão preocupados com outras coisas. Eles não são só a nossa turma. A gente não tem só o nosso tempo.

Falar do tripé universitário nos remete a uma questão apontada na pesquisa de Suart (2016, p. 255) em que o mesmo relembra na história da universidade no Brasil, questões relacionadas ao tripé universitário como uma tradição, dentro de uma universidade moderna com a integração da pesquisa ao ensino, tornando-se um reflexo da perspectiva Humboldtiana⁷, e a extensão, dando-se com uma inserção posterior a partir de manifestações populares que tendiam acesso ao conhecimento, uma vez que a universidade situava-se como uma instituição elitista.

Fávero e Tauchen (2013, p. 235-236) descrevem a articulação do tripé universitário sendo o ensino nas universidades brasileiras como encarregado de transmitir o conhecimento profissional e cultural socialmente válido. Bem como “a necessidade de novos conhecimentos científicos e tecnológicos, assim como os ideais de desenvolvimento e progresso calçados em projetos de educação nacional, o qual balizou a inserção da pesquisa como mais uma atividade universitária”. Porém ainda era insuficiente a integração com a sociedade na tentativa de estender sua relação

⁷Friedrich Von Humboldt (1767-1835), fundador da Universidade de Berlim, ao escrever o texto *Sobre a Organização Interna e Externa das Instituições Científicas Superiores em Berlim*, em 1810 e publicado pela primeira vez em 1899, faz referência ao Estado e à necessidade de que este respeite a ‘autonomia universitária e a liberdade científica’. Destaca a necessidade de cooperação entre os sujeitos escolares; a unidade de pesquisa e ensino; a relação autônoma entre Estado e Universidade; a infinita busca científica e a complementaridade entre os níveis de ensino como princípios fundamentais para a ideia de universidade (HUMBOLDT, 2004).

com a sociedade fortalecendo seu compromisso social incluiu-se a atividade de extensão.

Suart (2016, p. 255) salienta ainda que

Apesar de historicamente instituído, o tripé universitário jamais conseguiu representar uma efetiva articulação nas três atividades, visto que historicamente as atividades foram desvirtualizadas de seus objetivos em um quadro humboldtiano de formação pessoal como projeto de nação, em virtude dos interesses políticos e econômicos dos diferentes governos ao longo da instituição da universidade propriamente dita nos moldes como se apresenta atualmente. Ainda que uma articulação efetiva tenha sido realizada, os documentos oficiais indicam as três atividades como finalidades da existência da universidade.

Como observamos, na presente pesquisa, nas falas dos formadores/gestores e licenciandos não há efetiva articulação do tripé universitário nos campi da UEPA no interior visto que, para a realização da docência nesses locais, esbarra-se em questões bastante complexas de transformações culturais, condições de trabalho, falta de autonomia e de recursos, entre outros fatores que estão presentes nessa região.

Fonseca (2017), em sua pesquisa, fez uma importante colocação quanto à posição da UEPA se tornar uma instituição de pesquisa onde expõe seus entraves e seu enfrentamento

os limites impostos pelas políticas públicas para o ensino superior se evidencia nessa contradição, em que, ao mesmo tempo em que se impõe a necessidade de pesquisa (e extensão) a fim de atingir o modelo neo-humboldtiano e cumprir com a visão de futuro definida no estatuto e no regimento, do ponto de vista do trabalho docente, ainda está muito limitada a valorização desses aspectos no trabalho do professor. O modelo de universidade de ensino se destaca na configuração da jornada de trabalho docente na UEPA, o que possibilita reafirmar [...], de que a perspectiva gerencial tem imposto este modelo para a UEPA (FONSECA, 2017 p. 177).

A autora faz algumas considerações em sua conclusão da pesquisa que ressalta bem essa problemática vivenciada na UEPA

a falta de concurso público, somada às necessidades imperiosas de garantir o pleno funcionamento da instituição, levou à tomada de medidas por parte da gestão da universidade que alteraram a configuração da jornada docente, causando desequilíbrio na lotação

entre os pilares universitários ensino, pesquisa e extensão, além de retirar o tempo para preparação de aulas.”

Kourganoff (1990) já relatava e atribuía pelo menos três funções para a realização da docência, o ensino, a pesquisa, a administração, e incluímos a extensão, porém gerando inquietações quanto à conciliabilidade de tais atividades docentes e da indissociabilidade universitária. O autor ainda tece inúmeras críticas ao sistema universitário francês que mais parece com o que ocorre de maneira geral no sistema universitário brasileiro, tais como um sistema ultrapassado e ineficaz entre ensino e pesquisa.

Além de se perceber nas falas dos participantes da pesquisa que a instituição aparenta não ter compromisso com o egresso nos *campi* do interior, descrito pelo gestor, em consolidar cursos *stricto* e/ou *latu sensu* estimulando o seu crescimento profissional.

(G2/L417-420) Valorizar. Porque quando você passa ... **quando a universidade passa num *campus*, ela deixa egressos. Os egressos querem pós-graduação. O *campus* não pode viver só de graduação, ele tem que dar continuidade, ele tem que pensar nos seus egressos.**

O fragmento abaixo que emergiu da fala do gestor, ainda faz menção ao uso do sistema modular nos *campi* do interior de maneira negativa **(G2/L214-215)** [...] **O sistema modular não permite que o professor crie tanto vínculo com o aluno, anual, semestral e vínculo contínuo...** [...] L 217 **Para desenvolver projetos.**

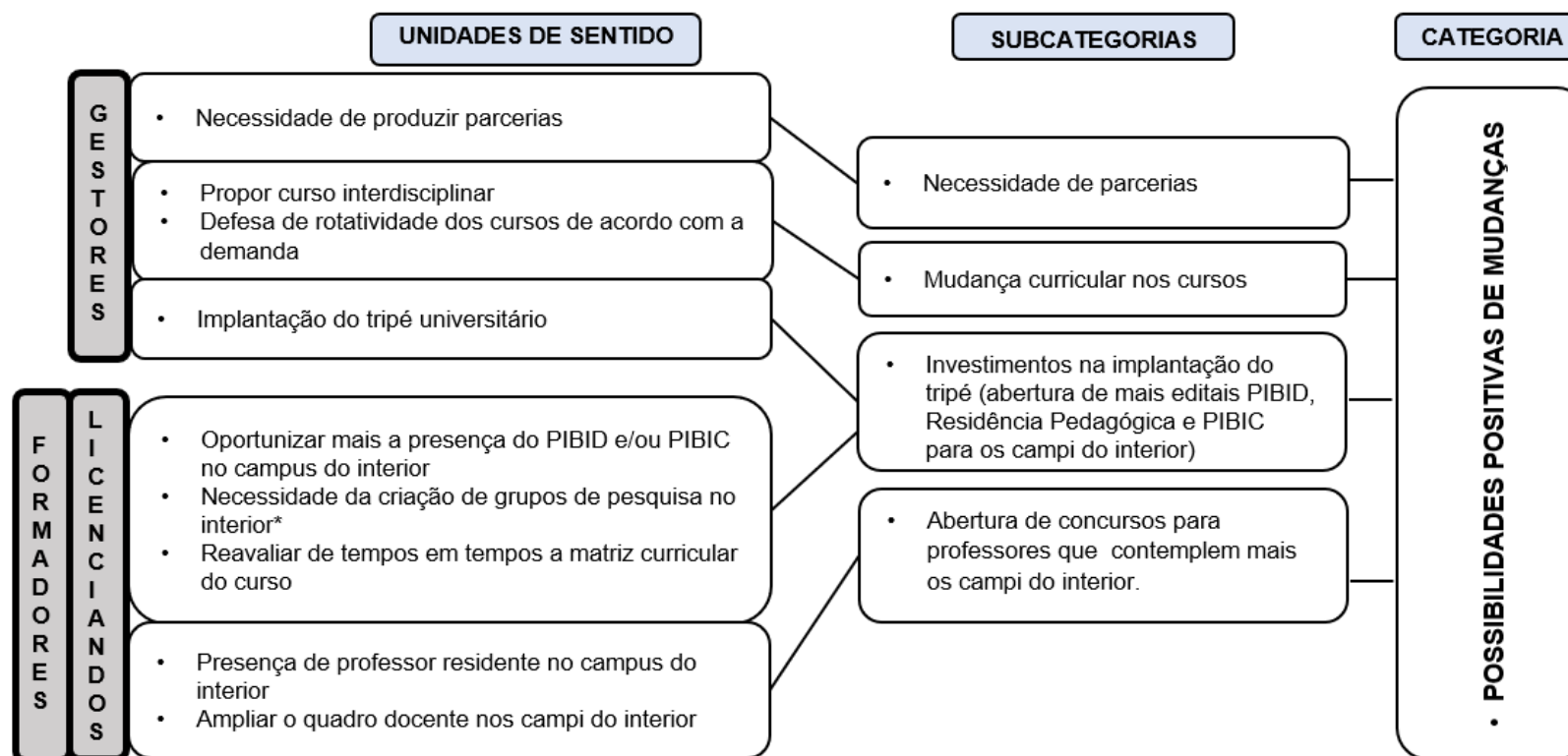
Até o momento observamos vários entraves descritos nas falas de todos os participantes da pesquisa, dificuldades para a oferta do curso no interior, bem como para garantir o seu bom funcionamento. Porém, os participantes, em contrapartida buscaram em suas falas expor propostas em busca de solução para alguns desses entraves/barreiras o que originou em mais uma categoria denominada “Possibilidades positivas de mudanças” (Figura 9), que apresentamos a seguir.

5.1.3 Possibilidades positivas de mudanças

Apesar de constataremos na pesquisa, através de relatos apresentados pelos participantes com relação às inúmeras dificuldades que o curso atravessa para seu bom funcionamento, na fala de todos os participantes há uma grande vontade em

buscar soluções que tragam alternativas positivas de melhorias para que a UEPA alcance todos os seus objetivos e metas a que se propôs ao adentrar os municípios do interior do estado levando cursos de formação de professores. Com isso, alguns participantes sugerem “Possibilidades positivas de mudanças” e que deu origem a uma nova esquematização exposta na Figura 9.

Figura 9: Desenho esquemático que emergiu das falas dos participantes da pesquisa resultando na categoria “Possibilidades positivas de mudanças



Fonte: Elaborada pela autora (2020).

Antes de adentrarmos nas possibilidades que geraram a referida categoria é importante destacar que dentre todos os registros feitos há uma questão que ao longo de minha pesquisa teve grande destaque, anotada em diário de campo, por ter se tornado unânime nas falas dos participantes, foi a necessidade de haver “alguém que crie vínculos nos *campi*”.

(G4/L547) Um professor efetivo e que crie vínculos lá. [...] G4/L549-554 Crie vínculos, **porque eu acho que as primeiras contratações de professor efetivo dessa regionalização que foi feita, não deram certo porque, primeiro, colocaram lá na titulação de doutor. O doutor, ele dificilmente ele vai para uma área que ainda não tem uma infraestrutura.** Eu acho que **para criar vínculo mesmo, tem que ser prata da casa.** Eu acredito muito nisso. [...] L556-559 Então, por exemplo, **se a UEPA tivesse feito o percurso de oferecer a graduação, agora eu vou oferecer a especialização, agora eu vou lutar por um mestrado.** Para que aquele aluno que foi do curso de ciências, de matemática... [...] 565-569 Sabe, eu acho assim, que **a gente não precisa pensar em todo mundo pra (ficar meio localizado), mas que fosse projeto da UEPA. Pegar esse aluno egresso e oportunizar para ele uma pós-graduação, oportunizar que ele tenha acesso ao concurso público. Eu acho que a UEPA hoje, para melhorar, no interior, ela precisa disso. Ela precisa ampliar o seu número de...o seu quadro de...**

Essa unidade de sentido retrata o quanto é primordial a presença do professor no *campus* do interior. Porém, para que se realize a permanência desse profissional no *campus* e conseqüentemente no município, deve ocorrer a abertura de concursos, bem como a aplicação de cargos e salários, dentre outros, pontos estes que são determinantes da valorização do trabalho docente como enfatizou Tavares (2011). São necessários também investimentos em infraestrutura dos espaços, programas de pós-graduação entre outros voltando os olhares para seus egressos e para a comunidade em geral.

A partir de então, iremos observar as propostas de mudanças que os participantes descreveram, como por exemplo, a sugestão da UEPA estabelecer parcerias, descrita por um gestor

(G5/L256-261) Então, como nós sabemos que a realidade é de muito professores itinerantes, muito mesmo, **eu acredito que esses laboratórios, que esses materiais, a gente deveria encaixotar e leva para outro município. Vamos estruturar, fazer parcerias com outras instituições. Até a SEDUC mesmo...tem escolas que tem laboratório bem equipados. Então, nós poderíamos entrar complementando aquele laboratório.**

Há também a proposição de que o curso seja interdisciplinar:

G4/L409-4140 a proposta temática ela não foi mais bem-sucedida, ela teve problemas por falta desse suporte. Então, como eu dei o exemplo agora, é um tema que tem que ser trabalhado pelas três áreas. Oras, se é um tema a ser trabalhado pelas três áreas, está implícito ali que tem que ter uma integração, uma interdisciplinaridade. Eu não posso ser interdisciplinar contigo "Eu vou agora e tu vai depois." [...] L416-417 O princípio básico da interdisciplinaridade é um trabalho coletivo, é você interagir. [...] L420-422 Pois é. Então, eu acho que para uma proposta curricular dar certo, ela tem que ter suporte. Suporte de recursos humanos, suporte de infraestrutura. Uma lotação adequada, um perfil... [...]

Houve também a exposição pelos participantes em trabalhar e executar projetos dentro das disciplinas. Muitos deles demonstraram que essa prática se torna positiva, haja vista os entraves para consolidação e execução do tripé nessas regiões onde os *campi* não têm professores efetivos e que residam no município. A seguir, observamos que emergiram vários exemplos para realização dessa prática dentro das disciplinas.

G4/L218-220 Olha, eu cheguei a implementar, [...] Um projeto que era com alunos do Curso de Ciências e com professores da rede. Cvip' Primeiro, eu acho que os projetos, eles deveriam nascer, ser frutos das disciplinas [...] L223-230. Tem uma disciplina aqui no Curso de Pedagogia que eu acho superinteressante. [...] Que é assim, é dentro da disciplina Biologia e Metodologia do Ensino de Ciências da Pedagogia. Como funciona? Se tem no primeiro momento, o tratamento do conteúdo específico da disciplina na ementa, mais pro final os alunos desenvolvem projetos, que são culminância dos estudos que eles fizeram e levam, elaboram uma proposta de intervenção na escola, vão, executam essa proposta na escola e depois transformam tudo isso num artigo que é exposto numa atividade. [...] L 236 Pois é. E essa disciplina, todos passam por ela. [...] G4/L241-246 Então, eu acho que os projetos, eles precisavam estar atrelados às disciplinas. Claro, que têm disciplinas que elas têm uma função, digamos assim, de fundamentação mesmo, porque o professor também tem que ter essa base. [...] Mas tem outras disciplinas que elas deveriam ter essa conotação de, digamos assim, possibilitar, sugerir pros projetos de extensão, de pesquisa. [...] G4/L248-250 Pra alavancar.... Eu acho que essa coisa que se fazia e ainda se faz na UEPA, abre um edital pra financiamento, mas, às vezes, o projeto, ele é do professor. Ele não é um projeto...sem depender de edital. [...] L302-303 Pois é, se os projetos nascessem das disciplinas, isso seria automático. Então, eu acho que essa é a questão, a forma como o currículo está desenhado. **(F1/L478-479)** A grande maioria, às vezes, trabalha projetos dentro de disciplinas. Eu adoro fazer isso com eles. **(F1/L490-496)**

[...] porque antigamente a gente tinha, né, que financiar o projeto de ensino e essas coisas todas, agora é a extensão e a pesquisa. Então, por exemplo, **eu faço extensão e ensino em sala de aula** com meus alunos. [...] A gente monta os nossos projetos aqui, trabalhamos dentro de sala de aula, preparamos o que a gente tem que preparar e depois a gente vai pra comunidade pra gente aplicar o nosso material.

(L4/L141-143) Então, **através da disciplina "Práticas Integradoras"**, a gente pôde resgatar aquele projeto que o professor desenvolvia com a gente e a gente acabou aplicando na sala de aula. [...] **(L4/L146-148)** Então, esses projetos, eles fazem com que a gente tenha um maior conhecimento. A gente vê a realidade social, seja no ambiente escolar, e a gente propõe soluções a partir desses projetos.

Também foi colhido o relato de um gestor que se destacou pelo fato de apresentar uma proposta bem diferente defendendo a rotatividade dos cursos de acordo com a demanda, em que o mesmo sugere:

(G5/L244-247) Eu sou favorável a uma ideia que não é muito aceita. Eu acho que nossos cursos, todos eles, deveriam ser rotativos. Nós temos a mania de se fixar. Outros centros fazem isso, se fixam num *campus* e pronto. Eu acho que o principal fator para consolidar um curso na região, num município, deveria ser a demanda.

(G5/L256-261) O Curso de Química poderia ficar por dois anos, por exemplo, em Conceição. É percebido...isso deve ser um estudo em conjunto com coordenação de *campus*, coordenação de curso... A gente percebe que a maior parte dos alunos, por exemplo, de Conceição, são de municípios vizinhos, então, eles devem insistir em mais algum período lá, pra não saturar o mercado, depois passar uns dois, três anos, ir pra outro município e trazer outros cursos. [...] 263-264 A minha visão é que seja para todos. Para outras licenciaturas como História, Estudo da Religião. A gente deveria ter uma rotatividade. [...] L 267-269 Para onde vão todos esses pedagogos? O mercado está absorvendo? Porque, às vezes, o pessoal está optando pelo curso por falta de opção. Todo ano é ofertado, por exemplo, Pedagogia, Química, Matemática e História...[...]L274-275 Eu sou favorável que o laboratório seja desmontado e vá para outro município. Para a gente não ter esse apego...[...]

Um trecho da fala do gestor **G5** chamou-me, particularmente, a atenção, pois o mesmo apoia a ideia de se incluir os cursos rotativos **"Eu acho que nossos cursos, todos eles, deveriam ser rotativos. Nós temos a mania de se fixar"** e ainda no transcorrer de sua entrevista disse: **"Eu sou favorável que o laboratório seja desmontado e vá para outro município. Para a gente não ter esse apego [...]"**

Na posição de professora efetiva do *Campus VII*, há mais de 10 anos trabalhando no Curso de Licenciatura Plena em Ciências e também em Pedagogia, fico a refletir diante de todos os dados aos quais tive acesso nesta pesquisa, além de ter presenciado nas entrevistas, tantos relatos de experiências de todos os atores que fazem parte da instituição no *campus* em questão, mas também de todos os *campi*. No início, acreditei se tratar de uma sugestão egoísta por parte do gestor, porém, depois pensei, acredito que o mesmo tenha essa visão pelo fato de todos esses anos os *campi* virem passando por tantas dificuldades como a não consolidação do que recomendou o CEE, somado à falta de docentes presentes no *campus* em tempo integral, falta de suporte e infraestrutura adequados, não articulação do tripé, entre outros aspectos, que fazem com que o referido gestor pense apenas em sanar os problemas atuais esquecendo-se dos egressos e de quanto a Universidade tem um papel fundamental na vida da comunidade onde está inserida.

Interessante é que, em contrapartida, formadores e licenciandos em suas falas demonstraram pensamentos bem alinhados em relação as sugestões para que houvesse possíveis mudanças em favor da permanência do curso de Ciências Naturais no interior. Deixando evidente oportunizar a presença do professor residente no *campus*, bem como no município e, com isso, posterior ampliação do quadro docente no interior com a realização de concurso, como observou-se nas falas

(F4/L370) O professor tem que estar lá. [...] (F4/L372-379) É. Porque imagina, por exemplo, o aluno estudou determinada disciplina durante 16 dias, pelas 80 horas, se por acaso ele vier a fazer uma próxima disciplina que precisa recuperar alguma dificuldade, ele não tem como verificar essa possibilidade, porque já passou. Ele perdeu a possibilidade de tirar essa dúvida e é normal, às vezes, a gente esquece alguma coisa. Então, ele não tem como fazer isso. Ele não tem como entrar em contato com o professor. Por exemplo, se eu tivesse lá dando uma matéria para ele hoje e ele tivesse com dúvida do período anterior, eu poderia suprir.

(F7/L249-251) Ah, eu acho que ter professor dedicação exclusiva no campus, naquele local específico ali...Não sei, as regiões de integração como é tão grande, eu acho que também fica um pouco inviável essas regiões de integração. [...] (F7/L253-257) O professor fixo lá, dedicação exclusiva, laboratórios funcionando com ensino e funcionando com pesquisa. Eu acho que as PIBIC, iniciação científica, extensão, esses projetos assim, que fazem com que o aluno investigue a realidade, investigue as escolas. Eu acho que isso seria...Assim, pensando assim por alto, eu acho que seria importante essas...[...] (F7/L261-265) É, um formador fixo, com dedicação exclusiva, que faça pesquisa financiada com apoio na parte da educação, na parte da comunidade, os laboratórios. Não

me vem mais nada na cabeça. Eu acho que em primeiro lugar seria isso, **o professor lá dedicado para fazer pesquisa, que tem efetivamente apoio financeira, apoio no sentido da logística, enfim.**

(L6/L78-84) E o aspecto negativo é que a gente não tendo os professores efetivos dentro do *campus*, a gente não tem como fazer uma extensão, uma pesquisa. A gente tem que procurar sozinho, correr atrás dos professores que estão aqui com a gente até certo tempo e aí, eles vão embora e a gente tem que fazer online, por WhatsApp. Aí, é mais complicado, porque eles também tão preocupados com outras coisas. Eles não são só a nossa turma. A gente não tem só o nosso tempo.

(L10/L51) Aqui por perto não tem professores para suprir a necessidade do curso.

Os formadores ainda revelaram em suas falas a necessidade da criação de grupos de pesquisa nos campi do interior tentando estabelecer projetos que busque sanar o *déficit* na consolidação do tripé universitário.

(F5/L366-367) Então, professores fixos capazes de ter um espaço pra eles discutirem, fazerem suas pesquisas... [...] (F5/L369-371) Desenvolver... e o incentivo de um grupo de pesquisa nesse sentido. Então, os grupos de pesquisa são até prejudicados por conta dessa falta de docentes, porque você precisa... [...] (F5/L373-375) As pesquisas né. Então, os grupos de pesquisa, eles são importantes. Hoje aqui na capital. Então, você tem ali, tem toda uma discussão, vários computadores e tudo isso. Alguns alunos produzem vídeos e fazem questionários. [...] (F5/L377-380) E isso que está faltando no interior. Falta assim, os núcleos de pesquisa, os grupos de pesquisa. E só, que por exemplo, por mais que as pessoas tenham boa vontade, falta até espaço físico para isso. Tu imaginas, isso não pode ser responsabilidade do professor, porque o espaço físico, ele é o mínimo.

Um dos Formadores ainda sugeriu que houvesse uma reavaliação de tempos em tempos da matriz curricular do curso, mas vale frisar que os professores dos interiores deveriam ter participação mais efetiva nessas reavaliações.

(F5/L319-326) [...] Para mim, as condições seria um ensino regular, um investimento para que o ensino fosse regular. Portanto, **ampliar mesmo o número de docentes, o quadro de docentes no interior.** Investir, sim, bolsa de auxílio estudantil, evidentemente, porque a gente conhece a realidade do nosso estado e ela precisa dessa ampliação dessa bolsa, desse auxílio estudantil. E também, **a condição ideal, ela passa por rever a matriz curricular, por rever a matriz curricular que nós temos no nosso curso. Reavaliar de tempos em tempos pra ver se realmente nós estamos conseguindo atender.**

Diante dessas questões apresentadas acima, tem-se a necessidade de refletir quanto à organização e estruturação do currículo e de seu papel no ensino. Portanto, o item a seguir nos leva a fazer várias reflexões a esse respeito.

6 REFLEXÕES SOBRE O CURRÍCULO E O MECANISMO DE REPRODUÇÃO SOCIAL, POLÍTICO E CULTURAL NO ENSINO

Tanto para Dewey e Teixeira quanto para Tyler, a construção curricular é um processo do qual professores, e também alunos, podem ou devem participar em diferentes momentos. Mas há um nível de decisão curricular anterior à tal participação que já ocorre numa fase de implementação do currículo, quando o que é prescrito passa a ser “usado” nas escolas. A dinâmica curricular envolve, então, dois momentos integradores, mas distintos: a produção e a implementação do currículo. Admitindo-se o caráter científico de sua elaboração, os insucessos são, com frequência, descritos como problemas de implantação e recaem sobre as escolas e os docentes. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 26)

Dentro da perspectiva delineada nas questões de pesquisa do presente trabalho sentiu-se a necessidade de refletir quanto à abordagem que se dá na instituição em estudo dentro de uma realidade em particular que é vivenciada num *campus* do interior do estado do Pará e que possui semelhanças com outros *campi* do interior. Quando observado o modo como é estruturado e organizado o sistema de ensino adotado, percebe-se que seja de fundamental importância discutir questões relacionadas ao currículo e o mecanismo de reprodução social, política e cultural empregados nesses *campi*, em especial, o *campus* VII – núcleo de Conceição do Araguaia.

Para isso, é necessário retratar pensamentos de Apple (2006) em que se dá destaque para a importância de compreender que o currículo não é somente um documento impresso das instituições de ensino, mas um documento que reflete todo um complexo de relações sociais de determinado momento histórico.

Saviani (2000) também descreve que o currículo ultrapassa a ideia de uma simples seleção de conteúdos disciplinares. E, concordando com Apple (2006), corroborado por Moreira (2007, p. 8) o currículo “não são conteúdos prontos a serem passados aos alunos. É uma construção e seleção de conhecimentos e práticas produzidas em contextos concretos e em dinâmicas sociais, políticas e culturais, intelectuais e pedagógica”.

Diante do exposto, vale destacar a contribuição de Pacheco (2001) ao considerar o currículo como “projeto educativo em ação/construção”, pois, para o autor todos os que dele/nele participam são sujeitos que desempenham um papel ativo e interdependente, pois é no contexto da gestão que se faz a integração curricular e

esta tem como objetivo a efetiva aprendizagem dos educandos.

Tal questão nos remete a Pimenta e Anastasiou (2002 p. 179) quando retratam que “a prática educativa é um traço cultural compartilhado que tem relações com o que acontece em outros âmbitos da sociedade e de suas instituições”. Ela perpassa a

prática educativa institucionalizada, tradicional, que identifica as instituições, manifesta-se nesses traços característicos e diz algo dos pressupostos que as orientam. Para ultrapassá-las, transformá-las, inová-las, é necessário um movimento de análise e compreensão dessa cultura institucionalizada em sua história (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 180).

Interessante é que a prática educativa como descrita por Pimenta e Anastasiou (2002, p. 180-181), ao contrário, não é guiada apenas pela racionalidade. Os autores chamam atenção de que, para superá-las em seus resultados, da tendência a conservar e reproduzir as práticas dominantes, é importante “descobrir o sentido que ela tem, desmascarar seu caráter histórico herdado ao *habitus* às instituições, para devolver aos agentes a consciência de suas ações, pelo menos de maneira simbólica indireta.”

Goodson (1995) enfatiza que os estudos históricos revelam uma mudança constante das disciplinas, uma vez que saem de um *status* marginal e inferior no currículo, passam pelo estágio utilitário e, por fim, tornam-se disciplina, dotada de um conjunto determinado e rigoroso de conhecimentos. É um processo que parte de um estágio que primeiramente destaca o conteúdo para, em seguida, constituir-lo em uma forma acadêmica e abstrata, alocando recursos e buscando prestígio e reconhecimento entre os pares e na sociedade, constituindo-se, então, como disciplina.

Esses sujeitos que constituem e mobilizam uma disciplina formam a *comunidade disciplinar* que, no entendimento de Goodson (1995), constitui um movimento social de profissionais denominados professores e pesquisadores, que sustentam e dão existência às disciplinas científicas, acadêmicas e escolares, semelhante ao que acontece com outras profissões. Isso nos remete à organização vivenciada pela instituição onde se observa e se confirma essa organização quando expomos como é constituída parte de sua estrutura curricular.

O processo de desenvolvimento curricular culmina na gestão do currículo realizada pelos professores nas aulas e no desenvolvimento das atividades propostas.

Pacheco (2001), confirma essa linha de pensamento quando destaca que o ideal é que o professor participe de todos os níveis do desenvolvimento curricular, pois se assim for possuirá um elevado nível de autonomia na gestão do currículo em sala de aula.

Pela sua própria natureza, o desenvolvimento do currículo pode ser caracterizado por estes aspectos: a) é um processo interpessoal que reúne vários atores com diferentes pontos de vista sobre o ensino e aprendizagem e com poderes, explícitos ou implícitos, de decisão curricular; b) é um processo político que se traduz na tomada de decisões a nível nacional, regional e local e que conta com a influência de vários grupos que dispõem de poder de negociação curricular; c) é um empreendimento social que envolve pessoas no desempenho de papéis – com as potencialidades, disponibilidades e obstáculos inerentes – de acordo com diferentes interesses, valores e ideologias; d) é um processo de colaboração e cooperação entre os diversos intervenientes que tomam decisões curriculares; e) é um sistema desarticulado da prática de tomada de decisões: não é um processo puramente racional e cientificamente objetivo nem um processo nitidamente sequenciado e sistemático (PACHECO, 2001, p. 64).

Observa-se, então, que o currículo apresenta intersecções com outras documentações, como as Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN's (2002), o contexto social, político, a ideologia e situa-se permeado pelos diversos saberes, teorias e possibilidades de uma prática.

Por isso, Silva (2017) chama a atenção para a necessidade de que

as IES precisam repensar o currículo dos cursos de formação de professores compreendendo que estes não são imutáveis e irrevogáveis, mas um produto inacabado, necessitando de constante renovação e (des)construção, especialmente quando a formação que se era prevista já por estas não contribui mais para as práticas docentes que se fazem necessárias na atualidade (SILVA, 2017 p. 76).

Esse momento, nos remete a algumas questões que foram observadas ao longo da pesquisa. Quando se fez o levantamento histórico da implantação do *campus* no município de Conceição do Araguaia, percebeu-se que este foi totalmente amparado por manifestações e anseios políticos para a consolidação do ensino superior no interior do estado. Isso nos leva a refletir o quanto essas movimentações e engajamentos políticos nos reporta a Pierre Bourdieu por apresentar claramente

características da ocorrência de *habitus*⁸, este que expressa a facilidade à crítica institucional.

Feres (2010, p. 40) descreve a influência de Bourdieu na Educação brasileira quando destaca que

[...] a escola atua também enquanto “força formadora de hábitos” propicia uma disposição geral que produz esquemas particulares aplicáveis em diferentes campos do pensamento e de ação, o que pode ser denominado de “habitus cultivado”. Este *habitus* cultivado, como uma propriedade que consagra uma distinção, é responsável por identificar os que, por meio da educação escolar, possuem uma cultura erudita vinculada pela escola, distinguindo aqueles que só tiveram acesso à aprendizagem veiculada por obrigações de um ofício ou pelos contatos sociais com seus semelhantes.

Para tanto, a presente pesquisa se vê totalmente incrustada em questões relacionadas a essa equação que envolve os conceitos de campo, *habitus* e capital dentro de uma reflexão às vistas de uma instituição de ensino superior em que, dentro de suas condições, há a visualização de um “*habitus*” específico, de um campo de interação onde inúmeros são os esforços de seus gestores, professores e discentes em estabelecer um “campo simbólico” reconhecido através da formação de professores em um *campus* localizado no interior do estado, e que dentro de uma trajetória de implantação política e econômica da sociedade, pode expor sua situação de poder para uma conquista individual e coletiva.

Posteriormente, já com a presença desses cursos no *campus* a atenção de gestores, formadores e licenciandos voltou-se para a dificuldade de viabilizar o curso, bem como para a necessidade da presença efetiva do professor nesse *campus*. Presente nas falas dos gestores

(G3/L54-57) Aí, quando eu digo assim, que ela está muito atrasada, é que ela **não conseguiu ainda abrir um quadro de professores que sejam de lá do interior...**a minha opinião é assim, de lá do interior.

⁸ Bourdieu (2007 p. 164) define *habitus* como uma propriedade de atores (indivíduos, grupos ou instituições) que é composta de uma “estrutura estruturante [...] e estruturada”. Ou seja, ela é “estruturada” pelo nosso passado e circunstâncias atuais, como a criação na família e as experiências educacionais. Ela é “estruturante” no sentido de que nosso *habitus* ajuda a modelar nossas práticas atuais e futuras. É uma estrutura por ser ordenada sistematicamente, e não aleatória ou sem nenhum padrão. Essa “Estrutura” é composta de um sistema de disposições que geram percepções, apreciações e práticas (BOURDIEU, 2009 p. 87). Dessa maneira, o *habitus* é estruturado pelas condições materiais da existência e também gera práticas, crenças, percepções, sentimentos, etc., de acordo com sua própria estrutura. Conforme já citado acima, Bourdieu reforça que o *habitus* não age sozinho, e sim de acordo com as implicações de nossa formação. (BOURDIEU, 2018 p. 76).

Até por exemplo, se você pegar **o que nós temos hoje que chama professor itinerante, é uma improvisação.**

G3/L28-34) Então, os cursos que nós começamos a colocar no interior, eles funcionavam no nosso período de férias, porque aí a gente ia dar aula. **Porque a UEPA, ela custou muito a fazer concursos para os professores específicos lá dos núcleos.** Então, na minha opinião, **até hoje, nós ainda temos muitos cursos que funcionam**, digamos assim, **com essas disciplinas compactadas** que você chamou de modular. **Nós ainda funcionamos muito desse jeito, exatamente por causa da necessidade de professores.** [...] L40-44 Aí, agora, digamos assim, **de lá pra cá, o único avanço que nós tivemos foi que fizeram alguns concursos e conseguiram contratar alguns professores pra ficar, digamos assim, ou fixo em alguns núcleo ou itinerante e eu acho que como nós ainda não conseguimos dar um passo mais largo...**

G4/L74) quando a UEPA fez concurso para professores... [...] L 76-77 Por região, eu acho que, inclusive, não era aquele momento ainda. Tanto que não funcionou. A maioria dos professores...

G4/L586-589 A outra coisa, que eu acho, é acabar com isso na UEPA. Eu faço concurso para entrar, aí depois eu não quero ficar mais. Aí, eu arrumo um subterfúgio, eu arrumo cargo em Belém, eu me vínculo a não sei lá o quê, aí, eu pego e venho embora.

Uma das coisas que se observou ao analisar os dados quando surgiu a categoria “Dificuldade para viabilizar o curso no interior”, em especial, na fala dos gestores e de alguns dos formadores é a presença efetiva de um *habitus*, ocasionado pela falta de engajamento por parte dos professores. Este em decorrência de diversos fatores, expressos nesta pesquisa, impedindo os professores de se engajarem para desenvolver um trabalho mais efetivo para formar profissionais com excelência nesses *campi* do interior. Nessa categoria, notou-se subsídios para ocorrência de mais um *habitus* que, por conta do pouco tempo para ministrar as disciplinas, relatado pelos formadores e licenciandos, estas ministradas às pressas, e também da falta de recursos laboratoriais, ocasionando, assim, a realização de aulas um tanto quanto na “marra” e somado a excesso de improvisação e à mercê de um ensino aligeirado.

Somado ainda aos inúmeros entraves para que isso se consolide, como: falta de independência administrativo-financeira, falta de infraestrutura adequada, entre outros, esses fatos deixam os seguintes questionamentos: Mesmo depois da realização de concursos para o quadro do município, “por que o professor concursado não permanece lá? Por que ele solicita seu remanejamento para a capital ou outros municípios próximos à capital? Há que se fazer também uma outra pergunta: por que a instituição não investe na fixação desses docentes nos diferentes *campi*?

Por outro lado, Alvarenga (2012) enfatiza que o currículo, no aporte de

pesquisas acadêmicas, principalmente no campo educacional, está em constante construção. Nesse sentido, ao se propor trabalhar o currículo, é necessário analisar quais saberes são importantes e considerados válidos, além de destacar quais destes são essenciais para serem considerados como parte de objeto. Vale, destacar que nesse modelo de estudo, quando a questão é o *Professor Formador*, o currículo também situa modelos de formação e identifica o que os professores são e sabem.

Por se tratar nesse trabalho da formação inicial de professores em ciências naturais e tendo como participantes da pesquisa atores sociais que compõem integralmente essa formação, vale lembrar os saberes docentes caracterizados por Tardif (2014). Alguns destes aparecem nas falas dos participantes desta pesquisa.

Tardif (2014, p. 36-37) caracteriza-os como *Saberes da formação profissional* – pode-se chamar de saberes profissionais o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores”, podendo ser adquiridos por meio da formação inicial e ao longo da profissão, pois é “sobretudo no decorrer de sua formação que os professores entram em contato com as ciências da educação. Engloba saberes de caráter pedagógico, isso porque “a docência não é apenas um objeto de saber das ciências da educação, ela é também uma atividade que mobiliza diversos saberes que podem ser chamados de pedagógicos”.

Os Saberes disciplinares – têm origem no ambiente universitário, ou seja, “são saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõem a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas”. [...] Emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes (TARDIF, 2014, p. 38).

Os Saberes curriculares – reproduzem “aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais. [...] apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares dos quais os professores devem se apropriar (TARDIF, 2014 p. 38).

Os Saberes experienciais – elaborados pelos professores “no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por elas validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser. Constituem a cultura docente em ação (TARDIF, 2014, p. 38-39).

Em suma, Tardif (2014, p. 39) aponta que o professor deve “articular,

simultaneamente, com esses diferentes saberes” descritos acima, ou seja, “o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e de desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos”.

A teoria curricular pode contribuir para um processo de autocrítica, de reflexão e auto renovação dos professores, por isso, faz-se necessário uma análise desse elemento na formação de professores, tanto de seus conteúdos quanto de suas formas. Isso como meio de compreender as características e objetivos da formação do professor na vivência desses atores sociais num *campus* do interior do estado.

Para contemplar os diversos saberes descritos por Tardif (2002) e Gauthier (2006), é interessante que se proponha uma análise do currículo de formação do professor identificando os saberes para uma formação inicial mais aproximada da realidade das salas de aula.

De acordo com Alvarenga (2012, p. 21), “se o currículo trabalha com a identidade do professor, com os saberes necessários à sua formação e atuação, é preciso analisar como esse elemento articula os saberes disciplinares e pedagógicos, envolvendo-os na prática”.

Apple (2006) chama a atenção de que é preciso uma preocupação com as formas pelas quais certos conhecimentos são considerados legítimos, já que nos modelos tradicionais o conhecimento existente é tomado como dado, como inquestionável, o que reafirma a organização curricular a uma referência técnica e imutável. Na análise dos dados desta pesquisa, percebe-se que isso é recorrente na referida instituição até hoje. Demonstrando ser bastante presente na maneira como se organizou a grade curricular. Fato que se observou nas falas dos gestores, que até apontam alternativas para tentar mudar, porém não se tem esse entendimento no momento em que se faz uma reestruturação de curso.

(G3/L526-532) [...] nós enfrentamos uma batalha, dentro do nosso curso, por muitos e muitos anos e ainda enfrentamos de vez em quando. Inclusive, na minha opinião, ter criado os cursos de licenciatura em química, física e biologia, ainda é o ranço dessa discussão. [...] L534-538 Que é uma discussão que é a seguinte: eu não estou aqui para formar um químico, estou pra formar um professor. Que era isso que eu brigava com meus colegas aqui, porque o cara dizia: "Ah, porque esse conteúdo é muito pouco, é muito disperso, é muito não sei o quê...", aí eu dizia: "Rapaz, tira

da tua cabeça, que nós não estamos aqui formando um químico, nós estamos formando licenciandos"[...]

Em relação a essa questão, vale destacar que apenas uma pequena parcela de professores, residentes da capital, são detentores das principais decisões. Como relatou um Formador

(F3/L101-106) Eu acho que o distanciamento da capital deixava o *campus*, meio que, alheio das decisões. Como por exemplo, não tinha um (NDE) no *campus* do curso, né, um colegiado de curso, conselho como algumas instituições usam a nomenclatura, pra tomar as decisões realmente do curso. Então, quem estava no interior, não sabia como aquelas decisões tinham sido tomadas pra chegar, porque elas chegavam como verdade absoluta. Nós só tínhamos que seguir.

Esse fato nos revela mais um *habitus* decorrente da impossibilidade de todos os professores em participar das decisões relativas ao curso. Essa questão emergiu na categoria “Falhas ao formar professores no *campus* do interior”, que ocasionou a geração de outra questão que podemos considerar também como *habitus* referente à falta de planejamento da gestão.

Essa questão nos remete a conceitos descritos por Bourdieu (2005, p. 178) ao destacar

No interior do campo dá-se uma dinâmica de concorrência e dominação, derivada das estratégias de conservação ou subversão das estruturas sociais. Em todo campo a distribuição de capital é desigual, o que implica que os campos vivam em permanente conflito, com os indivíduos e grupos dominantes procurando defender seus privilégios em face do inconformismo dos demais indivíduos e grupos. As estratégias mais comuns são as centradas: na conservação das formas de capital; no investimento com vistas à sua reprodução; na sucessão, com vistas à manutenção das heranças e ao ingresso nas camadas dominantes; na educação, com os mesmos propósitos; na acumulação, econômica, mas, também, social (matrimônios), cultural (estilo, bens, títulos) e, principalmente, simbólica (*status*). (BOURDIEU, 2005 p. 178)

Cherques (2006, p. 36) aponta que

Cada campo cria o seu próprio objeto (artístico, educacional, político etc.) e o seu princípio de compreensão. São “espaços estruturados de posições” em um determinado momento. Podem ser analisados independentemente das características dos seus ocupantes, isto é, como estrutura objetiva. São microcosmos sociais, com valores

(capitais, cabedais), objetos e interesses específicos (Bourdieu, 1987, p. 32). O conceito de campo é fruto do “estruturalismo genético” de Bourdieu. Um estruturalismo que se detém na análise das estruturas objetivas dos diferentes campos, mas que os estuda como produto de uma gênese, isto é, da incorporação das estruturas preexistentes (Bourdieu, 1987 p. 24). Os campos são mundos, no sentido em que falamos no mundo literário, artístico, político, religioso, científico. São microcosmos autônomos no interior do mundo social. Todo campo se caracteriza por agentes dotados de um mesmo *habitus*. O campo estrutura o *habitus* o *habitus* constitui o campo (Bourdieu, 1992 p.102-103). O *habitus* é a internalização ou incorporação da estrutura social, enquanto o campo é a exteriorização ou objetivação do *habitus* (Vandenberghe, 1999 p. 49).

Na opinião de Ferez (2010, p. 59)

[...] os campos se estruturam a partir das relações de aliança e/ou conflito entre os seus diferentes agentes que lutam pela posse de determinadas formas específicas de capital simbólico e, também, as hierarquias, no interior de cada um desses campos, são estabelecidas pela maior ou detenção, pelos agentes, dessas formas específicas de capital. Mas, em cada campo, essas lutas e estratégias assumem características específicas relativas à forma do capital em jogo e à posição que os agentes ocupam no campo.

Entende-se, assim, que a maneira como vem sendo estruturado o currículo do curso no *campus* em questão, recai ainda na teoria tradicional de ensino, levando-nos à teoria de Bourdieu, nesse caso específico, à ocorrência do *habitus*, aquilo que vem sendo feito continua ocorrendo. Isso nos leva a ponderar que talvez a instituição tenha essa ordenação por conta de um pensamento aparentemente hegemônico.

Emergiram também nas falas dos participantes da pesquisa *habitus* de que ministrar disciplina modular otimiza o tempo pelo fato de o aluno concentrar-se apenas naquela disciplina, como destacados abaixo

G4/L120 É que esse professor está lá dedicado, exclusivamente, àquela turma. [...] **L127** Integralmente. [...] **G4/L135-141** Ele está vendo o aluno, ele está acompanhando o desenvolvimento do aluno. [...] **G4/L140-141** Então, aqueles alunos, eles têm toda minha atenção. [...]

G2/L75-78 uma das vantagens é aquela dedicação exclusiva que o aluno tem enquanto está vivendo aquele módulo, ele tem um único objetivo, foca naquela disciplina e ali ele pode absorver o máximo de conhecimento, se dedicar aquela disciplina. [...] **G2/L129-131** Eu acho que quando ele está no regime modular, com aquela determinada disciplina, ele vive integralmente ela, ele se dedica apenas a ela. Esse é um fator, como eu te falei, muito favorável.

G3/L 126-131 é que tu tens a concentração dos alunos. Ela é muito mais eficiente, muito mais eficaz, a dedicação com que eles fazem

as coisas, a atenção que eles têm aos assuntos, porque é aquele negócio que eles estão todo dia com o professor. Então, isso é um ponto extremamente positivo envolvidos e eu não preciso ficar, às vezes, tentando estimulá-los pra que eles fiquem dando atenção pra aula, pra disciplina. Eles estão num nível de concentração muito grande.

(F3/L32-33) Ponto positivos, que eu sempre observei é que **realmente otimizava muito o tempo do aluno, tipo, em concentrar seu estudo apenas naquela disciplina.** [...] **(F3/L36-37)** Para se concentrar apenas naquela disciplina e não competir com outras cinco ou seis do sistema regular. **(F3/L53-54)** [...] **uma disciplina não vai disputar o tempo de estudo com outra. Então, o aluno se dedica apenas a uma.**

(F4/L87-97) Que especificamente uma única disciplina. Então, praticamente, desfoca as outras possibilidades e a pessoa tem que focar-se somente naquilo e rende. Ele se dedica só numa disciplina.

(F7/L70-73) "Ao invés de trabalhar um semestre inteiro numa disciplina, tu vais e te concentra numa só disciplina e vai ali, faz aquilo ali, tu só tens aquilo pra pensar durante aquele período, só tem aquela disciplina pra pensar e aí tu vais fazer.

(L3/L41-42) Outros já tem mais **afinidade com o modular pelo fato de a gente está com um foco só. É aquela matéria e só. É específico.**

(L4/L89-92) Só uma disciplina. Então, **a gente fica focado só naquela disciplina, naquele pouco tempo.** Então, a gente foca, já que o professor tem a avaliação naquele prazo, então nós temos que explorar naquele pouco tempo também.

(L5/L43-44) Eu acho bom porque **a gente foca só nessa disciplina.** [...] **(L5/L111-115)** Bem, o que eu acho que ele traz de positivo é que **se o aluno, de fato, se interessar pra aprender a disciplinas que ele está estudando no momento, ele de fato aprende. Porque ele tem um tempo pra focar só no conteúdo daquela disciplina** e não se preocupa com outras disciplinas paralelas, porque não existe, no caso.

(L7/L67-72) Positivos, **seria que nesse pouco tempo você tem um contato maior com o conteúdo.** [...] Já no curso modular, **você tem a chance de fechar um ciclo apenas num conteúdo, apenas num módulo.** Então pode ser que esse seja um ponto positivo.

(L9/L61-65) A positiva é o seguinte, **tu consegues cumprir no semestre aquilo que está planejado na grade,** ou seja, no modular. Tu não deixas disciplinas para o semestre que vem. **Tu consegues concluir naquele semestre.** Isso é o ponto positivo porque ele não te aperta no final do curso, pra elaboração de TCC, pra elaboração de projetos pra mandar pra outras revistas e assim.

(L10/L72-74) Talvez seja pelo fato de **a gente se dedicar só a uma disciplina.** Mas acho que não seria um ponto positivo.

(L12/66-67) Os positivos são que dá pra gente fazer apenas uma disciplina durante aquela 80 ou 60 horas **a gente se dedica somente aquela disciplina.**

Pode-se, assim, notar que para a maioria dos entrevistados sinalizaram de maneira positiva essa maneira concentrada que são ministradas as disciplinas por

lhes permitir se dedicar a uma única disciplina ao invés de várias ao longo do semestre.

Observou-se também ao longo da análise dos dados obtidos por todos os participantes que apesar de toda a dificuldade em se efetivar um professor nesses *campi* do interior ainda contamos com outro entrave, que é conseguir fixar esse professor no *campus*, surgindo assim um outro *habitus*. Segundo relata um gestor

“G4/L586-589 A outra coisa, que eu acho, é acabar com isso na UEPA. Eu faço concurso pra entrar, aí depois eu não quero ficar mais. Aí, eu arrumo um subterfúgio, eu arrumo cargo em Belém, eu me vínculo a não sei o que, aí, eu pego e venho embora.”

Essa prática também foi destacada na pesquisa de Fonseca (2017, p. 164) porque “na UEPA, é comum os docentes fazerem concursos para um determinado município e depois mudarem para outros”.

Sabe-se que o currículo se torna um aporte que sistematiza e analisa a prática dentro de um contexto escolar e de formação do professor.

Cabe aqui destacar que o currículo, segundo os autores Apple (2006); Giroux (1997); Moreira (2002; 2007); Goodson (2001); Lopes e Macedo (2011); Silva (2013) seja de fato (oficial) ou como prática, ou seja, utilizado pelo professor em sala de aula. De nenhuma maneira deve ser uma atividade neutra e desinteressada na transmissão dos conteúdos construídos pela humanidade. Sempre será resultado de uma rede de diferentes interesses, influências políticas, conflitos de diferentes naturezas, crenças variadas, resistências, pontos de vistas oriundos de grupos sociais distintos, relações de poder e controle social. Mas é preciso, portanto, sempre questionar as razões pelas quais o currículo foi organizado de uma determinada maneira, e não de outra, e porque foram escolhidas certas disciplinas para constar na estrutura curricular, e não outras.

Esse questionamento emergiu nas falas dos gestores que por várias vezes expressaram algumas inquietações em relação a não compreensão do porquê não se tinha clareza do que seria necessário dentro da grade curricular para, então, ter um equilíbrio entre disciplinas pedagógicas e específicas. O objetivo é a busca por formar professores mais preparados para assumir a docência com segurança em realizar práticas pedagógicas e também possuidores do domínio dos conceitos específicos.

(G2/L335-340) O nosso curso, ele se preocupa muito, o curso de ciências naturais, com as habilidades cognitivas a serem

desenvolvidas pelo aluno. Tipo assim, **nós o preparamos, muito nessa questão pedagógica**, de como ele deve se portar, de como ele deve ministrar uma aula. Claro, **existem alguns probleminhas que ainda precisamos conter com relação a conteúdo**, que o nosso aluno precisa melhorar o conteúdo, mas o nosso aluno ele sabe ar...[...] L 342-346 **Específico.** [...] L 355-356 Específica, a gente precisa melhorar, porque a gente ainda não tem o costuma de aliar mais a experimentação.

(G5/L107-109) Eu ministro muito pouco dessas disciplinas pedagógicas, mas eu percebo que a formação deles, a discussão que eles têm sobre isso é muito melhor do que a que eu tive, do que veio da minha formação. (G5/L 113-115) Eu trabalho muito mais nas específicas do que nas didáticas, então, eu sinto que falta um pouco...eu acho que eles têm muita vivência de sala de aula, muito treinamento para sala de aula, se comportar...

Nota-se que o professor e até mesmo o gestor não têm preocupação de ler atentamente o PPP do curso de maneira mais específica e que apresenta claramente que o objetivo do curso está em “formar Licenciados Plenos em Ciências Naturais para suprir as necessidades do ensino de Ciências, Biologia, Física e Química nos ensinos fundamental e médio da educação básica do sistema brasileiro de educação” (PPP, 2009, p. 29).

Além também de desconhecer o Perfil do Profissional a ser formado, descrito recorrentemente nos PPP's

O profissional a ser graduado terá a titulação de Licenciado Pleno em Ciências Naturais, podendo atuar como professor e coordenador de cursos de Ciências, Biologia, Física e Química, assim como técnico em sua área junto a entidades públicas e privadas de planejamento e desenvolvimento social. Seus locais de trabalho serão instituições de ensino, secretarias de planejamento e agências de desenvolvimento social (PPP, 2009, p. 30).

Os PPP's também chamam a atenção para a necessidade de elaboração de planos estratégicos para o desenvolvimento do curso. Nesta descrição enfatiza-se que é necessária a,

[...] elaboração de um plano de estratégias operacionais, requerendo também o envolvimento de todos os setores da Instituição, envolvendo desde a programação geral do curso, passando pela definição de um currículo que atenda às demandas propostas, concretizando-se nos conteúdos programáticos das disciplinas e numa tecnologia de ensino que possa propiciar um processo dialético, de troca, entre professor-aluno-comunidade. É oportuno, enfatizar que a filosofia educacional que embasa este projeto deverá estar presente em todos os

componentes curriculares, assim como nas atividades das diversas séries (módulos) que integralizam o Curso de Licenciatura Plena em Ciências Naturais (PPP, 2009 p. 34).

Além disso, nos PPP's se descreve o perfil de professor que seriam adequados para atuar no curso. Afirma-se que o conjunto de professores deve apresentar as seguintes características:

- Sejam devidamente habilitados e qualificados para exercer função docente;
- Tenham **compromisso com a formação do profissional de educação que está sendo formado, no sentido de integralizar, de forma horizontal e verticalmente, os conteúdos programáticos das diversas disciplinas que compõem o Currículo Pleno do Curso, aliando a compreensão global e humanística à competência técnica para desempenho de função docente dentro de uma proposta pedagógica dinâmica e criativa.**
- Estabeleçam a relação entre a teoria e a prática, demonstrando compromisso com a formação do educador, visando **orientar os alunos para uma prática profissional consciente e comprometida com as questões loco-regionais.**
- Sejam capazes de **vincular os conteúdos programáticos à prática pedagógica, de modo a garantir a formação pedagógica do professor do início ao fim do curso.**
- Sejam **capazes de vincular o ensino à pesquisa e a programas de extensão, de modo a possibilitar a integração de professores, alunos, instituição e a comunidade externa** (PPP, 2009 p. 34-35 grifos da autora).

Apesar de no início o currículo ter sido apresentado como uma área meramente técnica, voltada para questões relativas a procedimentos e métodos, atualmente, segundo Moreira e Silva (2002), já se pode falar em uma tradição crítica dele, orientada por questões sociológicas, políticas e epistemológicas. Os diversos significados atribuídos ao currículo têm sido objeto de estudos de muitos pesquisadores como descrito e observado acima. Desde sua criação até os dias atuais estudiosos têm procurado observar suas influências e ligações com aspectos sociais, culturais, técnicos, econômicos e políticos.

No entanto, discute-se bastante esse conceito até hoje, principalmente quando se afrontam políticas curriculares nacionais, parâmetros, diretrizes curriculares ou ainda sobre os conteúdos programáticos das diversas disciplinas existentes nas instituições escolares, em qualquer nível de ensino.

Na apresentação do livro de Goodson (2001, p. 9) *“Currículo, teoria e História”*, Tomaz Tadeu da Silva afirma a importância de o currículo não ser entendido como algo estabelecido de forma estática, pelo contrário, encontra-se em permanente transformação. O autor assevera também a conveniência de não *“interpretar o currículo como resultado de um processo evolutivo, de um aperfeiçoamento em direção de formas melhores e mais adequadas”*, mas entendido como variável e sendo resultado da expressão e organização das diferentes forças sociais (econômicas, políticas, pedagógicas) existentes em cada período histórico. De acordo com Silva (2001), o procedimento de construção do currículo não é um processo lógico, mas social, no qual convivem, ao mesmo tempo, fatores lógicos, epistemológicos e intelectuais.

O currículo deve ser visto não apenas como a expressão ou a representação ou o reflexo de interesses sociais determinados, mas também como produzindo identidades e subjetividades sociais determinadas. O currículo não apenas representa, ele faz. É preciso reconhecer que a inclusão ou exclusão no currículo tem conexões com a inclusão ou exclusão da sociedade (GOODSON, 2001, p. 10).

Segundo Silva (2013), o currículo não é constituído somente de conhecimentos válidos, mas de conhecimentos considerados válidos por aqueles que conduzem a sociedade em cada época. Isso porque, as cobranças, no que se refere à formação dos sujeitos são diferentes, ocorrendo variações que dependem de vários fatores como cultura, ideologia, poder, sistema político, tempo e lugar.

Isso nos leva a refletir na forma como Bourdieu imprime e descreve essa ordenação. Para Cherques (2006, p. 37)

Todo campo vive o conflito entre os agentes que o dominam e os demais, isto é, entre os agentes que monopolizam o capital específico do campo, pela via da violência simbólica (autoridade) contra os agentes com pretensão à dominação (Bourdieu, 1984 p.114). A dominação é, em geral, não-evidente, não-explicita, mas sutil e violenta. Uma violência simbólica que é julgada legítima dentro de cada campo; que é inerente ao sistema, cujas instituições e práticas revertem, inexoravelmente, os ganhos de todos os tipos de capital para os agentes dominantes. A violência simbólica, doce e mascarada, se exerce com a cumplicidade daquele que a sofre, das suas vítimas. Está presente no discurso do mestre, na autoridade do burocrata, na atitude do intelectual.

Observou-se como base no discurso de Cherques (2006) que dentro da instituição os professores passam por uma violência simbólica⁹ quando retratam em suas falas a não participação em decisões referentes ao curso, mesmo que de maneira sutil, os mesmos são obrigados a aceitar as decisões que são tomadas em reuniões na capital em Belém e que depois são repassadas aos campi do interior para que sejam cumpridas sem questionamentos.

Outro tipo de violência simbólica a qual os professores estão expostos é a exploração e precarização do trabalho docente quanto ao excesso de aulas a que são submetidos, condições de trabalho precárias, entre outros, que impõem ao professor a busca permanente por alternativas pedagógicas que minimizem os problemas relativos à infraestrutura do *campus* e ao número de alunos por turma. Em alguns casos tornou-se comum a falta de espaços apropriados para elaboração de textos, orientação acadêmica, correção de atividades, pesquisas em fontes documentais, ou mesmo em livros, dentre outras relativas ao trabalho acadêmico. Além de uma autonomia controlada, metas inalcançáveis, pressão de tempo, extensão da jornada de trabalho, multifuncionalidade, quando assumem tarefas de orientação acadêmica e de aulas efetivas para além do limite de carga horária prescrita; aumento do volume de trabalho quando assumem diferentes disciplinas no mesmo semestre, entre outros.

Percebe-se que o conceito do currículo não é estático, mas dinâmico. Moreira (2002), afirma que o currículo influenciará na formação do indivíduo, e na constituição da identidade daqueles que estiverem submetidos a sua organização e direcionamento para com a sua responsabilidade em formar cidadão. E essa influência não acontecerá somente nos aspectos acadêmicos e profissionais, mas também, posteriormente, na vida de cada indivíduo de um modo geral.

De acordo com Goodson (2001), os conflitos produzidos na definição de um currículo envolvem tanto prioridades sociopolíticas como discurso de ordem

⁹ Bourdieu (2018 p. 234-235) as hierarquias sociais contemporâneas e a desigualdade social, assim como o sofrimento que elas causam, são produzidas e mantidas não primariamente através da força física, mas de forças de dominação simbólica. Ele se refere aos resultados dessa dominação como violência simbólica. [...] Esta, é uma forma geralmente não percebida de violência e, em contraste aos sistemas onde a força é necessária para manter a hierarquia social, ela é uma forma eficaz e eficiente de dominação porque os membros das classes dominantes não precisam despende muita energia para manter seu domínio. Eles precisam apenas *deixar o sistema que dominam agir livremente para exercer de modo durável a dominação*. Em outras palavras, os membros das classes dominantes precisam apenas seguir suas vidas cotidianas normalmente, aderindo a regras do sistema que fornece a eles suas posições de privilégio. As hierarquias e os sistemas de dominação são assim reproduzidos à medida que os dominantes e os dominados percebem esses sistemas como legítimos, e, portanto, pensam e agem segundo seus próprios interesses dentro do contexto do próprio sistema.

intelectual. O autor afirma que na construção dessa estrutura as histórias dos conflitos curriculares do passado precisam ser retomadas. No enunciado construído sobre o currículo surgem diversos modelos como, por exemplo, de formação de professores, de comportamento, de criação de disciplinas, de atitude, de conteúdo e forma, entre outros que geram identidades e subjetividades.

A nossa teoria precisa desenvolver-se a partir do entendimento do currículo tal como é elaborado e realizado e como, ao longo do tempo, vem sendo reformulado. Em síntese, não necessariamente de teorias sobre prescrições curriculares, mas de estudos e, eventualmente, de teorias sobre elaboração e aplicação de currículo (GOODSON, 2001, p. 55).

Sabe-se que cada segmento social cria variados mecanismos com dispositivos específicos que produzem e reproduzem desigualdades culturais, econômicas e sociais que são refletidas no processo de escolarização. Para isso no interior deste trabalho teve-se a preocupação em abordar as diversas e diferentes teorias do currículo.

É extremamente importante o professor ter conhecimento do propósito dessas questões. Isso porque é na sala de aula que o currículo se materializa elucidando convicções sobre tendências pedagógicas, currículo oficial, formação profissional, aspirações e tendências culturais, econômicas e sociais das comunidades escolares nas quais está inserido e de inúmeros fatores que o levam a estabelecer sua prática pedagógica como currículo em ação ou realidade.

A teoria curricular e o estudo do currículo estão estreitamente interligados, uma vez que os estudos curriculares se alimentam de teoria, mas também – talvez o mais importante – porque os paradigmas teóricos orientam as tendências e aspirações do estudo sobre currículo (GOODSON, 2001, p. 47).

Goodson (2001) aponta que tanto as pesquisas quanto as teorias curriculares devem começar com investigações sobre a forma como geralmente o currículo é produzido pelos professores nas “diferentes circunstâncias em que se encontram”. É interessante observar que na instituição pesquisada parece não existir a preocupação em construir um currículo que contemple as diferentes circunstâncias em que está consolidado para a formação do professor na área de ciências naturais. Em nossos dados o gestor/professor, na grande maioria das vezes, não se atenta ao perfil do

profissional que está formando, há uma certa comparação com a sua formação e falta de compromisso em buscar analisar a proposta presente no PPP do curso para formar professores.

Isso nos leva a concordar com Silva (2013, p.15), para quem a questão fundamental para qualquer teoria do currículo é saber que conhecimento deve ser ensinado; isto é, *o quê?* O autor então sugere que para responder a essa pergunta, as distintas teorias podem recorrer às informações sobre a natureza humana, refletir sobre o caráter da aprendizagem ou sobre o conhecimento da cultura e da sociedade. Sendo assim as respostas dadas a esses elementos caracterizam cada uma das teorias, tendo as mesmas, porém, de acordo com Silva (2013, p.15), ao final do processo, necessariamente, que voltar à questão principal: “o que eles ou elas devem saber? Qual o conhecimento ou saber é considerado importante ou válido ou essencial para merecer ser considerado parte do currículo?”. A interrogação “o quê?”, mostra que as teorias do currículo estão envolvidas, de forma direta ou indireta, em desenvolver alguns critérios de seleção os quais justificarão a resposta que será dada àquela questão.

Percebe-se, diante do exposto, que o currículo é sempre o resultado de um processo de triagem, no qual são assegurados saberes de um universo mais amplo de conhecimento. Por isso,

Nas teorias do currículo, entretanto a pergunta “o quê?” nunca está separada de uma outra importante pergunta: “o que eles ou elas devem ser?” ou, melhor, “o que eles ou elas devem se tornar?” Afinal, um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão “seguir” aquele currículo (SILVA, 2013, p.15).

Nota-se que na essência de cada uma das teorias curriculares, há uma vinculação com a questão de “identidade” ou da “subjetividade” que retrata todos os envolvidos nesse processo de construção, tais como: quem produz o Projeto Político Pedagógico-PPP, de quem o traduz na sala de aula (professor) e de quem o realmente vivencia (aluno).

O currículo encontra-se ligado à questão de poder, visto que

[...] selecionar é uma operação. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder. Destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é uma operação

de poder [...] As teorias do currículo estão situadas num campo epistemológico social (SILVA, 2013, p. 16).

Silva (2013) aponta que as teorias tradicionais estão mais preocupadas com as questões de organização e desenvolvimento do currículo. Já as teorias críticas e pós críticas estão empenhadas em ir além da questão “o quê?”, sujeitando este “que” a constante questionamento, não se restringindo ao “o quê?”, mas, sim, “por quê?”, isto é:

Por que esse conhecimento e não o outro? Quais interesses fazem com que esse conhecimento e não outro esteja no currículo? Por que privilegiar um determinado tipo de identidade ou subjetividade e não outro? (SILVA, 2013 p. 17)

Na perspectiva de Apple (1989, p. 47), vários questionamentos a respeito do currículo não poderão ser solucionados se não forem relacionados com a questão de poder. Concordando com Cherques (2006, p. 38), que cita a visão de Dubet e Bourdieu,

[...] os agentes e instituições dominantes tendem a inculcar a cultura dominante, de modo a reproduzir o *habitus*, as desigualdades sociais nas maneiras de falar, de trabalhar, de julgar (Dubet, 1998 p. 46). A vida social é governada pelos interesses específicos do campo. É regida pela *doxa* sobre o que vale, tanto no sentido do que tem valor, isto é, o que constitui o capital específico do campo, como no sentido do que é válido, o que vale nos termos da regra do jogo no campo. Cada campo tem um interesse que é fundamental, comum a todos os agentes. Esse interesse está ligado a própria existência do campo (sobrevivência), às diversas formas de capital, isto é, aos recursos úteis na determinação e na reprodução das posições sociais (Bourdieu, 1984 p.114).

Silva (2015, p. 45-46) reporta o pensamento de Apple quando este último retrata e traz para discussão o currículo e o conhecimento escolar, foco de uma análise crítica que se tornaria muito influente nas últimas décadas. Isso porque na análise de Apple “a questão não é saber qual conhecimento é verdadeiro, mas qual conhecimento é considerado verdadeiro”. “Por que esses conhecimentos e não outros? Por que esse conhecimento é considerado importante e não outro”. (SILVA, 2015, p. 47). Então chama a atenção, que para impedir que esse “por que” seja respondido simplesmente por critérios de verdade e falsidade, faz-se necessário que se pergunte: “Trata-se do conhecimento de quem? Quais interesses guiaram a

seleção desse conhecimento particular? Quais são as relações de poder envolvidas no processo de seleção que resultou nesse currículo em particular?”.

Silva (2015, p. 49) retoma mais adiante outros questionamentos importantes na análise crítica descrita por Apple, “Quais grupos se beneficiam e quais grupos são prejudicados pela forma como o currículo está organizado? Como se formam resistências e oposições ao currículo oficial?”. Diante desses questionamentos torna-se imprescindível que, para se dar conta de todas essas questões, os professores devem ter um profundo conhecimento não somente do processo educacional, mas também sobre questões econômicas, culturais, políticas, entre outras, a respeito da sociedade de um modo geral.

Podemos observar na fala de um gestor e formador o quanto não se dá a devida atenção para essas questões.

(G5/L167-171) [...] também a questão de que o professor geralmente quando vai.... tem uma sequência, **principalmente professores substitutos. Às vezes, ele tem uma disciplina hoje num município e amanhã começa outra totalmente diferente, com outro curso e em outro município. Então, tem essa dificuldade até do professor sentar, planejar, organizar melhor.** [...] (G5/L173) Outra vivência, outro curso...

(F4/L423-429) [...] **geralmente, a gente entra num período para ser contratado e pega umas disciplinas. A gente já sabe que vai acontecer naquelas disciplinas. Só que quando vai virar o semestre, a gente não sabe quais são as próximas.** Aí, só recebe quando sai. Aí **isso evita a possibilidade de você planejar um projeto.** A não ser que, por exemplo, você já tenha um projeto. Aí, quando vier de novo "Ah, agora funciona. [...] (F4/L438-439) Vai ter uma reunião, perfeito. Vamos fazer uma reunião sobre que tipos de projetos podem ser verificados para serem enquadrados nessas disciplinas aqui. [...] (F4/L441-450) [...] com um tema gerador, por exemplo. Aí, vamos lá, quais disciplinas vamos ter? Física, química, biologia? Ótimo. Então, **vamos verificar...por exemplo, falar de água. Vamos olhar dentro das disciplinas que você vai dar, o quê que você consegue desenvolver em cima disso e aí, tem tempo hábil para fazer? Tem. Então, bora planejar.** Porque quando o professor tiver lá, ele aplicar. Porque aí dá para render o tempo, dentro do período que ele vai ficar lá, **mas ficar sabendo da disciplina em um tempo muito pequeno, dificulta o planejamento. É legal, quando tu já sabes. Eu estou dando essa disciplina agora, então, daqui a um mês, eu vou viajar para outro local. Aí é legal, porque você tem tempo.** [...] (F4/L452-454) A gente só consegue fazer esse planejamento quando a gente já tem esse período, mas geralmente, a primeira viagem, ela não casa, porque tu fica sabendo em cima da hora. Tu fica já à disposição da sorte.

De acordo com Silva (2013), as teorias críticas e pós críticas de currículo, estão preocupadas com as conexões entre saber, identidade e poder, enquanto as teorias tradicionais atuam de certa forma, a favor da ideologia dominante, da forma discursiva majoritária, em prol da ideia de que a forma segundo a qual está estruturada a sociedade é a mais acertada.

Nesse sentido, as teorias críticas de currículo, ao deslocar a ênfase dos conceitos simplesmente pedagógicos de ensino e aprendizagem para os conceitos de ideologia e poder, por exemplo, nos permitiram ver a educação de uma nova perspectiva. Da mesma forma, ao enfatizar o conceito de discurso em vez do conceito de ideologia, as teorias pós-críticas de currículo efetuaram um outro importante deslocamento na nossa maneira de conceber o currículo (SILVA, 2013, p.17).

Dá-se início a uma nova percepção da realidade escolar como, por exemplo, o entendimento de que os conteúdos inseridos no currículo e as respectivas metodologias utilizadas pelos professores refletem, de certa forma, a organização mais ampla de nossa sociedade. Consequentemente, o que se pensava ser uma simples distribuição curricular, é na verdade uma questão muito mais profunda, vinculada a ações com finalidades muito mais complexas.

Para Althusser (1983), a escola contribui para a reprodução da sociedade capitalista ao transmitir, através das matérias escolares, as crenças que nos fazem ver os arranjos sociais existentes como bons e desejáveis.

Segundo Silva (2013), a partir da doutrina Marxista, outros autores passaram a pesquisar a relação entre educação e produção e a propagação da ideologia de certas classes, apontando a escola como um ambiente que reproduzia a sociedade capitalista. O que se pode observar através de autores, tais como: o já citado Althusser (1983); Bowles e Gintis (1981), Bourdieu e Passeron (1975); Bernstein (1996) entre outros, que se utilizaram de diversos estudos empíricos, descritivos, estatísticos e históricos com o propósito de elaborar fundamentação teórica que demonstrasse como o sistema educativo possui uma função de reprodução das relações sociais características do sistema capitalista.

Para Bourdieu e Passeron (1975), o processo de reprodução social ocorre através de procedimentos de reprodução cultural. Usualmente, a cultura mais importante, e que é levada em consideração, é precisamente a cultura das classes sociais mais privilegiadas. De um modo geral, suas tradições, seu modo de vida, sua

arte, sua música, são objetos de desejo. Essa aspiração de ser, ter e cobiçar suas vantagens ao invés de resistir à dominação, acaba cegando os segmentos menos favorecidos, o que contribui decisivamente para que as classes dominantes determinem os rumos da cultura. Nesse panorama, o currículo escolar está fundamentado na cultura dominante, assim, ele se expressará através de sua linguagem e será transmitido através dos próprios códigos culturais.

Essas lutas resultam da tendência de todo campo de se reproduzir. Por exemplo, o sistema de ensino é visto por Bourdieu como empreendimento da cultura de classes. Ele sustentou que a cultura escolar, dominada pela cultura burguesa através dos códigos comportamentais, lingüísticos e intelectuais, reproduz as ilusões (*illusio*) necessárias ao funcionamento e à manutenção do sistema: as crenças compartilhadas em um campo. (CHERQUES, 2006 p. 38)

Esse fato nos remete, mais uma vez, a recordar a fala de um dos Formadores

(F3/L101-106) Eu acho que o distanciamento da capital deixava o *campus*, meio que, alheio das decisões. Como por exemplo, não tinha um (NDE) no *campus* do curso né, um colegiado de curso, conselho como algumas instituições usam a nomenclatura, pra tomar as decisões realmente do curso. Então, quem estava no interior, não sabia como aquelas decisões tinham sido tomadas pra chegar, porque elas chegavam como verdade absoluta. Nós só tínhamos que seguir.

Confirmando o descaso com a opinião e possíveis problemas que os cursos nos *campi* do interior estejam passando, e assim a busca por solucionar essa dificuldade.

Giroux (1997) defende o desenvolvimento de uma linguagem através da qual os educadores possam desvelar e compreender o relacionamento entre ensino escolar, as relações sociais mais amplas que o informam, e as necessidades e competências historicamente construídas que os estudantes trazem para as escolas.

O autor ainda se refere ao discurso democrático, pois considera que o papel que os professores e os administradores poderiam desempenhar como intelectuais transformadores que desenvolvem pedagogias contra-hegemônicas deveria não só fortalecer os estudantes, fornecendo-lhes conhecimento e habilidades necessárias para atuarem como agentes críticos na sociedade, mas também educá-los para uma ação transformadora. Ou seja, isso significa educá-los para assumirem riscos, para

se esforçarem por mudanças institucionais, para lutarem contra a opressão e a favor da democracia fora das escolas, em outros ramos públicos de oposição e num campo social mais amplo.

Porém, o observado nas falas de um formador e de licenciandos é um certo conformismo com o que lhes é apresentado, ou seja, disposto no curso de Ciências Naturais no *campus* do interior.

(F5/L88-108) No entanto, o formato modular, como a gente falou, atende uma demanda de uma universidade que ainda é jovem. Ela é necessária porque havia uma carência e acho que ainda há de formação de professores por universidade pública, por universidade com docente que tenha mestrado e doutorado, preferencialmente. E a UEPA, ela tem esse papel. Ela tem que se colocar nos campi, nos interiores, para fazer essa formação, para que essa formação não fique ausente de nossa região. Então, ela precisa ter essa formação. Ela foi tomando esses espaços. Então, nesse sentido, foi um ponto positivo, porque precisava ter sim uma formação de professores naqueles locais e se a UEPA não tivesse se lançado, colocado, se projetado no estado do Pará, talvez, nenhuma formação se tivesse. [...] (F5/ L110) Nenhuma formação de qualidade se tivesse.

(L6/L116-119) Assim, eu digo pelo dos professores, a maioria, eles tentam ajudar. Se a gente está precisando de alguma coisa, eles respondem, dão pelo WhatsApp, eles se disponibilizam. Assim, dos outros eu nem posso falar muito, mas dos professores, eles tentam suprir o fato da gente não ter muitos professores efetivos.

(L5/L31-37) [...] Bem, evolui bastante. Claro, teve o aprendizado, eu aprendi. Eu acho que o meu aprendizado foi dentro do que era cabível de aprender, das oportunidades que o curso oferece para gente e eu fiquei, digamos, moderadamente, satisfeito com o curso. Claro, que tem que ter a abordagem pedagógica, não é dispensável no curso. Então, eu acho sim fundamental, mas não o excesso dessa abordagem pedagógica.

(L11/L51-53) Eu vejo que esse sistema modular, eu não o vejo como um sistema ruim, mas depende muito da forma que ele será apresentado, será organizada toda a grade do currículo. [...]

(L11/L95-101) Bom, a forma como nos é apresentada a nossa grade curricular, a forma como é disposta as matérias, eu a vejo como algo que me ajuda em partes. Porque, para mim, isso está relacionado à quantidade de tempo e também assim, porque nós não conseguimos nos aprofundar. Muitas vezes nós não conseguimos ver todo aquele conteúdo que está na nossa ementa e também os conteúdos que são apresentados, aplicados pra nós em sala de aula, ...

Dentro dessa perspectiva, entende-se que o currículo não é um simples produto das classes sociais dominantes, mas uma construção que somente se completa no domínio da sala de aula, através do compromisso com as atividades executadas pelo professor na forma em que trabalha os conteúdos educacionais e em sua relação com

os alunos. Isso, de certo modo, acaba ficando comprometido diante de tantos entraves apresentados nesta pesquisa, dentro dessa estrutura curricular modular no qual o curso de Ciências Naturais com habilitação em Química está inserido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analizamos nesta pesquisa os limites e possibilidades apresentados na implantação e desenvolvimentos do Curso de Ciências Naturais, habilitação em Química, em um *campus* do interior do estado do Pará, em uma estrutura curricular de ensino desenvolvida de forma modular. Com isso, a presente pesquisa nos oportunizou investigar como ocorreu a organização, desenvolvimento e construção do curso e de como o mesmo tem sido visto na perspectiva de seus atores, em especial no município em que está inserido.

A análise dos dados obtidos foi realizada à luz da análise temática do conteúdo, da qual emergiram categorias que foram confrontadas com os teóricos que sustentam o desenvolvimento da pesquisa, buscando, por meio dos dados, obter a compreensão desejada.

Entre todos os dados que foram coletados, pode-se perceber que o Curso de Ciências Naturais, em especial no *campus* VII, no município de Conceição do Araguaia, desde sua implantação, vem passando por várias provações, constatadas também através dos documentos de avaliações realizadas pelo Conselho Estadual de Educação (CEE) ao longo dos anos, para seu bom funcionamento.

Sabe-se que desde sua criação o Curso de Ciências naturais tinha como principal objetivo atender as necessidades do público do interior do estado e, ao analisarmos seu PPP, observamos que sua estrutura curricular foi pensada para o funcionamento com base em um sistema regular e modular. Entretanto, verificou-se também que o sistema modular é aplicado em todos os *campi* do interior do estado, mas apenas o *campus* da capital utiliza o sistema regular de ensino. Por outro lado, percebe-se que a organização e aplicação dessa estrutura modular e de suas implicações na formação dos futuros professores na área, não dão a atenção que a mesma requer.

À medida que avançamos na pesquisa, observamos que pouco se tem modificado a estrutura do curso, tendo em vista que as várias recomendações que foram determinadas pelo CEE, não foram suficientemente atendidas. Ao fazermos um retorno ao que nos motivou a desenvolver este estudo, quando nos remetemos à questão da pesquisa: “Como se caracteriza a formação de professores de química na proposta de estruturação curricular modular na UEPA – CAMPUS VII- Conceição do Araguaia/PA, sob a perspectiva de licenciandos e formadores?”, constatamos que a

estrutura curricular e as condições de funcionamento do curso ainda estão longe de serem suficientes para uma formação que atenda às necessidades e expectativas desejadas por licenciandos e formadores, considerando as características do contexto sociológico e cultural.

Observou-se que, na visão particular dos participantes da pesquisa dos Formadores e Gestores que trabalham e/ou trabalharam para buscar soluções para que se chegasse às condições ideais para o processo formativo, percebe-se poucas mudanças, tendo em vista que o desafio é grande e depende de políticas internas e externas, bem como propostas para que a Universidade se consolide em todos os municípios que possuem *campus*.

Enveredamos em um caminho investigativo que teve como referência os problemas apresentados acima, bem como as questões norteadoras, que nos permitiram formular os objetivos geral e específicos da pesquisa que, a nosso ver, foram em sua maioria alcançados com o delineamento teórico e metodológico que nos propusemos desenvolver.

Porém, faz-se uma ressalva em relação a um dos objetivos específicos que pretendia identificar o perfil do profissional formador no curso, justificado pelo fato de não ter sido aprofundado, visto que, nas falas dos gestores e formadores, observou-se certa preocupação mais com a formação relacionada às dificuldades encontradas ao longo da implantação e desenvolvimento do curso, ou seja, os caminhos ao longo das entrevistas, talvez tenham tomado rumos mais para desvelar questões relacionadas ao curso e não muito para o perfil de cada profissional formador, não nos fornecendo, assim, dados suficientes para fazer essa análise.

Sob a perspectiva dos participantes da pesquisa, foi possível perceber e caracterizar os limites e as possibilidades do processo formativo segundo a estrutura curricular modular do Curso de Ciências Naturais com habilitação em Química. Porém, é importante destacar, mais uma vez, que um dos pontos de maior limitação ainda é a dificuldade de acesso a determinados municípios via estrada e/ou rios decorrente da grande extensão territorial do estado.

Identificamos ao longo da análise dos dados obtidos uma das limitações da estrutura modular de ensino que mais inquietaram os participantes da pesquisa, que foi a *falta de professores* para atender as necessidades básicas do *campus* no interior. A instituição, durante seus 25 anos de existência, tenta, por meio de alguns concursos simplificados e contratação de professores temporários, atender ao processo de

expansão acadêmica principalmente dos *campi* do interior. Esse foi o principal meio utilizado para atender os *campi* do interior do estado, sempre utilizando a suposta falta de recursos como motivadora da diversificação das formas de contratação.

Essa falta de professor efetivo nos *campi* do interior sinalizou outra limitação observada nas falas dos participantes, que é o *não atendimento à necessidade de vivenciar atividades de ensino, pesquisa e extensão e também a gestão, características do tripé universitário*; isso porque na maioria das vezes as atividades se desenvolvem apenas na área do ensino, sendo prejudicadas a pesquisa, a extensão - esta última raramente realizada - e a gestão, que fica a cargo dos docentes lotados na capital do estado.

Outra questão é a *Falta de diálogo e planejamento* conjunto entre as gestões que finalizam mandato e as gestões que o iniciam. Esta emergiu como mais uma limitação gerada, muitas vezes, pela *Falta de autonomia, tanto financeira como administrativa*, que não facilita o desenvolvimento e consolidação dos cursos dos *campi* do interior. Não se assegura o pleno desenvolvimento das atividades formativas, pois a falta de uma política definida para manutenção do funcionamento deixa os gestores à mercê das decisões dos governantes do estado.

Isso explica e corrobora os relatos extraídos das respostas de todos os participantes da pesquisa quando expõem problemas sérios de falta de recursos básicos e laboratórios estruturados, entre outros aspectos, bem como condições mais adequadas de trabalho. Tais questões dão origem, de maneira bem expressiva, à categoria “Falhas ao formar professores no *campus* do interior”.

A estrutura modular de ensino adotada nos *campi* do interior, especificamente no *campus* de Conceição do Araguaia, foco da pesquisa, expôs uma situação que foi enfatizada de maneira unânime por todos os participantes. O *curto tempo dedicado às aulas dentro do sistema modular* gera uma redução no período de aulas e, como consequência, de maneira geral, um aligeiramento na formação. Fato que, de certo modo, não dá condições de que o aluno tenha uma garantia de poder vivenciar cotidianamente situações de aprendizagem, as mais diversas, refletindo sobre elas de forma a permitir o desenvolvimento de atitudes e valores para além dos conteúdos de ensino e também de pesquisa e/ou extensão.

Por isso, conforme sugerido pelos participantes e destacado na pesquisa como mais uma categoria, “Possibilidades positivas de mudanças”, emergiram nas respostas a necessidade de uma atenção maior e articulação de *Políticas de fixação*

do professor nos campi do interior, o que resolveria uma grande parte dos entraves apontados pelos participantes da pesquisa. Isso seguido da *necessidade de promover a descentralização da gestão dos campi do interior*, como sinalizado pelos participantes. Há uma grande concentração de poder e controle por parte da coordenação em Belém quanto à tomada de inúmeras decisões.

Percebeu-se, entretanto, que as mudanças positivas apontadas pelos participantes só se darão se ocorrer efetiva articulação, e respectivas modificações, nos pontos desvelados nas subcategorias destacadas nesta pesquisa, *“Dificuldades para viabilizar o curso no interior”* e *“Falhas ao formar professores no campus do interior”*.

Observou-se ao longo da análise dos dados e categorização a vinculação dos problemas apontados pelos participantes à questão sociológica. Recorremos, então, à teoria de Bourdieu, pois emergiram nas respostas de todos os participantes, a existência e prevalência de *habitus* e violência simbólica em consequência à forma como é organizada a formação nos *campi* do interior.

Destacam-se determinados *habitus* encrustados nas categorias que emergiram na análise dos dados:

- Impossibilidade de participação dos professores que atuam no interior nas tomadas de decisões referentes ao curso;
- A criação do curso no interior movida por manifestações e anseios políticos para implantação do ensino superior no interior do estado, sem análise da real necessidade daquele determinado curso na região;
- A falta de engajamento por parte dos professores em desenvolver um trabalho efetivo com a intenção de formar professores com excelência nos *campi* do interior;
- Falta de planejamento das gestões;
- A estruturação do curso no *campus* do interior pautada em teorias tradicionais do ensino;
- Excesso de improvisação em decorrência do curto tempo dedicado às disciplinas na proposta de estrutura curricular modular, originando um ensino aligeirado e corroborando com isso aos inúmeros entraves que foram destacados acima.

Durante a análise dos dados, adentramos mais uma vez a Teoria de Bourdieu quando foi identificada a ocorrência de violência simbólica na estrutura organizacional em relação à alienação dos professores que atuam no interior nas tomadas de

decisões do curso, sendo os mesmos obrigados a acatarem as decisões de reuniões departamentais ocorridas na capital. A violência simbólica também pode ser constatada quando os professores são submetidos a condições de trabalho precárias pela extrapolação de aulas e busca por alternativas para ministrar as mesmas em locais, que na maioria das vezes, não supre infraestrutura básica para sua realização.

Na tentativa de compreender as especificidades da formação docente diante da regionalização e o modo pelo qual essa formação estabelece uma relação com o contexto de todo o estado do Pará, o que denota características totalmente diferenciadas quando comparadas ao sistema de ensino que é aplicado na capital, denominado regular, ao do interior, denominado modular, entre outras especificidades que possui cada microrregião no estado; levantou-se a seguinte hipótese de que a estrutura curricular modular vigente no *campus* do interior não promove aos graduandos uma experiência formativa que contemple sua formação em vista de inúmeros entraves pelos quais o curso passa, mesmo com todos os esforços dedicados, tanto da gestão quanto dos professores.

Todas as situações apresentadas ao longo desta pesquisa apontam para a confirmação da hipótese, transformando-a em tese, o que nos permitiu visualizar inúmeras inquietações vivenciadas por todos os atores sociais envolvidos quanto às limitações da estrutura curricular modular no qual estão inseridos, bem como da ocorrência de problemas sociológicos geradas da tentativa de consolidar o curso num *campus* do interior do estado. Sem desmerecer e destacar a dimensão contributiva da presença da instituição nessas microrregiões do estado, o qual possibilita o acesso a um número crescente de cidadãos ao ingresso no ensino superior, além de sinalizar que este trabalho chama nossa atenção para que não fechemos os olhos para a formação de qualidade junto a esses *campi* do interior e de sua consolidação nas microrregiões do estado. Sinalizar ainda que devemos valorizar tudo o que já foi conquistado até aqui, com a atenção e preocupação em implantar *campi* praticamente em todas as regiões de integração do estado. Sabe-se, e temos ciência, que ainda temos muito a melhorar, mas todo o esforço em prol de levar o ensino superior para áreas mais longínquas do estado é extremamente válido, tendo em vista todos os entraves que enfrentamos num país como o nosso.

Portanto, o desafio é grande para compreender a constituição da Universidade, especialmente para se avaliar um Curso de Ciências Naturais com Habilitação em Química que depende de tantos aparatos de infraestrutura, mas também de um corpo

docente atuante e efetivo que tenha olhar especial à formação de professores de Química no interior do estado. Percebe-se que não existe de maneira explícita uma maior atenção ao perfil de profissional em formação.

Ao final deste trabalho, faço uma retomada à inquietação que motivou o desenvolvimento desta pesquisa, a partir de minha visão particular, como professora formadora que atua num *campus* do interior, dentro de uma microrregião do Araguaia, longínqua do estado do Pará. Exponho aqui minha satisfação em poder apresentar através dessa pesquisa inúmeros entraves pelos quais tenho passado ao longo dos anos atuando no interior do estado; bem como deixar minha contribuição para pesquisas futuras na região, para instituições que possuem estruturas parecidas com a exposta na pesquisa e também a buscar por alternativas para melhoria da qualidade de ensino ofertada aos futuros profissionais da educação que estão levando conhecimento de qualidade. Lembrando que a grande maioria dos egressos permanecem na região. Espero, ainda, poder contribuir junto com outros professores, colegas de instituição, que vivenciam a mesma realidade e que também foram em busca de qualificação para, futuramente, consolidar grupos de pesquisas e programas de pós-graduação na região em prol da tão sonhada continuação dos estudos pelos egressos da região.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.
- ALVARENGA, F. M. **A Formação de Professores no curso de Letras: O Currículo e suas Intersecções entre os Saberes e a Relação Teoria-Prática**. Um Estudo de Caso do Curso de Letras da UFSJ. 2012. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São João Del-Rei, Minas Gerais, 2012.
- ALVES, A. J. O planejamento de pesquisas qualitativas em Educação. **Caderno de Pesquisa**, v. 77, p. 53-61, maio, 1991.
- APPLE, M. W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- BOAVENTURA, E. M. **A construção da universidade baiana: origens, missões e afrodescendência**. Salvador: EDUFBA, 2009.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em Educação**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2015.
- BOURDIEU, P. **A distinção**. Porto Alegre: Edusp, 2007.
- BOURDIEU, P. **Coisas Ditas**. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BOURDIEU, P. **Conceitos Fundamentais**. Petrópolis: Vozes, 2018.
- BOURDIEU, P. Entrevista a Yvette Delsault: sobre o espírito da pesquisa. **Tempo Social**, v. 17, n. 1, p. 175-210, 2005.
- BOURDIEU, P. **Meditações Pascalianas**. Rio de Janeiro: Bestrand, 1997.
- BOURDIEU, P. **O campo científico**. In: ORTIZ, R. (Org.). Pierre Bourdieu: sociologia. São Paulo: Ática, 1983.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. 3.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.
- BOURDIEU, P. **O senso prático**. Petrópolis: Vozes, 1970.
- BOURDIEU, P. **Os usos sociais da Ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: UNESP, 2004.
- BOURDIEU, P. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1984.

BOURDIEU, P. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. São Paulo: Papirus, 1996.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BOWLES, S. Y.; GINTIS, H. **La instrucción escolar en la América capitalista**. Madrid: Siglo XXI, 1981.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer n. 274/09, de 22 de junho de 2009**. Dispõe sobre as Diretrizes curriculares nacionais. Brasília: Ministério da Educação, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução n. 2, de 01 de julho de 2015**. Brasília: Ministério da Educação, 2015.

CAMARGO, S. **Discursos presentes em um processo de reestruturação curricular de um curso de licenciatura em física: o legal, o real e o possível**. 2007. 287 p. Tese (Doutorado) - Faculdade de Ciências, UNESP, Bauru. 2007.

CARRIJÓ, W. B. M; SÁ, R. L; GOMES, D. A. ALMEIDA, N. M. C. B. A Formação inicial de professores no curso de Pedagogia: reflexões de pedagogos sobre o seu processo formativo no curso de Licenciatura plena em Pedagogia da Universidade do Estado do Pará – UEPA. **Criar Educação**, v. 1, n. 1, p. 1-8, 2016.

CHASSOT, A. **Para que(m) é útil o ensino?** 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2014.

CHERQUES, H. R. T. Pierre Bourdieu: a teoria na prática. **RAP**, v. 40, p. 27-55, 2006.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisas em ciências humanas e sociais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

DUBET, F. Le sociologue de l'éducation. **Magazine Littéraire**, n. 369, p. 45-47, 1998.

EDLER, C. R. **Educação inclusiva: com os pingos nos "is"**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

ENGLUND, T. Replanteamento de la história del curriculum: havia uma nueva orientación teórica. **Revista de Educacion, História del Curriculum – I**, n. 295, 1991.

EYNG, A. M. **Currículo escolar**. 2. ed. Curitiba: Ibepex, 2010.

FAVERO, A. A.; TAUCHEN, G. Docência na educação superior: tensões e possibilidades de gestão da profissionalização. **Acta Scientiarum. Education**, v. 35, n. 2, p. 235-242, 2013.

FERES, G. G. F. **A pós-graduação em ensino de ciências no Brasil: uma leitura a partir da teoria de Bourdieu.** 2010. 337 p. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) - Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2010.

FERREIRA, J. M. R. C. **Carreira de remuneração de professores do sistema de organização modular do ensino médio – SOME no Pará.** 2018. 144 p. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

FIALHO, N. H. **Universidade multicampi.** Brasília: Plano, 2005.

FONSECA, Z. V. D. **Trabalho, intensificação e o tempo livre do docente da Universidade do Estado do Pará.** 2017. 241 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

FORQUIN, J. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FORQUIN, J. *et al.* **Sociologia da educação: dez anos de pesquisa.** Petrópolis: Vozes, 1995.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo.** 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2005.

FRANKLIN, B. M. La historia del curriculum en Estados Unidos: status y agenda de investigación. **Revista de Educación. Historia del Curriculum - I**, n. 295, 1991.

GAUTHIER, C. **Ensinar: ofício estável, identidade profissional vacilante: por uma teoria da Pedagogia.** Ijuí: Unijuí, 2006.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOODSON, I. F. **Currículo: teoria e história.** 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores.** Porto: Porto Editora, 1992. p. 63-78.

GOODSON, I. F. **Historia del currículum.** La construcción social de las disciplinas escolares. Barcelona: Pomares, 1995.

GOODSON, I. F. La construcción del currículum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del currículum. **Revista de Educación, Historia del currículum-I**, n. 295, p. 07-37, 1991.

GOODSON, I. F. **School subjects and curriculum change: case studies in curriculum history.** Londres: Routledge, 1991.

GOODSON, I. F. Subjects for study: aspects of a social history of curriculum. **Journal of Curriculum Studies**, v.4, n. 15, p. 391-408, 1983.

HAMILTON, D. On the origins of the educational terms class and curriculum. **Revista de educación**, n. 295, p. 187-205, 1991.

HAMILTON, D. Orígenes de los términos educativos clase y curriculum. **Revista de Educación, Historiadel curriculum-I**, n. 295, 1991.

HAMILTON, D. Sobre as origens do termo classe e curriculum. **Teoria & Educação**, n. 6, p. 33-52, 1992.

KOURGANOFF, W. **A face oculta da universidade**. São Paulo: Editora Unesp, 1990.

LAUXEN, S. L. Universidade multicampi. In MOROSINI, M. (coord.). **Enciclopédia de pedagogia universitária**: glossário. Brasília: INEP/MEC, 2006. v. 2

LE GOFF, J. **História e memória**. 4. ed. Campinas: UNICAMP, 1990.

LIMA, M. F. *et al.* **A Função do currículo no contexto escolar**. Curitiba: Ibepex, 2011.

LOPES, A. C.; MACEDO E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, A. C.; MACEDO, E (Orgs.). **Currículo**: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002. (Série Cultura, Memória e Currículo).

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo, EPU, 1986.

MACEDO, E. Aspectos metodológicos em História do Currículo. In: OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. (Orgs.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 131-149.

MALANCHEN, J. Cultura, alienação e revolução na teoria marxista. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 59, p. 103-118., 2014

MALDANER, O. A. **A formação inicial e continuada de professores de Química**: professor/pesquisador. 4. ed. Ijuí: Unijuí, 2013.

MARCHAN, G. da S. **Políticas públicas, currículo e o processo de formação docente**: um estudo sobre as configurações curriculares dos cursos de licenciatura em Física de uma universidade pública. 2011. 242 f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência) - Faculdade de Ciências, UNESP, Bauru, 2011.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação dedados. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MARTINS, G. de A.; THEÓPHILO, C. R. **Metodologia da Investigação Científica para Ciências Sociais Aplicadas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2016.

MAUÉS, O. C. A reconfiguração do trabalho docente na educação superior. **Educar em Revista**, n. especial 1, p. 141-160, 2010.

MIDDLEJ, M. M. B. C.; FIALHO, N. H. Universidade e região. **Práxis Educacional**. n. 1, p. 171-189, 2005.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MOREIRA, A. F. B. **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: MEC/SEB, 2007.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T da (Orgs). **Currículo, cultura e sociedade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

OLIVEIRA, R. M. **Elementos Administrativos e Pedagógicos do SOME nas Percepções de seus atores**. 2010. 127 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2010.

OSTERMANN, F. **O debate sobre as licenciaturas no Brasil**. In: Sociedade Brasileira de Física. Proposta de diretrizes para professores de educação básica. Disponível em: <http://www.sbfisica.org.br/ensino/proposta.shtml> Acesso em 11 maio 2017.

PACHECO, J. A. **Currículo**: teoria e práxis. 2. ed. Porto: Porto, 2001.

PACHECO, J. A.; FLORES, M. A. **Formação e avaliação de professores**. Porto: Porto, 1999. (Coleção "Escola e saberes"; 16).

PACHECO, E. F. H. Aspectos históricos das teorias do currículo. In: XIII Congresso Nacional de Educação. VII Seminário Internacional de Educação sobre Profissionalização Docente, 13., 7., 2017, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: PUC-PR, 2017.

PARÁ. Conselho de centro. **Resolução n. 674, de 05 de novembro de 2009**. Pará. Conselho de centro, 2009.

PARÁ. Conselho Estadual de Educação. **Portaria n. 22, de 26 de agosto de 2003**. Pará. Conselho Estadual de Educação, 2003.

PARÁ. Conselho Estadual de Educação. **Resolução n. 340/11, de 28 de agosto de 2001**. Pará: Conselho Estadual de Educação, 2001.

PARÁ. Conselho Estadual de Educação. **Resolução n. 403, de 17 de novembro de 2016**. Pará: Conselho Estadual de Educação, 2016.

PARÁ. Conselho Estadual de Educação. **Resolução n. 482, de 10 de dezembro de 2009.** Pará. Conselho Estadual de Educação, 2009.

PARÁ. Conselho universitário. **Resolução n. 2063/10, de 10 de fevereiro de 2010.** Pará: Conselho universitário, 2010.

PARÁ. Conselho universitário. **Resolução n. 277, de 11 de dezembro de 1998.** Pará. Conselho universitário, 1998.

PARÁ. Conselho universitário. **Resolução n. 754/02, de 09 de agosto de 2002.** Pará. Conselho universitário, 2002.

PARÁ. Conselho universitário. **Resolução n.879/03, de 09 de agosto de 2003.** Pará. Conselho universitário, 2003.

PARÁ. Diretoria de acesso e avaliação. **Memorando circular n. 14/2016, de 16 de dezembro de 2016.** Pará: Diretoria de acesso e avaliação, 2016.

PICANÇO, V. L. L. **Interiorização da Universidade do Estado do Pará:** um estudo do *Campus* de Santarém. 2010. 122 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas) - Universidade Estadual do Ceará, 2010.

PICANÇO, V. L. L.; FROTA, F. H. S. F. Interiorização da Universidade do Estado do Pará: Um estudo do *campus* Santarém. **Conhecer: Debate entre o Público e o Privado**, n. 6, p. 204-232, 2012.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no Ensino Superior.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção Docência em Formação).

RAMOS, T. A.; ROSA, M. I. P. Entre disciplinas pedagógicas e disciplinas específicas: a formação de professores e a questão do estágio supervisionado em um curso de Licenciatura Integrada. **Olhares**, v. 1, n. 1, p. 207-238, 2013.

RESENDE, L. M. G. de. Paradigma –relações de poder –projeto político-pedagógico: dimensões indissociáveis do fazer educativo. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola:** uma construção possível. Campinas: Papirus, 1995.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e Interdisciplinaridade;** o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

SAVIANI, N. **Saberes escolares, currículo e didática:** problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico. 5. ed. São Paulo: Campinas, 2006.

SCHNETZLER, R. P.; SILVA, L. H. A. **Buscando o caminho do meio:** construindo a parceria entre professores e formadores de professores de ciências. In: Educação On-Line. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br> Acesso em: 10 maio 2017.

SILVA, M. A. **História do currículo e currículo como construção histórico-cultural**. 2006.

SILVA, M. A. História do Currículo e currículo como construção histórico-cultural. In: VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, 4., 2006, Uberlândia. **Anais [...]**. Uberlândia: UFU, 2006.

SILVA, R. M. G.; LIMA, V. A.; ALBUQUERQUE, Y. D. T. Uma proposta para o curso de Licenciatura em Química: em busca de outros caminhos e olhares na formação de professores. In: ECHEVERRÍA, A. R.; ZANON, L. B. **Formação superior em química no Brasil**: práticas e fundamentos curriculares. Ijuí: Unijuí, 2010. p. 225-240.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

SILVA, W. D. A. A formação do professor de química frente à dicotomia licenciatura versus bacharelado: narrativas de licenciandos sobre as disciplinas pedagógicas para a formação docente. **Revista de Educação, Ciência e Matemática**, v. 7, n. 2, 2017.

SOUZA, F. M. **A Implantação do Campus da Universidade do Estado do Pará o Município de Conceição do Araguaia e sua contribuição para a formação de professores**. 2003. 180 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Adventista de São Paulo: Engenheiro Coelho, 2003.

SUART JÚNIOR, J. B. **A vivência de ser cientista docente-pesquisador formador de professores na indissociabilidade do tripé universitário**: um estudo com físicos e químicos. 411 f. 2016. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2016.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; GAUTHIER, C. **Formação dos professores e contextos sociais**. Porto: Rés, 2001.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em Educação. São Paulo: Editora Atlas, 1987.

TRÖHLER, D. International curriculum research. In: PINAR, W. F. (Ed.). **International Handbook of Curriculum Research**, 2. ed. NovaYork: Routledge, 2014. p. 60-66.

TRÖHLER, D. **Los lenguajes de la educación**. Barcelona: Editorial Octaedro, 2013.

TRÖHLER, D. The formation and function of histories of education in continental teacher education curricula. **Journal of the American Association for the Advancement of Curriculum Studies**2, 2006. Disponível em: <http://ojs.library.ubc.ca/index.php/jaaacs/issue/view/182734> Acesso em: 08 mar. 2017.

TRÖHLER, D. La Historia del curriculum como camino real a la investigación educativa internacional. Historia, Perspectivas, Beneficios y dificultades. **Profesorado, Revista de Curriculum y formación del profesorado**, v. 21, n. 1, 2017.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2017/2027**. Belém: UEPA, 2017.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ. **Projeto político pedagógico do curso de licenciatura plena em Ciências Naturais**. Belém: CCSE/UEPA, 2018.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ. **Projeto político pedagógico do curso de licenciatura plena em Ciências Naturais**. Belém: CCSE/UEPA, 2004.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ. **Projeto político pedagógico do curso de licenciatura plena em Ciências Naturais**. Belém: CCSE/UEPA, 2009.

VANDENBERGHE, F. The real is relational; an epistemological analysis of Pierre Bourdieu's generative structuralism. **Sociological Theory**, v. 17, n. 1, p. 32-67, 1999.

VEIGA, I. P. A. Projeto Político Pedagógico: Continuidade ou Transgressão para Acertar? In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. L.M. (Orgs.). **O que há de novo na educação superior**: Do projeto pedagógico à prática transformadora. Campinas: Papirus, 2000. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção da coletiva. In: VEIGA, I. P. A. (Org.) **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas: Papirus, 1995.

XAVIER, G. C. **Questões sobre linguagem, escola e ensino**: alguns olhares, várias direções. Florianópolis: Beconn, 2014.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman. 2015.

APENDICES

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PARA A REALIZAÇÃO DESTA PESQUISA

Venho, respeitosamente, através deste termo convidá-lo a participar da uma pesquisa a qual futuramente será apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência, área de concentração: Educação para Ciências, da Faculdade de Ciências da UNESP/Campus Bauru-SP para obtenção do título de Doutor em Educação para a Ciência. Para tanto, solicito sua colaboração e participação em conceder-me uma entrevista. Desde já adianto e esclareço que as entrevistas concedidas serão gravadas (áudio) e transcritas para obtenção de informações necessárias a pesquisa. Ressalta-se ainda que a sua colaboração será muito importante e poderá contribuir para melhor compreender e construir conhecimento sobre a Formação de Professores de Química do interior do estado do Pará, em especial, a microrregião do Araguaia-Sul do Pará.

Vale frisar que sua participação é inteiramente voluntária, sem qualquer pagamento. E caso não se sinta confortável com determinada pergunta pode deixar de responder sem ônus algum, bem como deixar de participar da pesquisa a qualquer momento.

Os resultados deste estudo comporão a tese final de doutorado e poderão ser publicados em artigos e/ou livros científicos ou apresentados em congressos profissionais.

O presente termo faz ainda os seguintes detalhamentos abaixo a fim de esclarecer: os objetivos da pesquisa, como está sendo desenvolvida e seus prováveis benefícios.

Objetivos do estudo – Buscar-se-á identificar e analisar os limites e possibilidades da formação de professores segundo a estrutura curricular modular aplicada ao curso de Ciências Naturais – Química, na concepção de licenciandos e formadores na formação de professores na microrregião do Araguaia-Campus VII/Pólo Conceição do Araguaia-PA.

Procedimentos – O público alvo da entrevista compreende discentes (licenciandos); docentes (formadores) e gestores (coordenador do curso e/ou chefe de departamento) do referido curso de Licenciatura Plena em Química do *campus* VII – Polo de Conceição do Araguaia e capital Belém-PA. A entrevista dará destaque em especial para assuntos referentes a conteúdo; estruturação do curso; benefícios e/ou dificuldades para a formação. Terá duração, em média entre 20 a 30 minutos por entrevistado. E, serão realizadas nas dependências da instituição nos campi I e VII em uma sala reservada.

Riscos e desconfortos – Este projeto não apresenta nenhum risco para a sua integridade física e moral, pois todas as informações obtidas na entrevista serão confidenciais, as quais só terão acesso a pesquisadora envolvida e serão usadas apenas para fins da pesquisa. Asseguramos a privacidade e proteção da imagem e dos dados dos participantes, afirmando que não haverá nenhuma exposição e/ou registro de sua identidade ao longo da entrevista ou no tratamento dos dados, ou seja, os entrevistados serão apresentados por siglas pré-estabelecidos de acordo com a categoria, por exemplo, licenciandos “LC01”, formadores “FM01” e gestores “GT01”, mantendo-se, assim, o sigilo e anonimato a respeito da real identidade dos entrevistados.

Benefícios – O referido curso em estudo na pesquisa vem passando desde sua

criação por várias mudanças em seu PPP para contemplar a legislação vigente e os princípios da licenciatura, demonstrando assim a grande relevância que esta pesquisa pode trazer, a fim de contribuir com resultados significativos para essa Universidade, para a formação de professores de Química utilizando o sistema modular e além de servir como fonte de pesquisa para outras instituições que podem ou estejam passando por processos semelhantes em cursos de licenciatura em Química e áreas afins no interior do Estado.

A pesquisadora se coloca à disposição para responder a possíveis dúvidas sobre a pesquisa a qualquer momento. E, confirma que os dados da pesquisa serão mantidos em absoluto sigilo por cinco anos após o término da pesquisa. Caso o participante deseje mais informações sobre a pesquisa, poderá solicitar esclarecimentos ao Comitê de Ética em Pesquisa do *Campus* VII da UEPA, que aprovou essa pesquisa, com o parecer número 2.810.572, e fazer reclamação ou denúncia, se o que estiver escrito neste termo, não estiver de acordo com o que está sendo feito, através do telefone do Comitê de Ética ou ainda via e-mail.

Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido é assinado em duas vias, uma para o/a Sr/Sra e outra para a pesquisa.

Você foi informado/leu, teve suas dúvidas esclarecidas e concorda/autoriza a sua participação no projeto? Caso positivo, por favor, assine e marque com X a categoria a qual se enquadra.

Data: ____/____/____ ID _____

Licenciando () Formador () Gestor ()

Assinatura:

(participante)

Assinatura:

pesquisadora responsável pela coleta do TCLE

APÊNDICE B - ORDENAÇÃO DAS PERGUNTAS DESTINADAS A LICENCIANDOS/FORMADORES/GESTORES PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

LICENCIANDOS	FORMADORES	GESTORES
Quais suas motivações para escolher e continuar neste curso? Por quê? O que o estimula ou desestimulante no curso? Justifique.		
Quais as suas expectativas em relação ao curso que você escolheu ao entrar na graduação? Quais foram atendidas e quais não? Justifique.		
O que você conhece/entende sobre a proposta de currículo modular?	O que você conhece/entende sobre a proposta de currículo modular?	O que você conhece/entende sobre a proposta de currículo modular?
Em sua opinião porque se justifica a implantação do sistema modular no <i>campus</i> de Conceição do Araguaia/Redenção?	Em sua opinião porque se justifica a implantação do sistema modular no <i>campus</i> de Conceição do Araguaia/Redenção?	Em sua opinião porque se justifica a implantação do sistema modular no <i>campus</i> de Conceição do Araguaia/Redenção?
Você conhece outras instituições que utilizam o sistema de currículo Modular? Quais? O que você sabe sobre seu funcionamento?	Você conhece outras instituições que utilizam o sistema de currículo Modular? Quais? O que você sabe sobre seu funcionamento?	Você conhece outras instituições que utilizam o sistema de currículo Modular? Quais? O que você sabe sobre seu funcionamento?
Discorra sobre as características do currículo do curso que te ajudaram a compreender a realidade da atuação profissional (como professor). Justifique.	Discorra sobre as características do currículo modular que favorecem a formação para a compreensão da realidade da atuação profissional pelo futuro professor de educação básica. Justifique.	Discorra sobre as características do currículo modular que favorecem a formação para a compreensão da realidade da atuação profissional pelo futuro professor de educação básica. Justifique.
Em sua concepção apresente, justificando os aspectos positivos e negativos da proposta de currículo no sistema modular em seu curso.	Em sua concepção apresente, justificando os aspectos positivos e negativos presentes na execução da proposta de currículo no sistema modular na Licenciatura em Química no <i>Campus</i> de Conceição do Araguaia.	Em sua concepção apresente, justificando os aspectos positivos e negativos presentes na execução da proposta de currículo no sistema modular na Licenciatura em Química no <i>Campus</i> de Conceição do Araguaia.
Quais as mudanças em seus conhecimentos você considera importantes para sua atuação profissional foram geradas pela formação em geral? Exemplifique.	Quais aspectos de sua atuação profissional são importantes para a formação dos licenciandos?	

Quais características do seu curso se comprometem com a preparação para exercício da profissão? Justifique.	Quais características do curso se comprometem com a preparação para exercício da profissão? Justifique	Quais características do curso se comprometem com a preparação para exercício da profissão? Justifique
Como você caracteriza o acompanhamento pedagógico realizado pelos professores e gestores em relação aos discentes em geral e nas disciplinas?	Como você caracteriza o acompanhamento pedagógico realizado no curso de Licenciatura? (institucional em relação aos professores e em relação aos alunos) Justifique.	Como você caracteriza o acompanhamento pedagógico (institucional) realizado no curso de Licenciatura. Justifique,
Há projetos (pesquisa, ensino e extensão) desenvolvidos no curso? Eles fazem parte das disciplinas específicas e pedagógicas? De que maneira eles contribuem para a formação?	De que maneira projetos (pesquisa, ensino e extensão) desenvolvidos que fazem/fizeram parte de disciplinas específicas e pedagógicas ao longo do curso contribuem para a formação?	De que maneira projetos (pesquisa, ensino e extensão) desenvolvidos que fazem/fizeram parte de disciplinas específicas e pedagógicas ao longo do curso contribuem para a formação?
Quais as características da sua participação e a dos colegas de turma nas atividades desenvolvidas no curso? Como você as avalia?		
De que forma o curso (atividades) se insere na realidade da comunidade regional?	De que forma o curso (atividades) se insere na realidade da comunidade regional?	De que forma o curso (atividades) se insere na realidade da comunidade regional?
Quais foram ou são as suas maiores dificuldades (durante o curso e na inserção do mercado de trabalho)?	Quais foram ou são as maiores dificuldades no estabelecimento do curso neste <i>campus</i> ?	Quais foram ou são as maiores dificuldades no estabelecimento do curso nos <i>campi</i> da UEPA?
Você costuma pensar sobre quais são as principais habilidades profissionais desenvolvidas no curso? Quais seriam estas habilidades?	Você costuma pensar sobre quais são as principais habilidades profissionais desenvolvidas no curso? Quais seriam estas habilidades?	Quais são as principais habilidades profissionais desenvolvidas no curso?
Quais seriam as condições ideais de formação para o seu curso? Justifique.	Quais seriam as condições ideais de formação para o curso de Licenciatura em Química neste <i>campus</i> ? Justifique.	Quais seriam as condições ideais de formação para o curso de Licenciatura em Química? Justifique.

APÊNDICE C – QUADRO DOS GESTORES REFERENTE A CATEGORIA – DIFICULDADE PARA A VIABILIZAÇÃO DO CURSO EM UM CAMPUS DO INTERIOR

UNIDADES DE REGISTROS	INDICE	UNIDADE DE SENTIDO	SUBCATEGORIAS	CATEGORIA
(G1/L24-26) É porque não dá condição de ir todos os professores de uma vez. Esse é o grande problema. E como tem caso dos professores, ele fica muito cheio com os diversos cursos que o <i>campus</i> oferece. (G1/L86-87) O professor substituto pode até começar, mas junto com um professor que seja do quadro. Agora, professor horista, não tem jeito, não tem tempo. [...] (G1/L89) Só é ensino [...] (G1/L95-96) 90% é só aula, ensino mesmo. Extensão só com professores que, efetivamente, andam por lá, que fazem alguma coisa. [...] (G1/L99-100) Tem alguns professores que se movimentam quando estão lá no <i>campus</i> durante um certo tempo. (G1/L161-162) Pois é. Aí, teria que ter professores efetivos, concursado, onde ele fosse obrigado a fazer um programa de extensão, interagir com a comunidade. (G2/L94-112) A Universidade do Estado Pará, ela é bastante interiorizada, tem mais 20 campi, onde se justifica a questão de professores. Nós não temos professores locais pra todos os campi, com especificidades que cada curso precisa. Então nós precisamos...infelizmente, onde a gente pudesse colocar uma autonomia administrativa pros campi, em termos de números suficientes de professores. Não estou nem falando em autonomia financeira. A gente, especificamente falando na área de educação, nós teríamos um quantitativo pequeno em cada <i>campus</i> e isso poderia se esgotar a questão de sempre os mesmos professores, dois ou três. Se fosse um número maior de professores em cada <i>campus</i>, não teria esse problema, mas hoje, a gente precisa ainda desse rodízio, porque o nosso departamento de ciências naturais é um dos departamentos maiores, é o segundo ou terceiro maior da universidade, onde nós abrigamos mais de 50 professores, quase 70 hoje, entre horistas, [...] mas é em torno disso. E a gente percebe que o <i>campus</i> ainda não tem essa autonomia de quantitativo de professores pra todas as áreas. E o nosso curso de licenciatura em ciências naturais, por ser um curso bastante diversificado em termos, nós formamos professores para o ensino fundamental e médio, então, nós precisamos do olhar de diversas áreas e a gente acaba precisando ainda do sistema modular. (G2/L222-224) [...] eu chegava a ter 20, 12 orientandos às vezes, tanto de TCC como outros projetos. Acaba dá gente não conseguindo fazer um trabalho de qualidade, porque falta professor. (G3/L28-34) Então, os cursos que nós começamos a colocar no interior, eles funcionavam no nosso período de férias, porque aí a gente ia dar aula. Porque a UEPA, ela custou muito a fazer concursos para os professores específicos lá dos núcleos. Então, na minha opinião, até hoje, nós ainda temos muitos cursos que funcionam, digamos assim, com essas disciplinas compactadas que você chamou de modular. Nós ainda funcionamos muito desse jeito, exatamente por causa da necessidade de professores. (G3/L54-57) Aí, quando eu digo assim, que ela tá muito atrasada, é que ela não conseguiu ainda abrir um quadro de professores que sejam de lá do interior...a minha opinião é assim, de lá do interior. Até por exemplo, se você pegar o que nós temos hoje que chama professor itinerante, é uma improvisação. (G3/L86-88) nós tínhamos que chegar a essa meta de ter os professores fixos nos campi, porque quando a gente tivesse os professores fixos nos campi, aí nós podíamos desenvolver pesquisa e extensão. (G3/L94-96) "Não, mas tem pesquisa, tem extensão..." "Não, peraí. Não é disso que eu estou falando. Eu estou falando de uma coisa mais densa, que seja desenvolvida com..." e pra isso, nós precisamos ter um corpo de professores. (G3/L252-253) Não é o problema do curso modular, é a presença do professor lá. (G3/L406) A maior dificuldade, na minha opinião, é um corpo de professores. [...] (G3/L408-409) Que esteja lá. Isso, pra mim, é a maior dificuldade. É a meta que nós não alcançamos.	23	DIFICULDADE DE TER OS PROFESSORES NO CAMPUS DO INTERIOR (FALTA DE PROFESSORES)	NÚMERO DE PROFESSORES INSUFICIENTES PARA ATENDER O CAMPUS	DIFICULDADE PARA VIABILIZAR O CURSO NO INTERIOR

(G3/L482-485) Isso não faz a diferença, o que faz a diferença é exatamente esse negócio de você ter um professor que realmente pode se dedicar pra fazer pesquisa, pra fazer artigo científico, pra mandar revista, pra criar um currículo Lattes, depois montar um projeto de um curso de mestrado e mandar pra CAPES e ser aprovado. (G3/L630-633) Uma estrutura, mas aí assim, pra realidade que nós vivemos, o ideal é a gente conseguir ter, neste momento, um corpo de professores nos campi do interior. Pra mim é mais importante do que laboratório. Pra mim é mais importante do que uma biblioteca, neste momento. (G4/L48-52) Nesse deslocamento no interior. Então, a UEPA adotou por uma questão de viabilizar a oferta dos cursos e nós trabalhamos assim. Então, a gente tinha os blocos de disciplinas. Então, você tinha desde o primeiro ano, aqueles blocos de disciplinas que você ia ofertando em cada período de recesso escolar e o professor ia pra ministrar a carga horária total da disciplina. (G4/L60-63) O que justificou é que, justamente, nós não tínhamos professores em quantidade suficiente pra lotar no interior do estado. A carência era muito grande. Sempre foi na nossa área, no Brasil todo. Então, imagina aqui no interior do Pará. [...] (G4/L65-69) Imagina Conceição...Então, a gente...a principal justificativa era justamente a carência de professores para ministrarem as disciplinas lá no interior distante. E a outra justificativa é a justificativa da oferta do curso né. Nós não tínhamos essa condição de professores, mas era uma necessidade do estado. Então esse passo tinha que ser dado. (G4/L420-422) Pois é. Então, eu acho que pra uma proposta curricular dar certo, ela tem que ter suporte. Suporte de recursos humanos, suporte de infraestrutura. Uma lotação adequada, um perfil. (G4/L545) Fundamentalmente, recursos humanos. [...] Recursos humanos. [...] (G4/L553) Um professor efetivo e que crie vínculos lá. (G4/L574-575) [...] eu acho que a UEPA hoje, pra melhorar, no interior, ela precisa disso. Ela precisa ampliar o seu número de...o seu quadro de... (G4/L586-589) A outra coisa, que eu acho, é acabar com isso na UEPA. Eu faço concurso pra entrar, aí depois eu não quero ficar mais. Aí, eu arrumo um subterfúgio, eu arrumo cargo em Belém, eu me vínculo a não sei a que, aí, eu pego e venho embora. [...] (G4/L592-593) Então, eu acho que precisa ter recursos humanos, mínimos necessários. (G4/L615-620) [...] eu acho que Conceição do Araguaia, é um núcleo que já tinha que ter passado por um processo de descentralização pedagógica. Eu não discuto nem o financeiro, eu discuto o pedagógico. Agora, pra isso é necessário recursos humanos, cargas de salário que favoreça. Fundamental. Ela vai adequar mais à realidade da região, levando em consideração os aspectos né. (G5/L23-27) O que eu entendo do sistema modular, até pela necessidade que nós temos, é a questão da grande dimensão do estado. Não temos mão-de-obra qualificada em todos os cantos e vamos lotando professores por período, por tempo para atender as disciplinas específicas. Então, nós vamos percebendo muito isso. É uma rotatividade muito grande professor. Acho que esse é um problema pra gente. (G5/L411-413) Com certeza. A presença do professor também, porque aí o professor residente no município ou no entorno, um professor que mora por aquela região, é mais fácil dele pensar e dele executar projetos, dele acompanhar. (G5/L433) A demanda e a presença do professor. [...] (G5/L435-436) Não necessariamente residir lá, mas pelo menos, esteja frequentemente no campus ou na região para que possa atender os alunos.	23	DIFICULDADE DE TER OS PROFESSORES NO CAMPUS DO INTERIOR (FALTA DE PROFESSORES)	NÚMERO DE PROFESSORES INSUFICIENTES PARA ATENDER O CAMPUS	DIFICULDADE PARA VIABILIZAR O CURSO NO INTERIOR
---	----	--	---	---

(G4/L60-63) O que justificou é que, justamente, nós não tínhamos professores em quantidade suficiente pra lotar no interior do estado. A carência era muito grande. Sempre foi na nossa área, no Brasil todo. Então, imagina aqui no interior do Pará. [...] (G4/L65-69) Imagina Conceição...Então, a gente...a principal justificativa era justamente a carência de professores para ministrarem as disciplinas lá no interior distante. E a outra justificativa é a justificativa da oferta do curso né. Nós não tínhamos essa condição de professores, mas era uma necessidade do estado. Então esse passo tinha que ser dado. (G4/L114-119) Eu acho que enquanto a gente tiver uma baixa oferta de profissionais qualificados no interior do estado e uma infraestrutura, de vida mesmo, não muito adequada, promissora, a gente vai...esse modular, ele ainda tem vantagens. Como eu estou dizendo, você consegue levar um professor de qualidade, pelo menos, para fazer aquela...que atenda o ensino básico. [...] (G4/L120) Justamente. Essa é uma vantagem, essa qualificação	2	FALTA DE PROFESSORES QUALIFICADOS PARA ATUAR NO ENSINO BASICO NO INTERIOR DO ESTADO.	NÚMERO DE PROFESSORES INSUFICIENTES PARA ATENDER O CAMPUS	DIFICULDADE PARA VIABILIZAR O CURSO NO INTERIOR
(G2/L109-112) [...] E o nosso curso de licenciatura em ciências naturais, por ser um curso bastante diversificado em termos, nós formamos professores para o ensino fundamental e médio, então, nós precisamos do olhar de diversas áreas e a gente acaba precisando ainda do sistema modular.	1	NECESSIDADE DE PROFESSORES DE TODAS AS ÁREAS NO ENSINO BASICO NO INTERIOR DO ESTADO		
(G3/L28-34) Então, os cursos que nós começamos a colocar no interior, eles funcionavam no nosso período de férias, porque aí a gente ia dar aula. Porque a UEPA, ela custou muito a fazer concursos para os professores específicos lá dos núcleos. Então, na minha opinião, até hoje, nós ainda temos muitos cursos que funcionam, digamos assim, com essas disciplinas compactadas que você chamou de modular. Nós ainda funcionamos muito desse jeito, exatamente por causa da necessidade de professores. [...] (G3/L40-44) Por causa que era nos intervalos das férias. Aí, agora, digamos assim, de lá pra cá, o único avanço que nós tivemos foi que fizeram alguns concursos e conseguiram contratar alguns professores pra ficar, digamos assim, ou fixo em alguns núcleo ou itinerante e eu acho que como nós ainda não conseguimos dar um passo mais largo. (G3/L637-640) Então, pra mim, a situação ideal, por exemplo, nos nosso <i>campus</i> da UEPA é a gente ter professor. Aí, eu queria deixar, assim, bem claro. Não é professor pra tá lá "Não, olha, a carga horária máxima são 24 horas, a carga horária mínima...". Não, não é isso. [...] (G3/642-644) Eu não quero professor pro ensino só. Eu quero professor com carga horária que vai dar cabo lá das disciplinas do ensino, mas que vai dar cabo de ter tempo pra fazer pesquisa e tempo pra fazer extensão. (G4/L74) E eu acho até mesmo, quando a UEPA fez a concurso pra professores... [...] (G4/L76-77) Por região, eu acho que, inclusive, não era aquele momento ainda. Tanto que não funcionou. A maioria dos professores... (G4/L555-560) Crie vínculos, porque eu acho que as primeiras contratações de professor efetivo dessa regionalização que foi feita, não deram certo porque, primeiro, colocaram lá na titulação de doutor. O doutor, ele dificilmente ele vai pra uma área que ainda não tem uma infraestrutura. Eu acho que pra criar vínculo mesmo, tem que ser prata da casa. Eu acredito muito nisso. [...] (G4/L562-565) Então, por exemplo, se a UEPA tivesse feito o percurso de oferecer a graduação, agora eu vou oferecer a especialização, agora eu vou lutar por um mestrado. Pra que aquele aluno que foi do curso de ciências, de matemática... [...] (G4/571-575) Sabe, eu acho assim, que a gente não precisa pensar em todo mundo pra (ficar meio localizado), mas que fosse projeto da UEPA. Pegar esse aluno egresso e oportunizar pra ele uma pós-	6	DIFICULDADE EM MANTER O PROFESSOR EFETIVO NO CAMPUS DO INTERIOR E/OU REGIÃO		

graduação, oportunizar que ele tenha acesso ao concurso público. Eu acho que a UEPA hoje, pra melhorar, no interior, ela precisa disso. Ela precisa ampliar o seu número de...o seu quadro de... [...] (G4/L577-583) O quadro docente, ampliar o quadro de vagas e fazer esse investimento. Essa história de querer pegar pronto, não dá certo. Na minha visão, isso não dá certo. Isso foi o que foi feito e não deu certo. A UEPA quis pegar o doutor pronto pra ficar lá em Conceição, liderar um grupo de pesquisa por exemplo, ficou? Não ficou. Então, é preferível que você comece de lá, que você abra espaço até pro especialista, mas que você tenha um programa de formação pra essa pessoa. Que daí, ele possa fazer um mestrado, no estilo do...[...] (G4/L586-589) A outra coisa, que eu acho, é acabar com isso na UEPA. Eu faço concurso pra entrar, aí depois eu não quero ficar mais. Aí, eu arrumo um subterfúgio, eu arrumo cargo em Belém, eu me vínculo a não sei a que, aí, eu pego e venho embora. (G5/L244-247) Eu sou favorável a uma ideia que não é muito aceita. Eu acho que nossos cursos, todos eles, deveriam ser rotativos. Nós temos a mania de se fixar. Outros centros fazem isso, se fixam num <i>campus</i> e pronto. Eu acho que o principal fator pra consolidar um curso na região, num município, deveria ser a demanda. (G5/L256-261) Por exemplo, o curso de química poderia ficar por dois anos, por exemplo, em Conceição. É percebido...isso deve ser um estudo em conjunto com coordenação de <i>campus</i>, coordenação de curso... A gente percebe que a maior parte dos alunos, por exemplos, de Conceição são de municípios vizinhos, então, eles devem insistir em mais algum período lá, pra não saturar o mercado. Depois passar uns dois, três anos, ir pra outro município e trazer outros cursos. [...] (G5/L263-264) A minha visão é que seja pra todos. Pra outras licenciaturas como história, estudo da religião. A gente deveria ter uma rotatividade. [...] (G5/L267-269) Pra onde vão todos esses pedagogos? O mercado está absorvendo? Porque, às vezes, o pessoal está optando pelo curso por falta de opção. Todo ano é ofertado, por exemplo, pedagogia, química, matemática e história... [...] (G5/L274-275) Eu sou favorável que o laboratório seja desmontado e vá pra outro município. Pra gente não ter esse apego [...] (G5/L279-284) É difícil. Aí, volta pra uma questão do professor efetivo do <i>campus</i>. Então, como nós sabemos que a realidade é de muito professores itinerantes, muito mesmo, eu acredito que esses laboratórios, que esses materiais, a gente deveria encaixotar e leva pra outro município. Vamos estruturar, fazer parcerias com outras instituições. Até a SEDUC mesmo...tem escolas que tem laboratório bem equipados. Então, nós poderíamos entrar complementando aquele laboratório.	6	DIFICULDADE EM MANTER O PROFESSOR EFETIVO NO CAMPUS DO INTERIOR E/OU REGIÃO	NÚMERO DE PROFESSORES INSUFICIENTES PARA ATENDER O CAMPUS	DIFICULDADE PARA VIABILIZAR O CURSO NO INTERIOR
(G1/L116-118) [...] o professor tem que levar material pra poder dar uma aula prática. Mas, infelizmente, fica muito a desejar. Porque financeiramente, pra diluir esse dinheiro em vários campi... [...] (G1/L120) É muito difícil. (G2/L133-139) Assim, acho que um dos primeiros, pra universidade, ele ainda é um fator preponderante, porque financeiramente, não temos condições nos campi de manter, em termos de gestão, falando de gestão. Ainda não conseguimos pagar diárias pros professores, a gente ainda paga o SOME, que apesar da sigla ser irregular, ela é uma ação regular, porque o professor que se desloca, ele precisa ter uma valorização, porque ele deixa sua família, ele deixa diversos. [...] (G2/L141-145) Passa muitos dias, ele acaba não podendo desenvolver um vínculo só em um local. Ele vai passar, permear por vários campi. Então, ele recebe esse valor e além disso fica na casa dos professores, que ainda é mantida em vários campi né. Hoje, em termos de gestão, a universidade ainda não tem condições de pagar as diárias. [...] (G2/L147-150) Com certeza, porque nós não conseguimos ainda pagar a diária. Isso eu sou membro do CONSUN atualmente, do Conselho Universitário, e recentemente passou essa discussão no CONSUN, onde a Universidade do Estado com o recurso que tem ainda não consegue pagar diárias para os professores. (G3/L47-50) Olha, eu acho assim, a UEPA, ela estacionou, na minha opinião, porque quando nós criamos, digamos assim, os cursos modulares, como você tá chamando, aí no interior, ele foi criado quando a gente não tinha quase nenhuma condição. (G4/L402-405) Olha, a implantação dos projetos no interior, ela é muito prejudicada porque a UEPA não dá o suporte adequado, principalmente, de lotação e de recursos humanos. Porque eu acho que recursos materiais, eles fazem falta, mas quando você tem claro, aquilo que você tem que fazer. [...] (G4/L409-414) a proposta temática ela não foi mais bem-	7	FALTA DE RECURSOS PAGAMENTO DE DIÁRIAS AOS PROFESSORES	FALTA DE RECURSO	

sucedida, ele teve problemas por falta desse suporte. Então, como eu dei o exemplo agora, é um tema que tem que ser trabalhado pelas três áreas. Oras, se é um tema a ser trabalhado pelas três áreas, tá implícito ali que tem que ter uma integração, uma interdisciplinaridade. Eu não posso ser interdisciplinar contigo "Eu vou agora e tu vai depois." [...] (G4/L416-417) O princípio básico da interdisciplinaridade é um trabalho coletivo, é você interagir. [...] (G4/L420-422) Pois é. Então, eu acho que pra uma proposta curricular dar certo, ela tem que ter suporte. Suporte de recursos humanos, suporte de infraestrutura. Uma lotação adequada, um perfil... (G4/L604-607) Ai, se o curso ainda não tá descentralizado, ele tem que ter lá o subcoordenador. Ele tem que ter uma espécie de sub coordenação funcionando lá pra poder realmente fazer esse acompanhamento, porque senão não tem condições. Pra mim, é o fundamental. E depois vem a infraestrutura. (G4/L693-695) A gente que criar a nossa história, a nossa trajetória, o nosso perfil. Porque a gente lida também as nossas fragilidades financeiras, orçamentária, o estado. É difícil, às vezes. Tu sabes que não tens recursos assim. (G5/L394-396) Olha, as condições ideais. Antes de passar pela infraestrutura, deveria passar por aquele que estudo que nunca é feito, que nunca é respeitado, aquele estudo de demanda. O primeiro passo é esse. Tem demanda? [...] (G5/L398-401) pra ver se pode deixar o curso lá. Olha, é um município ou uma região onde os municípios do entorno não têm professor de química. Primeiro passo, vamos levar o curso pra lá. Ai, depois passa pela questão de infraestrutura, da questão de biblioteca, do espaço física, do laboratório.	7	FALTA DE RECURSOS PAGAMENTO DE DIÁRIAS AOS PROFESSORES	FALTA DE RECURSO	
(G1/L161-163) Pois é. Ai, teria que ter professores efetivos, concursado, onde ele fosse obrigado a fazer um programa de extensão, interagir com a comunidade. Se não fizer isso...um professor que vai dois anos, ele vai pra um lugar, vai pra outro... (G3/L627-628) Olha, se eu fosse te dizer assim, as questões ideais, eu iria dizer um laboratório equipado, uma biblioteca com livro atualíssimos, pra poder criar uma... [...] (G3/L630-633) Uma estrutura, mas aí assim, pra realidade que nós vivemos, o ideal é a gente conseguir ter, neste momento, um corpo de professores nos campi do interior. Pra mim é mais importante do que laboratório. Pra mim é mais importante do que uma biblioteca, neste momento. [...] (G3/L635) As outras coisas vão. [...] (G3/L637-640) Então, pra mim, a situação ideal, por exemplo, nos nossos campi da UEPA é a gente ter professor. Ai, eu queria deixar, assim, bem claro. Não é professor pra tá lá "Não, olha, a carga horária máxima são 24 horas, a carga horária mínima..." Não, não é isso. [...] (G3/642-644) Eu não quero professor pro ensino só. Eu quero professor com carga horária que vai dar cabo lá das disciplinas do ensino, mas que vai dar cabo de ter tempo pra fazer pesquisa e tempo pra fazer extensão. (G4/L409-414) a proposta temática ela não foi mais bem-sucedida, ele teve problemas por falta desse suporte. Então, como eu dei o exemplo agora, é um tema que tem que ser trabalhado pelas três áreas. Oras, se é um tema a ser trabalhado pelas três áreas, tá implícito ali que tem que ter uma integração, uma interdisciplinaridade. Eu não posso ser interdisciplinar contigo "Eu vou agora e tu vai depois." [...] (G4/L416-417) O princípio básico da interdisciplinaridade é um trabalho coletivo, é você interagir. [...] (G4/L420-422) Pois é. Então, eu acho que pra uma proposta curricular dar certo, ela tem que ter suporte. Suporte de recursos humanos, suporte de infraestrutura. Uma lotação adequada, um perfil... [...] (G4/L424-428) Olha, um erro que se comete muito. O professor é contratado, ele passa no concurso, aí ele vem do doutorado lá não sei do que da física, específico, todo mundo específico. Ai, ele chega, jogam o cara no estágio. Como é que essa pessoa que não...se ele tivesse vindo de uma pós em educação, em ensino, ainda digo, ele caia lá... [...] (G4/L430-433) É, mas ele veio numa formação totalmente específica. Essas coisas que vão prejudicando, vão se somando e prejudicando os projetos pedagógicos. Propostas boas muitas vezes não dão certo. Por quê? Porque a condição adequada pra o professor não foi dado [...] (G4/L539-544) Fundamentalmente, recursos humanos. Recursos humanos. Eu não descarto...isso pra nossa realidade de hoje. Eu acho que hoje, Conceição...aliás não é de hoje, de tempo já, Conceição foi o <i>campus</i> da UEPA que, na minha visão, mais rapidamente, pelo seu histórico anterior. Ele reuniu condições de se tornar independente. Agora, essa independência, ela passa por uma estruturação do núcleo	5	DIFICULDADE PARA ESTABE- LECIMENTO DO CURSO NOS CAMPI DO INTERIOR	MELHORES CONDIÇÕES DE TRABALHO	DIFICULDADE PARA VIABILIZAR O CURSO NO INTERIOR
		DIFICULDADE		

em termos de recursos humanos. Então...[...] (G4/L547) Um professor efetivo e que crie vínculos lá. [...] (G4/L549-554) Crie vínculos, porque eu acho que as primeiras contratações de professor efetivo dessa regionalização que foi feita, não deram certo porque, primeiro, colocaram lá na titulação de doutor. O doutor, ele dificilmente ele vai pra uma área que ainda não tem uma infraestrutura. Eu acho que pra criar vínculo mesmo, tem que ser prata da casa. Eu acredito muito nisso. [...] (G4/L556-559) Então, por exemplo, se a UEPA tivesse feito o percurso de oferecer a graduação, agora eu vou oferecer a especialização, agora eu vou lutar por um mestrado. Pra que aquele aluno que foi do curso de ciências, de matemática... [...] (G4/L565-569) Sabe, eu acho assim, que a gente não precisa pensar em todo mundo pra (ficar meio localizado), mas que fosse projeto da UEPA. Pegar esse aluno egresso e oportunizar pra ele uma pós-graduação, oportunizar que ele tenha acesso ao concurso público. Eu acho que a UEPA hoje, pra melhorar, no interior, ela precisa disso. Ela precisa ampliar o seu número de...o seu quadro de. (G5/L244-249) Eu sou favorável a uma ideia que não é muito aceita. Eu acho que nossos cursos, todos eles, deveriam ser rotativos. Nós temos a mania de se fixar. Outros centros fazem isso, se fixam num <i>campus</i> e pronto. Eu acho que o principal fator pra consolidar um curso na região, num município, deveria ser a demanda. É um município que é polo? Que tem outros municípios em volta, mas que buscar esse município? [...] (G5/L256-261) Por exemplo, o curso de química poderia ficar por dois anos, por exemplo, em Conceição. É percebido...isso deve ser um estudo em conjunto com coordenação de <i>campus</i>, coordenação de curso... Depois passar uns dois, três anos, ir pra outro município e trazer outros cursos. [...] (G5/L263-264) A minha visão é que seja pra todos. Pra outras licenciaturas como história, estudo da religião. A gente deveria ter uma rotatividade. [...] (G5/L267-269) Pra onde vão todos esses pedagogos? O mercado tá absorvendo? Porque, às vezes, o pessoal tá optando pelo curso por falta de opção. Todo ano é ofertado, por exemplo, pedagogia, química, matemática e história... [...] (G5/L274-275) Eu sou favorável que o laboratório seja desmontado e vá pra outro município. Pra gente não ter esse apego. [...] (G5/L279-284) É difícil. Ai, volta pra uma questão do professor efetivo do <i>campus</i>. Então, como nós sabemos que a realidade é de muito professores itinerantes, muito mesmo, eu acredito que esses laboratórios, que esses materiais, a gente deveria encaixotar e leva pra outro município. Vamos estruturar, fazer parcerias com outras instituições. Até a SEDUC mesmo...tem escolas que tem laboratório bem equipados. Então, nós poderíamos entrar complementando aquele laboratório.	5	PARA ESTABE- LECIMENTO DO CURSO NOS CAMPI DO INTERIOR	MELHORES CONDIÇÕES DE TRABALHO	DIFICULDADE PARA VIABILIZAR O CURSO NO INTERIOR
(G2/L94-109) A Universidade do Estado Pará, ela é bastante interiorizada, tem mais 20 campi, onde se justifica a questão de professores. Nós não temos professores locais pra todos os campi, com especificidades que cada curso precisa. Então nós precisamos...infelizmente hoje, nós não temos um quadro de professores suficientes, onde a gente pudesse colocar uma autonomia administrativa pros campi, em termos de números suficientes de professores. Não estou nem falando em autonomia financeira. A gente, especificamente falando na área de educação, nós teríamos um quantitativo pequeno em cada <i>campus</i> e isso poderia se esgotar a questão de sempre os mesmos professores, dois ou três. Se fosse um número maior de professores em cada <i>campus</i>, não teria esse problema, mas hoje, a gente precisa ainda desse rodízio, porque o nosso departamento de ciências naturais é um dos departamentos maiores, é o segundo ou terceiro maior da universidade, onde nós abrigamos mais de 50 professores, quase 70 hoje, entre horistas, o Victor tem esse dado melhor, mas é em torno disso. E a gente percebe que o <i>campus</i> ainda não tem essa autonomia de quantitativo de professores pra todas as áreas. (G2/L298) Dinheiro [...] (G2/L300-301) Eu acho que a universidade do estado deveria começar a pensar em vocação dos campi novamente. Já pensou isso, já se falou mais. [...] (G2/L303) Descentralizar alguns campi com mais infraestrutura. [...] (G2/L305-306) Conceição do Araguaia, falando especificamente. Eu acho que já tinha de ser uma unidade administrativa financeira. Já poderia ser. CAMINHAR COM AS PRÓPRIAS PERNAS [...] (G2/L308-310) Tem profissionais no <i>campus</i>, digo, na cidade ou entorno. Faria uma, sei lá, uma universidade do sul do estado autossuficiente. Não precisava ser mais Universidade do Estado do Pará, UEPA. [...] (G2/L312-314) Eu, meu ponto de vista, lá no sul do Pará, devia ter uma Universidade do Estado do Pará <i>campus</i> X. Lá no baixo Tocantins, no Tapajós, outra. Enfim, nós	8	NECESSIDADE DE OCORRER A DESCENTRALI- ZAÇÃO DO CAMPUS	AUTONOMIA ADMINISTRATIVA E FINANCEIRA	

deveríamos ter três pelo menos. [...] (G2/L316-323) Três polos, e nem chamaria de polo. Três outras universidades e a Universidade do Estado do Pará, essa que está atual, deveria ficar com essa região metropolitana e arredores próximos. Essa seria a solução imediata, eu te falo, porque imediata não seria a palavra, seria solução. Porque assim, você descentralizava os recursos, que hoje a universidade tem, e poderia justificar a ampliação dos recursos, porque lá poderia ter uma autonomia financeira administrativa, onde você colocaria os recursos da região a serviço da população da região. (G2/L417-420) Valorizar. Porque quando você passa...quando a universidade passa num <i>campus</i>, ela deixa egressos. Os egressos querem pós-graduação. O <i>campus</i> não pode viver só de graduação, ele tem que dar continuidade, ele tem que pensar nos seus egressos. [...] (G2/L424-425) A população, a gente sabe, ela quer tudo naquele município, mas entre regiões próximas, a gente...por exemplo, Marabá poderia se tornar o núcleo de saúde. (G2/L433-437) Engenharias em Redenção, Educação em Conceição e Saúde em Marabá. Se você tornar referência, cada uma delas, você não se importa de ir. A gente sabe que o aluno que quer medicina naquela região, já não vem mais para cá, ele faz em Marabá. Então, a gente tem que começar a pensar em fortalecer polos de excelência. [...] (G2/L439-442) E implementar, colocar laboratórios bons de química orgânica, em química e tal, em Conceição do Araguaia. Mais de um laboratório, dois, três. Então, esses laboratórios, eles abrigariam quem quer fazer um curso de licenciatura de qualidade, vi fazer em conceição. [...] (G2/L445-450) Descentralizar...Primeiro, fazer um estudo de demanda por região. Segundo descentralizar a universidade, seja ela só criando autonomia pro <i>campus</i> ainda vinculado a Belém, mas que não seria o ideal. O ideal seria uma universidade, pelo menos mais três no estado. E depois fortalecer aquele polo, onde esse polo vai ser o curso de licenciatura em química. Não fazer rodízio. Fortalecer aquele ali e ofertar. [...] (G2/L452-454) O que eu quero te dizer é que não adianta você ofertar um ano em Conceição, um ano em Redenção e outro ano em Marabá. Cria um forte...eu estou dizendo naquela região...cria um forte de química. [...] (G2/L457-466) PRA SE CHEGAR A ESSE FORTALECIMENTO, A DEMANDA, A DESCENTRALIZAÇÃO, A ESTRUTURA E TAMBÉM DO PROFESSOR Que seria um concurso pra região. Então, assim ó..."Ah, mas eu quero um curso de licenciatura em física em Redenção." Tudo bem. Põe química lá, física em Redenção, biologia em Marabá, e biologia em Marabá combina com a área de saúde. Então, quem quer fazer a licenciatura em física...não significa que esse <i>campus</i> de Redenção ou de Conceição, seja área da educação, mas o curso que vai ser de referência. Tipo, outro, tem enfermagem lá em Conceição, não ofertado, lógico, em Marabá ou vice-versa, pega outros cursos da área da saúde. Ah, mas daí a professora pode me questionar," Mas e daí?" Aqueles laboratórios, tipo, acessórios, de patologia, de inumo, de isso, de aquilo...É um caso a se pensar, a saúde vai ficar só naquele lugar? NA MICRO-REGIÃO DE MARABÁ-CONCEIÇÃO- O FORTALECIMENTO NÉ DE OUTRAS INSTITUIÇÕES DO ESTADO [...] (G2/L468-470) E aí, eu digo pra você. Uma universidade lá, ela teria, se a sede fosse em Conceição, ela teria o <i>campus</i> de Redenção e o <i>campus</i> de Marabá vinculados a ela, não mais à Belém. (G3/L429-431) Eu acho que tem que descentralizar. Eu acho que chegar e dizer o seguinte: "Olha, nós temos um curso de ciências naturais lá em Redenção. Então, vai o curso de ciências naturais de Redenção." Não tem mais nada a ver com Belém. ... [...] (G3/L433) É de lá. [...] ELES QUE VÃO GERENCIAR [...] (G3/L435) ou seja, enquanto a gente não der esse passo. (G4/L200-203) Então, nem se fala. É preciso que aquela figura do subcoordenador (COORDENADOR DE ADJUNTO DE CURSO) no interior é fundamental. Enquanto não descentralizar, porque na minha opinião, já tinha que ter descentralizado. Você já tinha que ter o curso de biologia lá de Marabá, de Conceição, independente do de Belém. [...] (G4/L205-207) Mas enquanto permanece essa estrutura na UEPA, é preciso, fundamental, esse subcoordenador que dialoga com o coordenador, mas que ele que vai tá encaminhando as coisas (G4/L545-550) Fundamentalmente, recursos humanos. Recursos humanos. Eu não descarto...isso pra nossa realidade de hoje. Eu acho que hoje, Conceição...aliás não é de hoje, de tempo já, Conceição foi o <i>campus</i> da UEPA que, na minha visão, mais rapidamente, pelo seu histórico anterior. Ele reuniu condições de se tornar independente. Agora, essa	8	NECESSIDADE DE OCORRER A DESCENTRALIZAÇÃO DO CAMPUS	AUTONOMIA ADMINISTRATIVA E FINANCEIRA	DIFICULDADE PARA VIABILIZAR O CURSO NO INTERIOR
			AUTONOMIA	

independência, ela passa por uma estruturação do núcleo em termos de recursos humanos. Então...[...] (G4/L553) Um professor efetivo e que crie vínculos lá. (G4/L614-620) [...] por mais que mandem dizer. Daqui que faça o memorando, que mande pra reitoria. Então, eu acho que Conceição do Araguaia, é um núcleo que já tinha que ter passado por um processo de descentralização pedagógica. Eu não discuto nem o financeiro, eu discuto o pedagógico. Agora, pra isso é necessário recursos humanos, cargas de salário que favoreça. Fundamental. Ela vai adequar mais à realidade da região, levando em consideração os aspectos né. [...] (G4/L622-623) Olha, Santarém e Conceição, pra mim são núcleos da UEPA que já tinham que ter independência. [...] (G4/626-627) É, Marabá também. Agora ..., mas aí, eu acho que precisa ter vínculo sabe, pra caracterizar, pra ter aquela coisa de universidade.	8	NECESSIDADE DE OCORRER A DESCENTRALIZAÇÃO DO CAMPUS	ADMINISTRATIVA E FINANCEIRA	DIFICULDADE PARA VIABILIZAR O CURSO NO INTERIOR
(G5/L23-27) O que eu entendo do sistema modular, até pela necessidade que nós temos, é a questão da grande dimensão do estado. Não temos mão-de-obra qualificada em todos os cantos e vamos lotando professores por período, por tempo para atender as disciplinas específicas. Então, nós vamos percebendo muito isso. É uma rotatividade muito grande professor. Acho que esse é um problema pra gente.	1	DIMENSÃO DO ESTADO	MANTER O PROFESSOR NO CAMPUS	

APÊNDICE D – QUADRO DOS FORMADORES REFERENTE A CATEGORIA – DIFICULDADE PARA A VIABILIZAÇÃO DO CURSO EM UM CAMPUS DO INTERIOR

UNIDADES DE REGISTROS	INDICE	UNIDADES DE SENTIDO	SUBCATEGORIAS	CATEGORIA
(F1/L20-26) Eu acho que a nossa grande dificuldade é o número de professores, que nós não temos o número de professores suficientes, não temos professores efetivos suficientes pra que esses cursos do interior sejam cursos regulares. Então, pelo formato que nós temos isso depende, única e exclusivamente, da quantidade de professores. Mesmo porque nós temos uma quantidade muito grande de professores contratados atuando no interior. A única forma de funcionar esses cursos no interior é dessa maneira. (F1/L516-517) Não, a estrutura não está assim, como a gente quer né. Tem que melhorar muito, mas pra mim, a maior dificuldade é a carência de professores. (F2/L128-134) Vinculado a questão de ter muito professor substituto, acho que 90% dos professores são substitutos, não podendo ficar de fato pra desenvolver um projeto nem de pesquisa, nem de extensão, porque aqui o professor fica 20 dias, vai embora e tem que pensar na próxima disciplina. Pensar em outros alunos que ele vai ter. Se você tivesse professores efetivos, realmente daquela região, daquele <i>campus</i>, aí o professor teria mais condição de fazer projeto de pesquisa de extensão e favorecer o ensino-aprendizagem dos alunos. (F2/L189-192) Pra começar, se realmente tiver professor fixo no <i>campus</i>, começa por aí. Porque o professor fixo ele vai começar dependendo do professor, incentivar a pesquisa, tanto pesquisa quanto extensão. A outra parte é dar espaço pra esse professor pesquisar realmente. Dar. [...] (F2/L194-197) Condições. Um laboratório com equipamentos que ele possa realmente pesquisar, aí sim ele vai buscar alunos interessados que se dediquem a fazer pesquisa e a fazer extensão. E aí, realmente, você vai conseguir fazer ensino, pesquisa e extensão. (F3/L5-10) Pelo tempo que eu passei, pela minha vivência no <i>campus</i>, eu percebi que isso se dava muito em termos da carência de professores na região e mesmo que com ausência de concursos para o polo. Apesar que eu na época fiz concurso pro polo né. E (fiz residência). Porém, a gente percebe que ainda é um número muito pequeno de professores em relação aos que ainda são itinerantes, que ficam cada mês ou cada semestre num <i>campus</i> diferente da instituição. [...] (F3/L11-12) Pela carência dos professores fixarem residência da região. (F3/L64-69) Não fixação dos docentes na instituição. Então, isso eu acho que desfavorece um pouco todo o processo do ensino, da aprendizagem dos alunos. Porque tem a ausência dos projetos, as orientações muitas vezes, acabam sendo a distância, porque o professor não passa todo o tempo no <i>campus</i>. Então, é () mas, assim, o contato mais próximo com o aluno, meio que resumi, praticamente, só atividades de ensino. (F3/L156-158) Então, era bem complicado até formar os grupos de pesquisa justamente pela pequena quantidade de professores efetivos e fixados no <i>campus</i>. (F4/L33-38) Bom, eu vejo questão de logística. A plataforma no interior, ela tem umas carências devido a disponibilidade do professor que, geralmente, é da capital. Então, como na verdade, até o próprio nome se diz...porque aqui praticamente, em Belém, é a matriz e as filiais, que são chamadas de campi, no caso, no interior e a maioria dos professores são daqui e vão pra lá. Aí ficam, no caso, revezando períodos. [...] (F4/L40-41) Eu creio que falta, no caso, professor. Devido não ter disposição, no caso, de um concurso público pra ter efetivo lá. (F5/L267-280) As principais dificuldades, eu acho que tá muito relacionado a essa questão de você não ter um quadro tão amplo, docente. E aí, como a gente fala, precisa de recurso, precisa diárias, precisa de passagem pra gente ter outros e, às vezes, nós professores de lá ficávamos sobrecarregados, um ligando para o outro para assumir uma determinada disciplina. Então assim, essa forma de sobrecarregar o professor, mesmo no ensino modular, ela é ruim. Porque, por exemplo, já	15	DIFICULDADE DE TER OS PROFESSORES NO CAMPUS DO INTERIOR (FALTA DE PROFESSORES)	NÚMERO DE PROFESSORES INSUFICIENTES PARA ATENDER O CAMPUS	DIFICULDADE PARA VIABILIZAR O CURSO NO INTERIOR

aconteceu casos de, por exemplo, o professor ter que dá aula de manhã e tarde e, de repente, até solicitado a noite, mas ele ter se negado. Imagina uma disciplina que é extremamente importante, você fica 15 dias nela de manhã, 15 a tarde na outra. Então, quer dizer todo dia são cinco horas diárias de aula. Não é muito bom. Não é muito boa essa questão. Então assim, nesse sentido, é preciso rever essas formas de organizar mesmo o planejamento docente, a lotação docente. Então, nesse sentido, ela não é muito boa. Nesse sentido aí. (F5/L366-367) Então, professores fixos capazes de ter um espaço pra eles discutirem, fazerem suas pesquisas. [...] (F5/L369-371) Desenvolver... e o incentivo de um grupo de pesquisa nesse sentido. Então, os grupos de pesquisa são até prejudicados por conta dessa falta de docentes, porque você precisa [...] (F5/L373-375) As pesquisas né. Então, os grupos de pesquisa, eles são importantes. Hoje aqui na capital. Então, você tem ali (), tem toda uma discussão, vários computadores e tudo isso. Alguns alunos produzem vídeos e fazem questionários [...] (F5/ L377-380) E isso que tá faltando no interior. Falta assim, os núcleos de pesquisa, os grupos de pesquisa. E só, que por exemplo, por mais que as pessoas tenham boa vontade, falta até espaço físico pra isso. Tu imaginas, isso não pode ser responsabilidade do professor, porque o espaço físico, ele é o mínimo. (F6/L124) No caso, professores. Professores de química pra tá aqui. (F7/L22-32) No caso de Conceição do Araguaia, como era antigamente, que eu ia e não tinha tanto um professor fixo. Eu acho que o justifica é a carência de professor. A economia e não ter professor, porque, às vezes, não tem carga horária suficiente pra vários professores dentro de um só município. Tanto é que eles fazem a região de integração pro professor ficar circulando ali e preencher a sua carga horária. Mas eu acho que, principalmente, o que justifica é a distância, não ter professor disponível, a carência, e a economia que a UEPA, entre aspas, tem por um lado de não ter professores, que eles iam ter que ficar fixos se fosse regular, não é?! Iam ter que ficar fixos o semestre todo. Então, como na UEPA tem essa questão da itinerância...o polo nuclear principal é Belém, todos saem de Belém. Agora tá um pouco fazendo os concursos pra fixo etc., (F7/L172-177) Só que se o professor for realmente itinerante, como eu era. Ia pra todas as regiões, como eu te falei, hoje em dia tá mais a região de integração. Eu não sei se efetivamente é respeitado, mas eu acho que o professor fica muito distante. Fica um dia aqui e outro ali. Não tem um vínculo específico de pesquisa, de TCC, de estágio, durante um período considerável pra que tenha efetivamente esse tipo de atividade. (F8/L20-23) A falta de pessoal, a falta de professor e também manter, fazer concursos e manter o professor no <i>campus</i> deveria ter que contratar muitos professores, porque tem uma demanda muito grande de professores. Então, eu acredito que pra instituição é mais viável financeiramente manter o sistema modular.	15	DIFICULDADE DE TER OS PROFESSORES NO CAMPUS DO INTERIOR (FALTA DE PROFESSORES)	NÚMERO DE PROFESSORES INSUFICIENTES PARA ATENDER O CAMPUS	DIFICULDADE PARA VIABILIZAR O CURSO NO INTERIOR
(F1/L20-26) Eu acho que a nossa grande dificuldade é o número de professores, que nós não temos o número de professores suficientes, não temos professores efetivos suficientes pra que esses cursos do interior sejam cursos regulares. Então, pelo formato que nós temos isso depende, única e exclusivamente, da quantidade de professores. Mesmo porque nós temos uma quantidade muito grande de professores contratados atuando no interior. A única forma de funcionar esses cursos no interior é dessa maneira. (F2/L128-134) Vinculado a questão de ter muito professor substituto, acho que 90% dos professores são substitutos, não podendo ficar de fato pra desenvolver um projeto nem de pesquisa, nem de extensão, porque aqui o professor fica 20 dias, vai embora e tem que pensar na próxima disciplina. Pensar em outros alunos que ele vai ter. Se você tivesse professores efetivos, realmente daquela região, daquele <i>campus</i>, aí o professor teria mais condição de fazer projeto de pesquisa de extensão e favorecer o ensino-aprendizagem dos alunos. (F2/L189-192) Pra começar, se realmente tiver professor fixo no <i>campus</i>, começa por aí. Porque o professor fixo ele vai começar dependendo do professor, incentivar a pesquisa, tanto pesquisa quanto extensão. A outra parte é dar espaço pra esse professor pesquisar realmente. Dar. [...] (F2/L194-197) Condições. Um laboratório com equipamentos que ele possa realmente pesquisar, aí sim ele vai buscar alunos interessados que se dediquem a fazer pesquisa e a fazer extensão. E aí, realmente,	12	DIFICULDADE EM MANTER O PROFESSOR EFETIVO NO CAMPUS DO INTERIOR E/OU REGIÃO		

você vai conseguir fazer ensino, pesquisa e extensão. (F3/L5-10) Pelo tempo que eu passei, pela minha vivência no <i>campus</i>, eu percebi que isso se dava muito em termos da carência de professores na região e mesmo que com ausência de concursos para o polo. Apesar que eu na época fiz concurso pro polo né. E (fiz residência). Porém, a gente percebe que ainda é um número muito pequeno de professores em relação aos que ainda são itinerantes, que ficam cada mês ou cada semestre num <i>campus</i> diferente da instituição. [...] (F3/L11-12) Pela carência dos professores fixarem residência da região. (F3/L131-133) Eu acho que mesmo se optassem por, por exemplo, continuar com o sistema modular, uma das melhorias seria realmente fixar os docentes no <i>campus</i>. Pra ter aquela vivência diária com os estudantes. (F3/L156-158) Então, era bem complicado até formar os grupos de pesquisa justamente pela pequena quantidade de professores efetivos e fixados no <i>campus</i>. (F4/L307-313) Sim. Existem profissionais a disposição pra isso. Eu creio que o talvez esteja faltando é a questão de logística e de recurso financeiro, porque existe já a estrutura nesses locais e existe pessoas que estão dispostas a trabalhar. Tanto é que tem, tá acontecendo. Existe profissionais aqui em Belém, mas também pode acontecer no interior, inclusive pode até acontecer de outros estados. É só necessário o quê? Que as pessoas compreendam que "Opa, se eu passei pra esse local, eu deveria ficar aqui.", porque o concurso foi pra lá. [...] (F4/L317-322) Ah, é questão regional, porque por exemplo, a distância, são 1100 Km, tem que sair em horário definido de avião e não pode perder o ônibus. Porque geralmente, é o mesmo horário do voo sempre e o ônibus sai num determinado horário específico, tem que pegar o táxi, correr pra lá. Porque senão tu vais ter que se aventurar pegando uma van e o risco de assalto é presente. Mas é uma dificuldade que poderia ser solucionada se o profissional se instalasse lá. [...] (F4/L324-325) Na área, residente, porque a estrutura é uma das melhores que tem. A de Conceição. [...] (F4/L329-331) O principal seria melhorar o quadro de professores residentes na área? Não melhorar, integrar mesmo. E assim, tu já paraste pra pensar ou tu costumas pensar. (F4/L370) O professor tem que tá lá. [...] (F4/L372-379) É. Porque imagina, por exemplo, o aluno estudou determinada disciplina durante 16 dias, pelas 80 horas, se por acaso ele vier a fazer uma próxima disciplina que precisa recuperar alguma dificuldade, ele não tem como verificar essa possibilidade, porque já passou. Ele perdeu a possibilidade de tirar essa dúvida e é normal, às vezes, a gente esquece alguma coisa. Então, ele não tem como fazer isso. Ele não como entrar em contato com o professor. Por exemplo, se eu tivesse lá dando uma matéria pra ele hoje e ele tivesse com dúvida do período anterior, eu poderia suprir. (F6/L124) No caso, professores. Professores de química pra tá aqui. (F7/L22-32) No caso de Conceição do Araguaia, como era antigamente, que eu ia e não tinha tanto um professor fixo. Eu acho que o justifica é a carência de professor. A economia e não ter professor, porque, às vezes, não tem carga horária suficiente pra vários professores dentro de um só município. Tanto é que eles fazem a região de integração pro professor ficar circulando ali e preencher a sua carga horária. Mas eu acho que, principalmente, o que justifica é a distância, não ter professor disponível, a carência, e a economia que a UEPA, entre aspas, tem por um lado de não ter professores, que eles iam ter que ficar fixos se fosse regular, não é?! Iam ter que ficar fixos o semestre todo. Então, como na UEPA tem essa questão da itinerância...o polo nuclear principal é Belém, todos saem de Belém. Agora tá um pouco fazendo os concursos pra fixo etc., (F7/L155-158) Com relação a minha que eu dei, que é o estágio, que o professor vai acompanhando no PIBID e outros projetos etc. Eu acho que no sistema modular fica um pouco comprometido, porque o professor vai pra o município e não tem vínculo ali. (F7/L172-177) Só que se o professor for realmente itinerante, como eu era. Ia pra todas as regiões, como eu te falei, hoje em dia tá mais a região de integração. Eu não sei se efetivamente é respeitado, mas eu acho que o professor fica muito distante. Fica um dia aqui e outro ali. Não tem um vínculo específico de pesquisa, de TCC, de estágio, durante um período considerável pra que tenha efetivamente esse tipo de atividade. (F8/L20-23) A falta de pessoal, a falta de professor e também manter, fazer concursos e manter o professor no <i>campus</i> deveria ter que contratar muitos professores, porque tem uma demanda muito grande de professores. Então, eu acredito que	12	DIFICULDADE EM MANTER O PROFESSOR EFETIVO NO CAMPUS DO INTERIOR E/OU REGIÃO	NÚMERO DE PROFESSORES INSUFICIENTES PARA ATENDER O CAMPUS	DIFICULDADE PARA VIABILIZAR O CURSO NO INTERIOR
---	----	---	---	---

pra instituição é mais viável financeiramente manter o sistema modular.				
(F5/L88-89) Uma disciplina que era de 80 horas, por exemplo. Na UEPA, 80 horas corresponde a 15 dias. [...] (F5/L91-108) 16 dias, são cinco horas por dia. Então, por exemplo, a discussão, ela não se completava totalmente porque não dava tempo de o aluno amadurecer com essa ideia, no caso, sobre concepção de ciência, sobre uma ciência que não é neutra. Então, é tudo isso. Já no sistema regular, com certeza, ele teria um tempo maior pra pesquisar, pra trabalhar, pra amadurecer aquela ideia e dizer "Olha, naquele dia colocou isso e tal...". Então assim, o tempo, ele é muito importante nessa questão do amadurecimento das ideias pra formação docente. Então, talvez esse seja o prejuízo do formato modular. No entanto, o formato modular, como a gente falou, atende uma demanda de uma universidade que ainda é jovem. Ela é necessária porque havia uma carência e acho que ainda há de formação de professores por universidade pública, por universidade com docente que tenha mestrado e doutorado, preferencialmente. E a UEPA, ela tem esse papel. Ela tem que se colocar nos campi, nos interiores, pra fazer essa formação, pra que essa formação não fique ausente de nossa região. Então, ela precisa ter essa formação. Ela foi tomando esses espaços. Então, nesse sentido, foi um ponto positivo, porque precisava ter sim uma formação de professores naqueles locais e se a UEPA não tivesse se lançado, colocado, se projetado no estado do Pará, talvez, nenhuma formação se tivesse. [...] (F5/L110) Nenhuma formação de qualidade se tivesse.	1	NECESSIDADE DE PROFESSORES DE TODAS AS ÁREAS NO ENSINO BASICO NO INTERIOR DO ESTADO	NÚMERO DE PROFESSORES INSUFICIENTES PARA ATENDER O CAMPUS	DIFICULDADE PARA VIABILIZAR O CURSO NO INTERIOR
(F1/L158-162) Olha [...], o que eu via era assim, no meu ponto de vista, não existia a preocupação de uma formação adequada pra esse aluno sair de sala de aula e enfrentar uma turma, como a gente tem hoje. As disciplinas pedagógicas eram bem poucas. Foi se reestruturando com o passar do tempo né, mas o que eu via era muita química, muita física, muita biologia. (F5/L88-89) Uma disciplina que era de 80 horas, por exemplo. Na UEPA, 80 horas corresponde a 15 dias. [...] (F5/L91-108) 16 dias, são cinco horas por dia. Então, por exemplo, a discussão, ela não se completava totalmente porque não dava tempo de o aluno amadurecer com essa ideia, no caso, sobre concepção de ciência, sobre uma ciência que não é neutra. Então, é tudo isso. Já no sistema regular, com certeza, ele teria um tempo maior pra pesquisar, pra trabalhar, pra amadurecer aquela ideia e dizer "Olha, naquele dia colocou isso e tal". Então assim, o tempo, ele é muito importante nessa questão do amadurecimento das ideias pra formação docente. Então, talvez esse seja o prejuízo do formato modular. No entanto, o formato modular, como a gente falou, atende uma demanda de uma universidade que ainda é jovem. Ela é necessária porque havia uma carência e acho que ainda há de formação de professores por universidade pública, por universidade com docente que tenha mestrado e doutorado, preferencialmente. E a UEPA, ela tem esse papel. Ela tem que se colocar nos campi, nos interiores, pra fazer essa formação, pra que essa formação não fique ausente de nossa região. Então, ela precisa ter essa formação. Ela foi tomando esses espaços. Então, nesse sentido, foi um ponto positivo, porque precisava ter sim uma formação de professores naqueles locais e se a UEPA não tivesse se lançado, colocado, se projetado no estado do Pará, talvez, nenhuma formação se tivesse. [...] (F5/L110) Nenhuma formação de qualidade se tivesse.	2	FALTA DE PROFESSORES QUALIFICADOS PARA ATUAR NO ENSINO BASICO NO INTERIOR DO ESTADO.		
(F7/L155-158) Com relação a minha que eu dei, que é o estágio, que o professor vai acompanhando no PIBID e outros projetos etc. Eu acho que no sistema modular fica um pouco comprometido, porque o professor vai pra o município e não tem vínculo ali.	1	FALTA DE VÍNCULO DO PROFESSOR COM O MUNICIPIO COMPROMETE NO DESENVOLVIMENTO DO CURSO NO INTERIOR	BOM ANDAMENTO DO CURSO NO INTERIOR DEPENDE DA PERMANÊNCIA DO PROFESSOR NO MUNICIPIO	

(F3/L101-111) Eu acho que o distanciamento da capital deixava o <i>campus</i>, meio que, alheio das decisões. Como por exemplo, não tinha um (NDE) no <i>campus</i> do curso né, um colegiado de curso, conselho como algumas instituições usam a nomenclatura, pra tomar as decisões realmente do curso. Então, quem estava no interior, não sabia como aquelas decisões tinham sido tomadas pra chegar, porque elas chegavam como verdade absoluta. Nós só tínhamos que seguir. Ai, tem também a estrutura física. Deixava a desejar nesse sentido. () um material, demorava a chegar. Tinha toda essa dificuldade mesmo, mas mais pela distância física mesmo, geográfica do <i>campus</i>; e outros recursos que na época eram difíceis como acesso à internet, que era bem precário. Então, tudo isso, eu acho que não colaborava pra o processo todo na universidade. (F4/L317-322) Ah, é questão regional, porque por exemplo, a distância, são 1100 Km, tem que sair em horário definido de avião e não pode perder o ônibus. Porque geralmente, é o mesmo horário do voo sempre e o ônibus sai num determinado horário específico, tem que pegar o táxi, correr pra lá. Porque senão tu vais ter que se aventurar pegando uma van e o risco de assalto é presente. Mas é uma dificuldade que poderia ser solucionada se o profissional se instalasse lá.	2	DIMENSÃO DO ESTADO		DIFICULDADE PARA VIABILIZAR O CURSO NO INTERIOR
(F1/L20-26) Eu acho que a nossa grande dificuldade é o número de professores, que nós não temos o número de professores suficientes, não temos professores efetivos suficientes pra que esses cursos do interior sejam cursos regulares. Então, pelo formato que nós temos isso depende, única e exclusivamente, da quantidade de professores. Mesmo porque nós temos uma quantidade muito grande de professores contratados atuando no interior. A única forma de funcionar esses cursos no interior é dessa maneira. (F5/L172- 202) A universidade até tenta. Como o grande problema da nossa universidade é que ela expande muito. Sempre a pontuação que foi colocada nesse sentido é a de que ela expande muito e a gente tem muitos campi com problemas de estrutura...ou no laboratório de informática, que hoje a gente tem as disciplinas relacionadas à tecnologia de informação e comunicação. A química hoje, ela se entrelaça também com isso. Ela não pode deixar de abordar essa questão. Não é só o laboratório de química, pra fazer análise de água, de solo ou enfim, de qualquer que seja a temática estudada. Então, o acompanhamento que está faltando talvez seja nesse sentido. Da universidade dizer "Vamos dar um tempo de expandir e investir na qualidade da formação tanto docente quanto da estrutura do <i>campus</i> que se tá trabalhando.". Isso demanda também, como o curso é modular, demanda muitas vezes questões estruturais tais quais diárias, passagens e, de repente, até no trabalho de conclusão de curso a gente perde com isso. Porque, às vezes, a gente convidar um colega especialista naquele assunto, a agente não pode. A fica limitado a procurar a pedir a um colega que tá no <i>campus</i> pra evitar certos gastos, pra não comprometer o orçamento da universidade. Pelo menos é essa a justificativa. Só que isso é um problema, porque muitas vezes o colega tá ali, ele é um excelente profissional, mas ele não é da área. A contribuição é essa. A nossa contribuição como formador de professores é contribuir pra área. Então, daí a necessidade pelo acompanhamento pedagógico vai nesse sentido de você entender que tem especificidades, que o formador de professores precisa ter uma formação e que nos trabalhos que vão ser avaliados, seja conclusão de curso, seja artigo, seja qualquer edital que tenha de PIBID, PIBIC, precisa tá claro que a gente tem que colocar profissionais da área pra avaliar. Em algumas situações não é colocado profissional da área. Isso vai implicar em projetos que não vão ser aprovados na área de ensino. Por quê? Porque a pessoa não tem a sensibilidade. Não é porque ela não queira, é porque ela não tem a sensibilidade do olhar acadêmico, inerente à educação em ciências. Precisamos de profissionais formados nessa área e que tenham recursos pra sim. (F7/L22-32) No caso de Conceição do Araguaia, como era antigamente, que eu ia e não tinha tanto um professor fixo. Eu acho que o justifica é a carência de professor. A economia e não ter professor, porque, às vezes, não tem carga horária suficiente pra vários professores dentro de um só município. Tanto é que eles fazem a região de integração pro professor ficar circulando ali e preencher a sua carga horária. Mas eu acho que, principalmente, o que justifica é a distância, não ter professor disponível, a carência, e a economia que a UEPA, entre aspas, tem por um lado de não ter professores, que eles iam ter que ficar fixos se fosse regular, não é?! Iam ter que ficar fixos o semestre todo. Então, como na UEPA tem essa questão da itinerância...o polo	5	FALTA DE RECURSOS PAGAMENTO DE DIÁRIAS AOS PROFESSORES	FALTA DE RECURSO	

nuclear principal é Belém, todos saem de Belém. Agora tá um pouco fazendo os concursos pra fixo etc., (F7/L160-164) A UEPA não...Eu acho que o TCC fica a cargo mesmo do aluno e do professor muito isolado e muitas vezes o professor vai pra o município por sua própria conta. Porque a UEPA não dá esse suporte da carga horária total do TCC. Eu já tive alguns problemas quanto a isso e eu acho que, realmente, o sistema modular, ele não favorece. (F8/L20-23) A falta de pessoal, a falta de professor e também manter, fazer concursos e manter o professor no <i>campus</i> deveria ter que contratar muitos professores, porque tem uma demanda muito grande de professores. Então, eu acredito que pra instituição é mais viável financeiramente manter o sistema modular	5	FALTA DE RECURSOS PAGAMENTO DE DIÁRIAS AOS PROFESSORES	FALTA DE RECURSO	DIFICULDADE PARA VIABILIZAR O CURSO NO INTERIOR
(F2/L141-147) Bom, a gente vem falando da questão dos professores que não são efetivos, ficam saindo todo o tempo né, não são professores fixos. O suporte técnico dos laboratórios, a grande maioria defasados. Acaba não incentivando nem mesmo os próprios alunos de química, porque eles têm que se sentir fazendo química né. Se é uma disciplina de química, eu tenho que ir pro laboratório, eu tenho que fazer experimentos. E aqui acaba que você tem uma grade enorme de só disciplinas teóricas. [...] (F2/L149-153) Só ensino, ensino, ensino. Pesquisa você pouco vê. E aula prática, quando você vai pro laboratório, falta equipamento, falta vidraria, falta balança, falta uma balança, falta capela de exaustão. Então, falta suplementos básicos pra experimentos básicos. Se a gente fosse pensar em pesquisa de verdade, aí que falta mesmo insumo. (F3/L101-111) Eu acho que o distanciamento da capital deixava o <i>campus</i>, meio que, alheio das decisões. Como por exemplo, não tinha um (NDE) no <i>campus</i> do curso né, um colegiado de curso, conselho como algumas instituições usam a nomenclatura, pra tomar as decisões realmente do curso. Então, quem estava no interior, não sabia como aquelas decisões tinham sido tomadas pra chegar, porque elas chegavam como verdade absoluta. Nós só tínhamos que seguir. Aí, tem também a estrutura física. Deixava a desejar nesse sentido. () um material, demorava a chegar. Tinha toda essa dificuldade mesmo, mas mais pela distância física mesmo, geográfica do <i>campus</i>; e outros recursos que na época eram difíceis como acesso à internet, que era bem precário. Então, tudo isso, eu acho que não colaborava pra o processo todo na universidade. (F3/L133-137) Das outras coisas, seria a questão de melhorar a infraestrutura de laboratórios. Instalar laboratórios específicos por disciplinas, principalmente, laboratórios de ensino, de educação. Não aquele laboratório de ensino de química orgânica, não. Laboratórios mesmo para as disciplinas voltadas pra o ensino de química. (F4/L307-313) Sim. Existem profissionais a disposição pra isso. Eu creio que o talvez esteja faltando é a questão de logística e de recurso financeiro, porque existe já a estrutura nesses locais e existe pessoas que estão dispostas a trabalhar. Tanto é que tem, tá acontecendo. Existe profissionais aqui em Belém, mas também pode acontecer no interior, inclusive pode até acontecer de outros estados. É só necessário o quê? Que as pessoas compreendam que "Opa, se eu passei pra esse local, eu deveria ficar aqui.", porque o concurso foi pra lá. (F5/L172- 202) A universidade até tenta. Como o grande problema da nossa universidade é que ela expande muito. Sempre a pontuação que foi colocada nesse sentido é a de que ela expande muito e a gente tem muitos campi com problemas de estrutura ou no laboratório de informática, que hoje a gente tem as disciplinas relacionadas à tecnologia de informação e comunicação. A química hoje, ela se entrelaça também com isso. Ela não pode deixar de abordar essa questão. Não é só o laboratório de química, pra fazer análise de água, de solo ou enfim, de qualquer que seja a temática estudada. Então, o acompanhamento que está faltando talvez seja nesse sentido. Da universidade dizer "Vamos dar um tempo de expandir e investir na qualidade da formação tanto docente quanto da estrutura do <i>campus</i> que se tá trabalhando.". Isso demanda também, como o curso é modular, demanda muitas vezes questões estruturais tais quais diárias, passagens e, de repente, até no trabalho de conclusão de curso a gente perde com isso. Porque, às vezes, a gente convidar um colega especialista naquele assunto, a gente não pode. A fica limitado a procurar a pedir a um colega que tá no <i>campus</i> pra evitar certos gastos, pra não comprometer o orçamento da universidade. Pelo menos é essa a justificativa. Só que isso é um problema, porque muitas vezes o colega tá ali, ele é um excelente profissional, mas ele não é da área. A contribuição é essa. A nossa contribuição como formador de professores é contribuir pra área. Então, daí a necessidade pelo acompanhamento pedagógico vai nesse sentido	11	FALTA DE RECURSOS (LABORATÓRIOS ESTRUTURADOS ENTRE OUTROS)		

de você entender que tem especificidades, que o formador de professores precisa ter uma formação e que nos trabalhos que vão ser avaliados, seja conclusão de curso, seja artigo, seja qualquer edital que tenha de PIBID, PIBIC, precisa tá claro que a gente tem que colocar profissionais da área pra avaliar. Em algumas situações não é colocado profissional da área. Isso vai implicar em projetos que não vão ser aprovados na área de ensino. Por quê? Porque a pessoa não tem a sensibilidade. Não é porque ela não queira, é porque ela não tem a sensibilidade do olhar acadêmico, inerente à educação em ciências. Precisamos de profissionais formados nessa área e que tenham recursos pra sim. (F5/L356-364) Sim. O grande problema que eu percebo hoje, que a gente percebe é assim, falta na questão estrutural coisas básicas. Você vai pra universidade e você não tem um espaço dentro da estrutura, do que a gente chama de prédio, onde você trabalhar, pra você conversar com seu aluno. Você não tem um gabinete. Os professores não tem um gabinete, um espaço que é muito comum em outras universidades. Então, por exemplo, hoje nós estamos aqui na capital, você pelo menos tem gabinete aqui, mas lá não tem. No interior, não tem esses gabinetes. Esses gabinetes de orientação, eles são importantes. É lá que você coloca o seu <i>banner</i> e todo mundo percebe a sua produção e tudo. [...] (F5/L366-367) Então, professores fixos capazes de ter um espaço pra eles discutirem, fazerem suas pesquisas. [...] (F5/L369-371) Desenvolver... e o incentivo de um grupo de pesquisa nesse sentido. Então, os grupos de pesquisa são até prejudicados por conta dessa falta de docentes, porque você precisa. [...] (F5/L373-375) As pesquisas né. Então, os grupos de pesquisa, eles são importantes. Hoje aqui na capital (). Então, você tem ali (), tem toda uma discussão, vários computadores e tudo isso. Alguns alunos produzem vídeos e fazem questionários. [...] (F5/L377-380) E isso que tá faltando no interior. Falta assim, os núcleos de pesquisa, os grupos de pesquisa. E só, que por exemplo, por mais que as pessoas tenham boa vontade, falta até espaço físico pra isso. Tu imaginas, isso não pode ser responsabilidade do professor, porque o espaço físico, ele é o mínimo. (F5/L388-393) Nas áreas duras, a gente tem laboratórios muito deficientes. A gente tem laboratórios de computação muito deficientes, que poderia ser trabalhado com química quântica, enfim, projetos de estatística. Então, quer dizer, essa universidade ainda precisa pra formação docente em química, investir naquilo de fato que ela se propõe que é ensino, pesquisa, extensão. A pesquisa e a extensão, elas tão precisando de investimento. Investimento, inclusive, básico. [...] (F5/L395-398) Os campi do interior precisam muito dessa estrutura que a gente não consegue. Falta reagente, falta aquilo, falta isso, não sei o que... Atualmente no <i>campus</i> que eu estou, por exemplo, nós recebemos vidrarias e não tem armário pra colocar. Então, quer dizer. [...] (F5/L400-415) Tem toda uma questão que você pensa...por exemplo, você extrair um óleo essencial. Como é que você vai fazer isso se você não tiver, pelo menos, o aparelho básico que lhe promova isso? Você vai fazer uma discussão sobre educação ambiental, mesmo que seja...você não vai fazer debaixo de uma mangueira, você precisa de um espaço que... às vezes, nós chegamos numa universidade, todas as salas estão ocupadas. Isso é bom? É bom, mas se tem espaços específicos pra se desenvolver a pesquisa e extensão, que precisam ser melhorados. Nós temos salas de aula, praticamente, todas ocupadas pra dar, pra ministrar aula, mas pra pesquisa e extensão, falta esse espaço. Os estudantes estão interessados. Eles pegam o professor...falam "Nossa, você viu aquela palestra do professor. Nossa ele é mestre e doutor nessa área...Vamos fazer um projeto com ele?" Às vezes, eles não querem nem remuneração. Às vezes, eles querem ser voluntários, mas pra eles serem voluntários, precisa do lugar pra eles se reunirem, precisa de uma impressora pra eles imprimirem o trabalho deles, precisa de um computador pra eles colocarem o <i>pen drive</i> deles e trabalharem naquele sentido. (F6/L128-129) A estrutura física...Melhorar né. Mai biblioteca, acesso à internet, estabilidade, mas isso aqui é externo né. [...] (F6/L131-132) Equipamentos, reagente, que a gente vai procurar...que nem agora, eu vou dar uma disciplina que não tem reagente. (F6/L155-161) Incentivos pra tá fazendo atividades de campo, pra gente poder levar eles numa visita técnica, por exemplo. Poder tá desenvolvendo uma feira de ciência na escola, numa escola, poder tá levando-os pra campo. Por exemplo, ir numa roça, fazer ali uma análise de solo, tá fazendo palestra com aqueles agricultores. Então, esse tipo de atividade que assim... Eu estou aqui, estou sem carro, mas mesmo que eu tivesse de carro, não teria como eu colocar vinte alunos no carro e sair com eles. Então, aí a gente pede pro <i>campus</i> e nunca tem.	11	FALTA DE RECURSOS (LABORATÓRIOS ESTRUTURADOS ENTRE OUTROS)	FALTA DE RECURSO	DIFICULDADE PARA VIABILIZAR O CURSO NO INTERIOR
	11	FALTA DE RECURSOS (LABORATÓRIOS ESTRUTURADOS ENTRE OUTROS)	FALTA DE RECURSO	

(F8/L196-202) Em relação a estrutura, porque meu curso ele precisa...ele tem uma parte experimental no laboratório, ele tá um pouco a desejar, mas a situação não é muito diferente da UFPA, por exemplo. Mas em termos de suporte, de estrutura, a gente precisa de uma sala de aula com o mínimo de condições, como ar-condicionado, por exemplo, pra desenvolver um bom trabalho. Eu acho que penso assim em relação a isso. (F8/L293-294) A gente precisa ter basicamente uma sala de aula com as mínimas condições. [...] (F8/L296) Mas o pior problema é o tempo.				
(F1/L20-26) Eu acho que a nossa grande dificuldade é o número de professores, que nós não temos o número de professores suficientes, não temos professores efetivos suficientes pra que esses cursos do interior sejam cursos regulares. Então, pelo formato que nós temos isso depende, única e exclusivamente, da quantidade de professores. Mesmo porque nós temos uma quantidade muito grande de professores contratados atuando no interior. A única forma de funcionar esses cursos no interior é dessa maneira. (F1/L516-517) Não, a estrutura não está assim, como a gente quer né. Tem que melhorar muito, mas pra mim, a maior dificuldade é a carência de professores. (F2/L128-134) Vinculado a questão de ter muito professor substituto, acho que 90% dos professores são substitutos, não podendo ficar de fato pra desenvolver um projeto nem de pesquisa, nem de extensão, porque aqui o professor fica 20 dias, vai embora e tem que pensar na próxima disciplina. Pensar em outros alunos que ele vai ter. Se você tivesse professores efetivos, realmente daquela região, daquele <i>campus</i>, aí o professor teria mais condição de fazer projeto de pesquisa de extensão e favorecer o ensino-aprendizagem dos alunos. (F4/L370) O professor tem que tá lá. [...] (F4/L372-379) É. Porque imagina, por exemplo, o aluno estudou determinada disciplina durante 16 dias, pelas 80 horas, se por acaso ele vier a fazer uma próxima disciplina que precisa recuperar alguma dificuldade, ele não tem como verificar essa possibilidade, porque já passou. Ele perdeu a possibilidade de tirar essa dúvida e é normal, às vezes, a gente esquece alguma coisa. Então, ele não tem como fazer isso. Ele não como entrar em contato com o professor. Por exemplo, se eu tivesse lá dando uma matéria pra ele hoje e ele tivesse com dúvida do período anterior, eu poderia suprir. (F4/L423-429) É por causa do tempo. A gente tem que pensar a respeito. Porque se entrar...Geralmente, a gente entra num período pra ser contratado e pega umas disciplinas. A gente já sabe que vai acontecer naquelas disciplinas. Só que quando vai virar o semestre, a gente não sabe quais são as próximas. Aí, só recebe quando sai. Aí isso evita a possibilidade de você planejar um projeto. A não ser que, por exemplo, você já tenha um projeto. Aí, quando vier de novo "Ah, agora funciona." [...] (F4/L432-434) Ou então, que os professores, no caso, que já são cargo e os que não são do cargo, tivesse uma reunião. Pra desenvolver que tipo de projeto poderia ser desenvolvido no período. [...] (F4/L438-439) Vai ter uma reunião, perfeito. Vamos fazer uma reunião sobre que tipo de projetos pode ser verificados pra ser enquadrados nessas disciplinas aqui. [...] (F4/L441-450) Exato. Perfeito. Com um tema gerador, por exemplo. Aí, vamos lá, quais disciplinas vamos ter? Física, química, biologia? Ótimo. Então, vamos verificar...por exemplo, falar de água. Vamos olhar dentro das disciplinas que você vai dar, o quê que você consegue desenvolver em cima disso e aí, tem tempo hábil pra fazer? Tem. Então, bora planejar. Porque quando o professor tiver lá, ele aplicar. Porque aí dá renderizar o tempo, dentro do período que ele vai ficar lá, mas ficar sabendo da disciplina em um tempo muito pequeno, dificulta o planejamento. É legal, quando tu já sabes. Eu estou dando essa disciplina agora, então, daqui a um mês, eu vou viajar pra outro local. Aí é legal, porque você tem tempo. (F5/L172- 202) A universidade até tenta. Como o grande problema da nossa universidade é que ela expande muito. Sempre a pontuação que foi colocada nesse sentido é a de que ela expande muito e a gente tem muitos campi com problemas de estrutura...ou no laboratório de informática, que hoje a gente tem as disciplinas relacionadas à tecnologia de informação e comunicação. A química hoje, ela se entrelaça também com isso. Ela não pode deixar de abordar essa questão. Não é só o laboratório de química, pra fazer análise de água, de solo ou enfim, de qualquer que seja a temática estudada. Então, o acompanhamento que está faltando talvez seja nesse sentido. Da universidade dizer "Vamos dar um tempo de expandir e investir na qualidade da formação tanto docente quanto da estrutura do <i>campus</i> que se tá trabalhando.". Isso demanda também,	9	DIFICULDADE PARA ESTABE-LECIMENTO DO CURSO NOS CAMPI DO INTERIOR	MELHORES CONDIÇÕES DE TRABALHO	DIFICULDADE PARA VIABILIZAR O CURSO NO INTERIOR

como o curso é modular, demanda muitas vezes questões estruturais tais quais diárias, passagens e, de repente, até no trabalho de conclusão de curso a gente perde com isso. Porque, às vezes, a gente convidar um colega especialista naquele assunto, a agente não pode. A fica limitado a procurar a pedir a um colega que tá no <i>campus</i> pra evitar certos gastos, pra não compromete o orçamento da universidade. Pelo menos é essa a justificativa. Só que isso é um problema, porque muitas vezes o colega tá ali, ele é um excelente profissional, mas ele não é da área. A contribuição é essa. A nossa contribuição como formador de professores é contribuir pra área. Então, daí a necessidade pelo acompanhamento pedagógico vai nesse sentido de você entender que tem especificidades, que o formador de professores precisa ter uma formação e que nos trabalhos que vão ser avaliados, seja conclusão de curso, seja artigo, seja qualquer edital que tenha de PIBID, PIBIC, precisa tá claro que a gente tem que colocar profissionais da área pra avaliar. Em algumas situações não é colocado profissional da área. Isso vai implicar em projetos que não vão ser aprovados na área de ensino. Por quê? Porque a pessoa não tem a sensibilidade. Não é porque ela não queira, é porque ela não tem a sensibilidade do olhar acadêmico, inerente à educação em ciências. Precisamos de profissionais formados nessa área e que tenham recursos pra sim. (F5/L366-367) Então, professores fixos capazes de ter um espaço pra eles discutirem, fazerem suas pesquisas. [...] (F5/L369-371) Desenvolver... e o incentivo de um grupo de pesquisa nesse sentido. Então, os grupos de pesquisa são até prejudicados por conta dessa falta de docentes, porque você precisa. [...] (F5/L373-375) As pesquisas né. Então, os grupos de pesquisa, eles são importantes. Hoje aqui na capital (). Então, você tem ali (), tem toda uma discussão, vários computadores e tudo isso. Alguns alunos produzem vídeos e fazem questionários. [...] (F5/L377-380) E isso que tá faltando no interior. Falta assim, os núcleos de pesquisa, os grupos de pesquisa. E só, que por exemplo, por mais que as pessoas tenham boa vontade, falta até espaço físico pra isso. Tu imaginas, isso não pode ser responsabilidade do professor, porque o espaço físico, ele é o mínimo. (F7/L22-32) No caso de Conceição do Araguaia, como era antigamente, que eu ia e não tinha tanto um professor fixo. Eu acho que o justifica é a carência de professor. A economia e não ter professor, porque, às vezes, não tem carga horária suficiente pra vários professores dentro de um só município. Tanto é que eles fazem a região de integração pro professor ficar circulando ali e preencher a sua carga horária. Mas eu acho que, principalmente, o que justifica é a distância, não ter professor disponível, a carência, e a economia que a UEPA, entre aspas, tem por um lado de não ter professores, que eles iam ter que ficar fixos se fosse regular, não é?! Iam ter que ficar fixos o semestre todo. Então, como na UEPA tem essa questão da itinerância...o polo nuclear principal é Belém, todos saem de Belém. Agora tá um pouco fazendo os concursos pra fixo etc., (F8/L20-23) A falta de pessoal, a falta de professor e também manter, fazer concursos e manter o professor no <i>campus</i> deveria ter que contratar muitos professores, porque tem uma demanda muito grande de professores. Então, eu acredito que pra instituição é mais viável financeiramente manter o sistema modular.	9	DIFICULDADE PARA ESTABELECIMENTO DO CURSO NOS CAMPI DO INTERIOR	MELHORES CONDIÇÕES DE TRABALHO	DIFICULDADE PARA VIABILIZAR O CURSO NO INTERIOR
---	---	---	--------------------------------	---

APÊNDICE E – QUADRO DOS LICENCIANDOS REFERENTE A CATEGORIA – DIFICULDADE PARA A VIABILIZAÇÃO DO CURSO EM UM CAMPUS DO INTERIOR

UNIDADES DE REGISTROS	INDICE	UNIDADE DE SENTIDO	SUBCATEGORIAS	CATEGORIA
(L1/L43-46) Para falar a verdade, não conheço muito sobre o sistema modular. O que as pessoas falarem, que é pelo fato do nosso <i>Campus</i> ser do interior, tem dificuldade, tem falta de professores. Tanto que a maioria dos nossos professores, eles vêm de Belém. Eles vêm de outras cidades. [...] (L1/L48-49) É, que não temos tantos professores nas disciplinas do nosso curso. Vem professores de outros lugares. (L2/L37-39) O que eu entendo é, que muitas das vezes, a gente não tem muitos professores no <i>campus</i>, então, o que eles fazem? Modular para a gente para suprir as necessidades do <i>campus</i> no interior, para vir professores de Belém. (L2/L118-120) É uma pesquisa fora de sala de aula. A gente pesquisa uma coisa e tentar aplicar, só que com o pouco tempo, falta de professores, aí fica complicado. (L2/L160-164) Primeiramente, professores aqui no <i>campus</i> e, tipo, pesquisa, extensão, fazer projetos. Isso seria o ideal, porque o nosso curso em si, como ele é voltado para as ciências naturais, ele já tem uma grade boa. Só que com isso de pesquisa...muitas vezes a gente quer fazer uma pesquisa, não tem um professor no <i>campus</i>. A gente quer fazer alguma coisa, não tem. Então, é isso que faz a parte dos projetos. (L2/L171) Eu acho que só os professores [...] (L2/L173-174) Porque muitas vezes, a gente precisa de um professor " Professor, tira uma dúvida aqui." Muitas vezes é de Belém, aí foi embora. (L3/L55-60) Eu acho que por causa de falta de professores efetivos aqui, que deveria ter mais professores efetivos aqui ativamente no <i>Campus</i>. E como não tem, o jeito é colocar pessoas lá de Belém, de outras cidades do norte do Pará onde tem mais professores, e mandar pra cá. Eu acho que ela foi colocada aqui justamente por isso, porque lá em Belém, eu ouvi dizer que lá é regular. O curso lá é regular e aqui é modular. (L3/L188-192) Primeiramente, professores efetivos. Segundo, tem a parte também laboratorial, porque a gente, praticamente, não usou o laboratório. Faltam muitos equipamentos. É preciso uma certa...novos equipamentos pra gente trabalhar. Tem que ter a parte estrutural. Tem a parte também de pesquisa e extensão, que deveria ter no nosso curso, como área ampla que é a ciências, deveria ter. (L5/L75) Será que seria pelo fato de não ter professores [...] (L5/78-81) Mas uma ideia que vem na minha cabeça seria o fato de não ter professores, digamos, residentes em Conceição do Araguaia o suficiente para ministrar as disciplinas. Eu acho que a única ideia que vem na minha cabeça seria isso pra essa resposta. (L5/L312-331) O que seria ideal para meu curso fechar com chave de ouro? Bem, eu acredito que nessa reta final do nosso curso, ele precisa mais de acompanhamento, digamos, de profissionais. Eu vejo que o nosso curso, agora na reta final, ele tá com uma deficiência de professores que te acompanhem. Digamos, vem muito professor de Belém, só que só ministra determinada disciplina e vai embora. Não cria um vínculo com o aluno, em que o aluno esteja confortável...se sinta na verdade, confortável de chamar determinado professor pra ser seu orientador; e se ela chamar, ele não tem a visão se, digamos, ele vai ficar satisfeito com o trabalho do professor, o trabalho que ele vai desenvolver com o professor. Porque eu acredito que há uma relação né, de orientando com o orientador. Então, eu acho que falta esse acompanhamento do professor, de um professor que esteja mais presente. Então, o que seria essencial? Essa presença de professores, de mais professores, que acompanhem a nossa sala, que estejam comprometidos com a nossa sala, porque eu acho que tá faltando um pouco de compromisso...Eu acho que tá muito disperso, não que eu esteja...eu estou criticando, de certa forma esse revezamento de professores. Eu acredito que o aluno não cria um vínculo satisfatório que, digamos, até mesmo cai na parte de um trabalho com extensão. A maioria dos alunos da nossa sala, não possui nenhum trabalho de extensão, não tem. Digamos, eu estou no meu quarto ano,	20	DIFICULDADE DE TER OS PROFESSORES NO CAMPUS DO INTERIOR (FALTA DE PROFESSORES)	NÚMERO DE PROFESSORES INSUFICIENTES PARA ATENDER O CAMPUS	DIFICULDADE PARA VIABILIZAR O CURSO NO INTERIOR

mas eu tenho um projeto que eu desenvolvi com determinado professor no meu terceiro ano, que eu ainda executo. [...] (L5/L334-347) Não tem essa ponte de ligação e eu acredito também que um acompanhamento mais da coordenação pedagógica seria muito bom. Seria excelente, deles estarem preocupados. Até porque, alguns alunos da nossa sala, tão perdido por esse fato, da falta de professores. "Eu não sei quem chama para me orientar." Então, eu acredito que isso vai ser, digamos, não é bom para...nós estamos no nosso último ano né. Deveríamos desenvolver o nosso TCC da melhor maneira possível, então, seria excelente o acompanhamento de professores e um acompanhamento da coordenação. Bem, aí, em relação ao suporte da universidade, suporte físico, das estruturas, do laboratório em si, eu venho frisar que...a gente está no nosso último ano, mas não deixa de, digamos, deixar para as futuras turmas que estão se formando, então, o que seria bom para fechar com chave de ouro meu curso, seria novos equipamentos para o laboratório. Porque esses dias eu estava conversando com o professor Ronaldo sobre a minha ideia de realizar o TCC falando sobre a análise físico-química da água, porque sempre foi um desejo que eu tive. (L6/L28-31) Assim, eu quero fazer a extensão, fazer mestrado, doutorado. Só que, tipo assim, a faculdade não disponibiliza professores pra tá ajudando as turmas né. Porque um professor chega aqui, ele passa certo período e logo vai embora. Não é fixo com a turma. (L6/L49-50) É a falta de professores, porque o professor que dá aula aqui, dá aula em outras cidades, dá aula em Belém, dá aula em muitas outras. (L6/68-69) A gente estuda e até certo ponto a gente tem uma dúvida, o professor foi embora e a gente tem que continuar sozinho. (L6/L78-84) E o aspecto negativo é que a gente não tendo os professores efetivos dentro do <i>campus</i>, a gente não tem como fazer uma extensão, uma pesquisa. A gente tem que procurar sozinho, correr atrás dos professores que estão aqui com a gente até certo tempo e aí, eles vão embora e a gente tem que fazer online, por WhatsApp. Aí, é mais complicado, porque eles também tão preocupados com outras coisas. Eles não são só a nossa turma. A gente não tem só o nosso tempo. (L6/L116-119) Assim, eu digo pelo dos professores, a maioria, eles tentam ajudar. Se a gente tá precisando de alguma coisa, eles respondem, dão pelo WhatsApp, eles se disponibilizam. Assim, dos outros eu nem posso falar muito, mas dos professores, eles tentam suprir o fato da gente não ter muitos professores efetivos. (L7/L10-12) Às vezes, a questão da falta de professores, por não ser... por ser um curso modular e, às vezes, faltam professores pra cumprir a carga horária de alguns módulos e, às vezes, isso fica como um desestímulo, mas no mais não. Tudo OK. (L7/L36-43) Eu acho que pra instituição o curso modular facilita pra manter os professores. Eu acho que mandar vários professores fica mais fácil do que mandar um pro semestre todo. Às vezes, os professores, como eles normalmente são de fora, são de Belém, pra eles vir pro interior e ficar muito tempo longe da família...às vezes, eles pensam nisso...ou então, às vezes, a instituição não tem aquele professor específico pro curso em si, que posse cumprir toda uma carga horária regular. Então, eles optam por contratar professores de várias áreas pra diversificar módulos pra cada. (L7/L72-76) No ponto negativo, realmente, é a falta de professores que, às vezes, o módulo...não tem professor lotado pro módulo. Também a questão de faltar um dia, você já perde hora, não tem como repor, às vezes. É difícil repor, é difícil pro professor repor, pros alunos poderem repor também. Às vezes, não tem disponibilidade de tempo. Então é basicamente isso. (L8/L167) De zero a dez, eu acho que três. Porque a gente não tem professor aqui. [...] (L8/L169-170) Fixo. Só vem os professores de Belém. Então, se você quer fazer um artigo, se você não recorrer a um professor que tá aqui, você não faz. (L8/L202-207) Currículo, porque aqui na faculdade, como eu já falei, essa falta de professor, se você quiser, você consegue. Mas se você esperar, é claro que a gente vai ter que esperar..., mas na faculdade, 75% da minha turma não faz currículo. Não produz, não faz artigo, não participa de eventos, só vem pra aula, faz o que tem que fazer e pronto. Acho que essa fomentação também parte dos professores, porque os professores já chegam aqui morto. [...] (L8/L209) Não estimula o aluno a produzir, a senhora estimula, claro, pelo menos eu. [...] (L8/L211-214) Um pouquinho, mas estimula. Tem que professor que não estimula. Chega na sala de aula, dá o conteúdo, quando dá todo o conteúdo, quando tem dia () ...eu estou no terceiro ano e foram poucos	20	DIFICULDADE DE TER OS PROFESSORES NO CAMPUS DO INTERIOR (FALTA DE PROFESSORES)	NÚMERO DE PROFESSORES INSUFICIENTES PARA ATENDER O CAMPUS	DIFICULDADE PARA VIABILIZAR O CURSO NO INTERIOR
--	----	--	---	---

os professores que chegaram e falaram "Vocês têm que produzir. Pega essa ideia. Gente estou aqui pra ajudar vocês." (L10/L51) Aqui por perto não tem professores pra suprir a necessidade do curso				
(L4/L14-15) Como eu acabei de falar, pela carência desses profissionais, eu acredito que a gente possa, assim que se formar, ingressar no mercado de trabalho.	1	FALTA DE PROFESSORES QUALIFICADOS PARA ATUAR NO ENSINO BASICO NO INTERIOR DO ESTADO.		
(L4/L14-15) Como eu acabei de falar, pela carência desses profissionais, eu acredito que a gente possa, assim que se formar, ingressar no mercado de trabalho.	1	NECESSIDADE DE PROFESSORES DE TODAS AS ÁREAS NO ENSINO BASICO NO INTERIOR DO ESTADO	NÚMERO DE PROFESSORES INSUFICIENTES PARA ATENDER O CAMPUS	DIFICULDADE PARA VIABILIZAR O CURSO NO INTERIOR
(L1/L43-46) Para falar a verdade, não conheço muito sobre o sistema modular. O que as pessoas falam, que é pelo fato do nosso <i>Campus</i> ser do interior, tem dificuldade, tem falta de professores. Tanto que a maioria dos nossos professores, eles vêm de Belém. Eles vêm de outras cidades. [...] (L1/L48-49) É, que não temos tantos professores nas disciplinas do nosso curso. Vem professores de outros lugares. (L3/L55-60) Eu acho que por causa de falta de professores efetivos aqui, que deveria ter mais professores efetivos aqui ativamente no <i>Campus</i>. E como não tem, o jeito é colocar pessoas lá de Belém, de outras cidades do norte do Pará onde tem mais professores, e mandar pra cá. Eu acho que ela foi colocada aqui justamente por isso, porque lá em Belém, eu ouvi dizer que lá é regular. O curso lá é regular e aqui é modular. (L5/78-81) Mas uma ideia que vem na minha cabeça seria o fato de não ter professores, digamos, residentes em Conceição do Araguaia o suficiente para ministrar as disciplinas. Eu acho que a única ideia que vem na minha cabeça seria isso pra essa resposta. (L5/L312-331) O que seria ideal para meu curso fechar com chave de ouro? Bem, eu acredito que nessa reta final do nosso curso, ele precisa mais de acompanhamento, digamos, de profissionais. Eu vejo que o nosso curso, agora na reta final, ele tá com uma deficiência de professores que te acompanhem. Digamos, vem muito professor de Belém, só que só ministra determinada disciplina e vai embora. Não cria um vínculo com o aluno, em que o aluno esteja confortável...se sinta na verdade, confortável de chamar determinado professor pra ser seu orientador; e se ela chamar, ele não tem a visão se, digamos, ele vai ficar satisfeito com o trabalho do professor, o trabalho que ele vai desenvolver com o professor. Porque eu acredito que há uma relação né, de orientando com o orientador. Então, eu acho que falta esse acompanhamento do professor, de um professor que esteja mais presente. Então, o que seria essencial? Essa presença de professores, de mais professores, que acompanhem a nossa sala, que estejam comprometidos com a nossa sala, porque eu acho que tá faltando um pouco de compromisso...Eu acho que tá muito disperso, não que eu esteja...eu estou criticando, de certa forma esse revezamento de professores. Eu acredito que o aluno não cria um vínculo satisfatório que, digamos, até mesmo cai na parte de um trabalho com extensão. A maioria dos alunos da nossa sala, não possui nenhum trabalho de extensão, não tem. Digamos, eu estou no meu quarto ano, mas eu tenho um projeto que eu desenvolvi com determinado professor no meu terceiro ano, que eu ainda executo. [...]	8	DIFICULDADE EM MANTER O PROFESSOR EFETIVO NO CAMPUS DO INTERIOR E/OU REGIÃO		

(L5/L334-347) Não tem essa ponte de ligação e eu acredito também que um acompanhamento mais da coordenação pedagógica seria muito bom. Seria excelente, deles estarem preocupados. Até porque, alguns alunos da nossa sala, tão perdido por esse fato, da falta de professores. "Eu não sei quem chama para me orientar." Então, eu acredito que isso vai ser, digamos, não é bom para...nós estamos no nosso último ano né. Deveríamos desenvolver o nosso TCC da melhor maneira possível, então, seria excelente o acompanhamento de professores e um acompanhamento da coordenação. Bem, aí, em relação ao suporte da universidade, suporte físico, das estruturas, do laboratório em si, eu venho frisar que...a gente está no nosso último ano, mas não deixa de, digamos, deixar para as futuras turmas que estão se formando, então, o que seria bom para fechar com chave de ouro meu curso, seria novos equipamentos para o laboratório. Porque esses dias eu estava conversando com o professor Ronaldo sobre a minha ideia de realizar o TCC falando sobre a análise físico-química da água, porque sempre foi um desejo que eu tive. (L6/L78-84) E o aspecto negativo é que a gente não tendo os professores efetivos dentro do <i>campus</i>, a gente não tem como fazer uma extensão, uma pesquisa. A gente tem que procurar sozinho, correr atrás dos professores que estão aqui com a gente até certo tempo e aí, eles vão embora e a gente tem que fazer online, por WhatsApp. Aí, é mais complicado, porque eles também tão preocupados com outras coisas. Eles não são só a nossa turma. A gente não tem só o nosso tempo. (L7/L36-43) Eu acho que pra instituição o curso modular facilita pra manter os professores. Eu acho que mandar vários professores fica mais fácil do que mandar um pro semestre todo. Às vezes, os professores, como eles normalmente são de fora, são de Belém, pra eles vir pro interior e ficar muito tempo longe da família...às vezes, eles pensam nisso...ou então, às vezes, a instituição não tem aquele professor específico pro curso em si, que posse cumprir toda uma carga horária regular. Então, eles optam por contratar professores de várias áreas pra diversificar módulos pra cada. (L7/L72-76) No ponto negativo, realmente, é a falta de professores que, às vezes, o módulo...não tem professor lotado pro módulo. Também a questão de faltar um dia, você já perde hora, não tem como repor, às vezes. É difícil repor, é difícil pro professor repor, pros alunos poderem repor também. Às vezes, não tem disponibilidade de tempo. Então é basicamente isso. (L8/L167) De zero a dez, eu acho que três. Porque a gente não tem professor aqui. [...] (L8/L169-170) Fixo. Só vem os professores de Belém. Então, se você quer fazer um artigo, se você não recorrer a um professor que tá aqui, você não faz.	8	DIFICULDADE EM MANTER O PROFESSOR EFETIVO NO CAMPUS DO INTERIOR E/OU REGIÃO	NÚMERO DE PROFESSORES INSUFICIENTES PARA ATENDER O CAMPUS	DIFICULDADE PARA VIABILIZAR O CURSO NO INTERIOR
(L2/L171) Eu acho que só os professores. [...] (L2/L173-174) Porque muitas vezes, a gente precisa de um professor "Professor, tira uma dúvida aqui." Muitas vezes é de Belém, aí foi embora. (L3/L25) Não tem muitos professores pra, tipo, auxiliar os alunos e também extensão. (L3/L188-192) Primeiramente, professores efetivos. Segundo, tem a parte também laboratorial, porque a gente, praticamente, não usou o laboratório. Faltam muitos equipamentos. É preciso uma certa...novos equipamentos pra gente trabalhar. Tem que ter a parte estrutural. Tem a parte também de pesquisa e extensão, que deveria ter no nosso curso, como área ampla que é a ciências, deveria ter. (L5/L312-331) O que seria ideal para meu curso fechar com chave de ouro? Bem, eu acredito que nessa reta final do nosso curso, ele precisa mais de acompanhamento, digamos, de profissionais. Eu vejo que o nosso curso, agora na reta final, ele tá com uma deficiência de professores que te acompanhem. Digamos, vem muito professor de Belém, só que só ministra determinada disciplina e vai embora. Não cria um vínculo com o aluno, em que o aluno esteja confortável...se sinta na verdade, confortável de chamar determinado professor pra ser seu orientador; e se ela chamar, ele não tem a visão se, digamos, ele vai ficar satisfeito com o trabalho do professor, o trabalho que ele vai desenvolver com o professor. Porque eu acredito que há uma relação né, de orientando com o orientador. Então, eu acho que falta esse acompanhamento do professor, de um professor que esteja mais presente. Então, o que seria essencial? Essa presença de professores, de mais professores, que acompanhem a nossa sala, que estejam comprometidos com a nossa sala, porque eu acho que tá faltando um pouco de compromisso...Eu acho que tá muito disperso, não que eu esteja...eu estou criticando, de certa forma esse revezamento de professores. Eu acredito que o aluno não cria um vínculo satisfatório que, digamos, até mesmo cai na parte de um trabalho com extensão. A	14	FALTA DE VÍNCULO DO PROFESSOR COM O MUNICÍPIO COMPROMETE NO DESENVOLVIMENTO DO CURSO NO INTERIOR.	BOM ANDAMENTO DO CURSO NO INTERIOR DEPENDE DA PERMANÊNCIA DO PROFESSOR NO MUNICÍPIO	

maioria dos alunos da nossa sala, não possui nenhum trabalho de extensão, não tem. Digamos, eu estou no meu quarto ano, mas eu tenho um projeto que eu desenvolvi com determinado professor no meu terceiro ano, que eu ainda executo. [...] (L5/L334-347) Não tem essa ponte de ligação e eu acredito também que um acompanhamento mais da coordenação pedagógica seria muito bom. Seria excelente, deles estarem preocupados. Até porque, alguns alunos da nossa sala, tão perdido por esse fato, da falta de professores. "Eu não sei quem chama para me orientar." Então, eu acredito que isso vai ser, digamos, não é bom para...nós estamos no nosso último ano né. Deveríamos desenvolver o nosso TCC da melhor maneira possível, então, seria excelente o acompanhamento de professores e um acompanhamento da coordenação. Bem, aí, em relação ao suporte da universidade, suporte físico, das estruturas, do laboratório em si, eu venho frisar que...a gente está no nosso último ano, mas não deixa de, digamos, deixar para as futuras turmas que estão se formando, então, o que seria bom para fechar com chave de ouro meu curso, seria novos equipamentos para o laboratório. Porque esses dias eu estava conversando com o professor Ronaldo sobre a minha ideia de realizar o TCC falando sobre a análise físico-química da água, porque sempre foi um desejo que eu tive. (L6/L28-31) Assim, eu quero fazer a extensão, fazer mestrado, doutorado. Só que, tipo assim, a faculdade não disponibiliza professores pra tá ajudando as turmas né. Porque um professor chega aqui, ele passa certo período e logo vai embora. Não é fixo com a turma. (L6/68-69) A gente estuda e até certo ponto a gente tem uma dúvida, o professor foi embora e a gente tem que continuar sozinho. (L6/L78-84) E o aspecto negativo é que a gente não tendo os professores efetivos dentro do <i>campus</i>, a gente não tem como fazer uma extensão, uma pesquisa. A gente tem que procurar sozinho, correr atrás dos professores que estão aqui com a gente até certo tempo e aí, eles vão embora e a gente tem que fazer online, por WhatsApp. Aí, é mais complicado, porque eles também tão preocupados com outras coisas. Eles não são só a nossa turma. A gente não tem só o nosso tempo. (L6/L116-119) Assim, eu digo pelo dos professores, a maioria, eles tentam ajudar. Se a gente tá precisando de alguma coisa, eles respondem, dão pelo WhatsApp, eles se disponibilizam. Assim, dos outros eu nem posso falar muito, mas dos professores, eles tentam suprir o fato da gente não ter muitos professores efetivos. (L7/L36-43) Eu acho que pra instituição o curso modular facilita pra manter os professores. Eu acho que mandar vários professores fica mais fácil do que mandar um pro semestre todo. Às vezes, os professores, como eles normalmente são de fora, são de Belém, pra eles vir pro interior e ficar muito tempo longe da família...às vezes, eles pensam nisso...ou então, às vezes, a instituição não tem aquele professor específico pro curso em si, que posse cumprir toda uma carga horária regular. Então, eles optam por contratar professores de várias áreas pra diversificar módulos pra cada. (L7/L72-76) No ponto negativo, realmente, é a falta de professores que, às vezes, o módulo...não tem professor lotado pro módulo. Também a questão de faltar um dia, você já perde hora, não tem como repor, às vezes. É difícil repor, é difícil pro professor repor, pros alunos poderem repor também. Às vezes, não tem disponibilidade de tempo. Então é basicamente isso. (L7/L102-110) Como esses professores, eles vêm de outros municípios, de outras cidades, eles não conhecem a realidade em si onde eles vão ministrar as aulas. Então, às vezes, não acho que é uma falta de comprometimento pedagógico, mas sim uma falta de conhecimento do que eles vão vivenciar naquele local. Então, às vezes, eles adotam um tipo de metodologia na qual não é adaptável aos discentes do <i>campus</i>, por ser <i>campus</i> do interior. A gente já teve problemas com professor devido isso, porque queriam adotar uma metodologia a qual não era cabível, a gente teve até atrito. Então, às vezes, deixa a desejar um pouco o método pedagógico. (L8/L167) De zero a dez, eu acho que três. Porque a gente não tem professor aqui. [...] (L8/L169-170) Fixo. Só vem os professores de Belém. Então, se você quer fazer um artigo, se você não recorrer a um professor que tá aqui, você não faz. (L8/L202-207) Currículo, porque aqui na faculdade, como eu já falei, essa falta de professor, se você quiser, você consegue. Mas se você esperar, é claro que a gente vai ter que esperar..., mas na faculdade, 75% da minha turma não faz currículo. Não produz, não faz artigo, não participa de eventos, só vem pra aula, faz o que tem que fazer e pronto. Acho que essa fomentação	14	FALTA DE VÍNCULO DO PROFESSOR COM O MUNICÍPIO COMPROMETE NO DESENVOLVIMENTO DO CURSO NO INTERIOR.	BOM ANDAMENTO DO CURSO NO INTERIOR DEPENDE DA PERMANÊNCIA DO PROFESSOR NO MUNICÍPIO	DIFICULDADE PARA VIABILIZAR O CURSO NO INTERIOR
	14			

também parte dos professores, porque os professores já chegam aqui morto. [...] (L8/L209) Não estimula o aluno a produzir, a senhora estimula, claro, pelo menos eu. [...] (L8/L211-214) Um pouquinho, mas estimula. Tem que professor que não estimula. Chega na sala de aula, dá o conteúdo, quando dá todo o conteúdo, quando tem dia () ...eu estou no terceiro ano e foram poucos os professores que chegaram e falaram "Vocês têm que produzir. Pega essa ideia. Gente estou aqui pra ajudar vocês." (L8/L241-244) Professores daqui que fiquem aqui, que nos ajudem enquanto docentes. Porque, por exemplo...é claro que eu também tenho que procurar um professor, mas se nós temos...se tiver professor aqui, daqui que não sejam de Belém, que a gente pense no projeto, chame eles... [...] (L8/L246-252) Se dediquem. Ele estando aqui com a gente, braço dado com a gente, é bom. Até pra questão de projetos PIBID, PIBIC, <i>campus</i> avançado. Outra questão, por exemplo, TCC. Tem professor que fica lotado de aluno, porque eles são pouco professores. Então, tem professor pegando 9, 10 TCCs, e isso sobrecarrega. Acho que a produtividade, tanto nós, discentes, quanto do professor também, depende de ter professor aqui. Pra mim, pra mim, o que mais me prejudica aqui, o que fez eu pensar em mudar pra Belém, foi professor.		FALTA DE VÍNCULO DO PROFESSOR COM O MUNICÍPIO COMPROMETE NO DESENVOLVIMENTO DO CURSO NO INTERIOR	BOM ANDAMENTO DO CURSO NO INTERIOR DEPENDE DA PERMANÊNCIA DO PROFESSOR NO MUNICÍPIO	DIFICULDADE PARA VIABILIZAR O CURSO NO INTERIOR
(L5/L53-54) Eu não se tenho a ver com a distância do núcleo de Belém. (L6/68-69) A gente estuda e até certo ponto a gente tem uma dúvida, o professor foi embora e a gente tem que continuar sozinho. (L7/L36-43) Eu acho que pra instituição o curso modular facilita pra manter os professores. Eu acho que mandar vários professores fica mais fácil do que mandar um pro semestre todo. Às vezes, os professores, como eles normalmente são de fora, são de Belém, pra eles vir pro interior e ficar muito tempo longe da família...às vezes, eles pensam nisso...ou então, às vezes, a instituição não tem aquele professor específico pro curso em si, que posse cumprir toda uma carga horária regular. Então, eles optam por contratar professores de várias áreas pra diversificar módulos pra cada. (L7/L115-121) Assim, em relação aos discentes em geral, no nosso acompanhamento com a parte que diz respeito aos gestores do curso...a assessoria, ela tenta nos apoiar no que dá, só que eu acho que pela distância, às vezes, o representando geral do curso, todas as outras entidades, deixam um pouco a desejar no interior. Eles ficam muito distantes, esse contato fica um pouco complicado e aí, a gente tem um pouco de dificuldade pra ter acesso a esse tipo de informação, a esse tipo de acompanhamento. (L10/L49) Acredito que pela distância né, porque o estado é grande.	5	DIMENSÃO DO ESTADO		
(L7/L36-43) Eu acho que pra instituição o curso modular facilita pra manter os professores. Eu acho que mandar vários professores fica mais fácil do que mandar um pro semestre todo. Às vezes, os professores, como eles normalmente são de fora, são de Belém, pra eles vir pro interior e ficar muito tempo longe da família...às vezes, eles pensam nisso...ou então, às vezes, a instituição não tem aquele professor específico pro curso em si, que posse cumprir toda uma carga horária regular. Então, eles optam por contratar professores de várias áreas pra diversificar módulos pra cada.	1	FALTA DE RECURSOS PAGAMENTO DE DIÁRIAS AOS PROFESSORES		
(L2/L176-177) Estrutura do <i>campus</i>, eu acho a estrutura do <i>campus</i> 7 boa, tirando algumas coisas no laboratório que faltam. Só que o <i>campus</i> aqui é muito bom. (L3/L13-14) Mas o que desmotiva, às vezes, é meio que a estruturação. A parte estrutural mesmo tá (). [...] (L3/L16) Praticamente, não suporta o curso de química. (L3/L188-192) Primeiramente, professores efetivos. Segundo, tem a parte também laboratorial, porque a gente, praticamente, não usou o laboratório. Faltam muitos equipamentos. É preciso uma certa...novos equipamentos pra gente trabalhar. Tem que ter a parte estrutural. Tem a parte também de pesquisa e extensão, que deveria ter no nosso curso, como área ampla que é a ciências, deveria ter. (L4/L195) Primeiramente, acredito que a escola tenha que disponibilizar de um laboratório. [...] (L4/L197-199) A universidade. Preparar a gente, já que nós somos os educadores desses alunos. Então, sem ter uma estrutura adequada que formem esses profissionais, consequentemente, nós não vamos estar aptos pra desenvolver. [...] (L4/L204-205) Também não é preciso só ter laboratório, aquela estrutura, mas nós também podemos estar desenvolvendo aulas experimentais em sala de aula.	13	FALTA DE RECURSOS (LABORATÓRIOS ESTRUTURADOS ENTRE OUTROS)	FALTA DE RECURSO	

(L5/L347-356) Eu desejo meio que nunca foi pra frente né. Aí, eu até falei pra ele, eu comentei, que a UEPA, ela não te dá suporte pra fazer um trabalho de pesquisa. Então, eu acredito que se existisse equipamentos para, nesse caso específico, análise de água ou análise físico-química, eu poderia sim, estar realizando esse TCC, essa pesquisa. Não poderia ser meu TCC, mas poderia ser uma pesquisa. Então, eu atualmente, sou estagiário do laboratório né, eu até soube por alto que a coordenadora do laboratório está pedindo pra gente fazer uma lista dos materiais que possuem no laboratório e se eles estão conservados e coisas do tipo. Então, acredito eu, isso por alto porque ela não conversou comigo, pediu pra colocar algumas coisas que. (L7/L17-19) O que falta hoje mesmo é estrutura, o apoio da estrutura...falta estrutura, estruturação do curso mesmo, mas no mais não. A expectativa vem sendo cumprida no decorrer dos anos. (L7/L186-192) Em estrutura local, o laboratório, essa questão do laboratório ser... ele ser um pouco mais, como digo? Ter mais materiais, ter mais acesso, pra gente ter mais uso dele. No caso, no decorrer da nossa vida profissional, a gente ter um subsídio que a gente já passou por um laboratório e tem conhecimento de tudo que tem dentro de um laboratório. Nosso laboratório, ele também deixa muito a desejar. Em parte, acho que é isso mesmo. (L8/L272-275) Laboratório, sala de aula. Laboratório, a gente quase nem tem prática. Até agora a gente teve poucas práticas de laboratório e as práticas que a gente teve foram as práticas de sempre. Mas eu acredito que o laboratório tem uma preparação assim básica, dá pra socorrer a gente em alguma coisa. (L8/L281) Sim, por exemplo, a gente não tem uma balança de precisão. [...] (L8/L283-285) Olha, biblioteca professora, é porque, como eu falei, eu não vou muito lá, eu prefiro ler os artigos na internet, mas eu reconheço que aqui tem pouco acervo de química também. (L9/L220) Seria ideal...Eu gostaria que teria no curso mais prática. [...] (L9/L222) Laboratorial. [...] (L9/226-227) Experimental. Tem muito conteúdo também. Ficaria uma balança, experimental, pedagógica e ensino. Ficaria muito bem. (L10/L212-217) De estrutura também. Estrutura do laboratório, pra ajudar nas práticas. Não atendem as nossas necessidades do curso de Conceição do Araguaia. Não supre as necessidades. Em relação a livros, eu acredito que a biblioteca deveria ter mais livros pra gente, atualizados. A gente quer, não tem livros pra ajudar a gente, porque nem tudo tá na internet, artigo, essas coisas. Acredito que a gente poderia ter mais recursos em livros também. (L11/L257-271) O nosso laboratório, pra o nosso curso, como pra outros cursos também, como temos da biologia, que tem também uma disciplina que nós temos, é muito importante. Mas atualmente o nosso laboratório, nós não utilizamos com tanta frequência e também nos momentos que nós tivemos essa oportunidade que estarmos indo para o laboratório tivemos ali, nos deparamos com alguns materiais que não estavam disponíveis, porque eles não estavam funcionando. Então, foi, de uma certa forma, uma perda, porque nós fomos pra ali e não pudemos desenvolver todas as atividades, não pudemos nos aprofundar em algo até que poderia enriquecer, nos levar até novos caminhos. Muitas vezes nós estamos aqui pra se formar pra ser professores, muitas vezes ali, eu já passei por essa fase, mas na verdade eu não acho que seja uma área que eu queira me aprofundar, mas eu já tive e tá ali quando eu fui pro laboratório, eu trabalhar ali na parte dos microscópios. Eu já me imaginava ali como uma bióloga, algo assim mais aprofundado, mas como não tivemos tanta oportunidade, porque os nossos aparelhos não estavam funcionando, eu fui desmotivada com relação a isso. (L12/221-223) Eu acredito que um laboratório equipado, que a gente pudesse ir ter as nossas aulas práticas, que possa mesmo garantir um ensino de qualidade e a formação de qualidade.	13	FALTA DE RECURSOS (LABORATÓRIOS ESTRUTURADOS ENTRE OUTROS)	FALTA DE RECURSO	DIFICULDADE PARA VIABILIZAR O CURSO NO INTERIOR
(L3/L55-60) Eu acho que por causa de falta de professores efetivos aqui, que deveria ter mais professores efetivos aqui ativamente no <i>Campus</i>. E como não tem, o jeito é colocar pessoas lá de Belém, de outras cidades do norte do Pará onde tem mais professores, e mandar pra cá. Eu acho que ela foi colocada aqui justamente por isso, porque lá em Belém, eu ouvi dizer que lá é regular. O curso lá é regular e aqui é modular. (L5/L75) Será que seria pelo fato de não ter professores. [...] (L5/78-81) Mas uma ideia que vem na minha cabeça seria o fato de não ter professores, digamos, residentes em Conceição do Araguaia o suficiente para ministrar as disciplinas. Eu acho que				

a única ideia que vem na minha cabeça seria isso pra essa resposta. (L5/L312-331) O que seria ideal para meu curso fechar com chave de ouro? Bem, eu acredito que nessa reta final do nosso curso, ele precisa mais de acompanhamento, digamos, de profissionais. Eu vejo que o nosso curso, agora na reta final, ele tá com uma deficiência de professores que te acompanhem. Digamos, vem muito professor de Belém, só que só ministra determinada disciplina e vai embora. Não cria um vínculo com o aluno, em que o aluno esteja confortável...se sinta na verdade, confortável de chamar determinado professor pra ser seu orientador; e se ela chamar, ele não tem a visão se, digamos, as...ele vai ficar satisfeito com o trabalho do professor, o trabalho que ele vai desenvolver com o professor. Porque eu acredito que há uma relação né, de orientando com o orientador. Então, eu acho que falta esse acompanhamento do professor, de um professor que esteja mais presente. Então, o que seria essencial? Essa presença de professores, de mais professores, que acompanhem a nossa sala, que estejam comprometidos com a nossa sala, porque eu acho que tá faltando um pouco de compromisso...Eu acho que tá muito disperso, não que eu esteja...eu estou criticando, de certa forma esse revezamento de professores. Eu acredito que o aluno não cria um vínculo satisfatório que, digamos, até mesmo cai na parte de um trabalho com extensão. A maioria dos alunos da nossa sala, não possui nenhum trabalho de extensão, não tem. Digamos, eu estou no meu quarto ano, mas eu tenho um projeto que eu desenvolvi com determinado professor no meu terceiro ano, que eu ainda executo. [...] (L5/L334-347) Não tem essa ponte de ligação e eu acredito também que um acompanhamento mais da coordenação pedagógica seria muito bom. Seria excelente, deles estarem preocupados. Até porque, alguns alunos da nossa sala, tão perdido por esse fato, da falta de professores. "Eu não sei quem chama para me orientar." Então, eu acredito que isso vai ser, digamos, não é bom para...nós estamos no nosso último ano né. Deveríamos desenvolver o nosso TCC da melhor maneira possível, então, seria excelente o acompanhamento de professores e um acompanhamento da coordenação. Bem, aí, em relação ao suporte da universidade, suporte físico, das estruturas, do laboratório em si, eu venho frisar que...a gente está no nosso último ano, mas não deixa de, digamos, deixar para as futuras turmas que estão se formando, então, o que seria bom para fechar com chave de ouro meu curso, seria novos equipamentos para o laboratório. Porque esses dias eu estava conversando com o professor Ronaldo sobre a minha ideia de realizar o TCC falando sobre a análise físico-química da água, porque sempre foi um desejo que eu tive. (L6-L28-31) Assim, eu quero fazer a extensão, fazer mestrado, doutorado. Só que, tipo assim, a faculdade não disponibiliza professores pra tá ajudando as turmas né. Porque um professor chega aqui, ele passa certo período e logo vai embora. Não é fixo com a turma. (L6/L78-84) E o aspecto negativo é que a gente não tendo os professores efetivos dentro do <i>campus</i>, a gente não tem como fazer uma extensão, uma pesquisa. A gente tem que procurar sozinho, correr atrás dos professores que estão aqui com a gente até certo tempo e aí, eles vão embora e a gente tem que fazer online, por WhatsApp. Aí, é mais complicado, porque eles também tão preocupados com outras coisas. Eles não são só a nossa turma. A gente não tem só o nosso tempo. (L6/L116-119) Assim, eu digo pelo dos professores, a maioria, eles tentam ajudar. Se a gente tá precisando de alguma coisa, eles respondem, dão pelo WhatsApp, eles se disponibilizam. Assim, dos outros eu nem posso falar muito, mas dos professores, eles tentam suprir o fato da gente não ter muitos professores efetivos. (L7/L36-43) Eu acho que pra instituição o curso modular facilita pra manter os professores. Eu acho que mandar vários professores fica mais fácil do que mandar um pro semestre todo. Às vezes, os professores, como eles normalmente são de fora, são de Belém, pra eles vir pro interior e ficar muito tempo longe da família...às vezes, eles pensam nisso...ou então, às vezes, a instituição não tem aquele professor específico pro curso em si, que possa cumprir toda uma carga horária regular. Então, eles optam por contratar professores de várias áreas pra diversificar módulos pra cada. (L7/L72-76) No ponto negativo, realmente, é a falta de professores que, às vezes, o módulo...não tem professor lotado pro módulo. Também a questão de faltar um dia, você já perde hora, não tem como repor, às vezes. É difícil repor, é difícil pro professor repor, pros alunos poderem repor também. Às vezes, não tem disponibilidade de tempo. Então é basicamente isso. (L7/L102-110) Como esses professores, eles vêm de outros municípios, de outras cidades, eles não conhecem a realidade em	13	DIFICULDADE PARA ESTABELECIMENTO DO CURSO NOS CAMPI DO INTERIOR	MELHORES CONDIÇÕES DE TRABALHO	DIFICULDADE PARA VIABILIZAR O CURSO NO INTERIOR
---	----	---	--------------------------------	---

si onde eles vão ministrar as aulas. Então, às vezes, não acho que é uma falta de comprometimento pedagógico, mas sim uma falta de conhecimento do que eles vão vivenciar naquele local. Então, às vezes, eles adotam um tipo de metodologia na qual não é adaptável aos discentes do <i>campus</i>, por ser <i>campus</i> do interior. A gente já teve problemas com professor devido isso, porque queriam adotar uma metodologia a qual não era cabível, a gente teve até atrito. Então, às vezes, deixa a desejar um pouco o método pedagógico. [...] (L7/L115-121) Assim, em relação aos discentes em geral, no nosso acompanhamento com a parte que diz respeito aos gestores do curso...a assessoria, ela tenta nos apoiar no que dá, só que eu acho que pela distância, às vezes, o representando geral do curso, todas as outras entidades, deixam um pouco a desejar no interior. Eles ficam muito distantes, esse contato fica um pouco complicado e aí, a gente tem um pouco de dificuldade pra ter acesso a esse tipo de informação, a esse tipo de acompanhamento. (L8/L167) De zero a dez, eu acho que três. Porque a gente não tem professor aqui. [...] (L8/L169-170) Fixo. Só vem os professores de Belém. Então, se você quer fazer um artigo, se você não recorrer a um professor que tá aqui, você não faz. (L8/L202-207) Currículo, porque aqui na faculdade, como eu já falei, essa falta de professor, se você quiser, você consegue. Mas se você esperar, é claro que a gente vai ter que esperar..., mas na faculdade, 75% da minha turma não faz currículo. Não produz, não faz artigo, não participa de eventos, só vem pra aula, faz o que tem que fazer e pronto. Acho que essa fomentação também parte dos professores, porque os professores já chegam aqui morto. [...] (L8/L209) Não estimula o aluno a produzir, a senhora estimula, claro, pelo menos eu. [...] (L8/L211-214) Um pouquinho, mas estimula. Tem que professor que não estimula. Chega na sala de aula, dá o conteúdo, quando dá todo o conteúdo, quando tem dia () ...eu estou no terceiro ano e foram poucos os professores que chegaram e falaram "Vocês têm que produzir. Pega essa ideia. Gente estou aqui pra ajudar vocês." (L8/L241-244) Professores daqui que fiquem aqui, que nos ajudem enquanto docentes. Porque, por exemplo...é claro que eu também tenho que procurar um professor, mas se nós temos...se tiver professor aqui, daqui que não sejam de Belém, que a gente pense no projeto, chame eles... [...] (L8/L246-252) Se dediquem. Ele estando aqui com a gente, braço dado com a gente, é bom. Até pra questão de projetos PIBID, PIBIC, <i>campus</i> avançado. Outra questão, por exemplo, TCC. Tem professor que fica lotado de aluno, porque eles são pouco professores. Então, tem professor pegando 9, 10 TCCs, e isso sobrecarrega. Acho que a produtividade, tanto nós, discentes, quanto do professor também, depende de ter professor aqui. Pra mim, pra mim, o que mais me prejudica aqui, o que fez eu pensar em mudar pra Belém, foi professor. (L9/L11) Essa estrutura curricular modular, ela é meio restrita, porque tipo [...] (L9/L13-16) Desestimula. Ela desestimula, porque ela poderia ser muito bem regular, mas a gente vê a necessidade de professores da área, então a gente. Os professores que vem, eles tentam ao máximo passar o conteúdo, mas fica alguns conteúdos pendente. É isso que nos desestimula.	13	DIFICULDADE PARA ESTABELECIMENTO DO CURSO NOS CAMPI DO INTERIOR	MELHORES CONDIÇÕES DE TRABALHO	DIFICULDADE PARA VIABILIZAR O CURSO NO INTERIOR
---	----	---	--------------------------------	---

APÊNDICE F – QUADRO DOS GESTORES REFERENTE A CATEGORIA – FALHAS AO FORMAR PROFESSORES NO CAMPUS DO INTERIOR

UNIDADES DE REGISTROS	ÍNDICE	UNIDADE DE SENTIDO	SUBCATEGORIAS	CATEGORIA
(G1/L73-76) Não é a presença em si, ela tem que atuar mais. Porque parece que na mão do professor fica tudo. Se o aluno falta de prova, se o aluno não sei o quê...Então, tudo é o professor que tem que resolver. Só falta (falar que o professor que se vire) (G2/L 265-267) [...] outra questão que eu acho que a gente precisa retomar é o coordenador de disciplina no interior. [...] (G2/L269) Pelo menos no interior. Fazer um coordenador de área, quem sabe. [...] (G2/L271-276) [...] adjunto de curso. Eu acho que a gente tinha que pensar num coordenador de área. Por quê? Se você é da química, você fica com a área da química, o outro da biologia, o outro da física. A gente no nosso curso, não tem coordenador de disciplina. Em um campus é ministrado de uma forma, em outro campus é ministrado de outra forma, por outro professor, e assim vai indo. Então, a gente precisa resgatar isso. (G2/L300-301) Eu acho que a universidade do estado deveria começar a pensar em vocação dos campi novamente. Já pensou isso, já se falou mais. (G2/L312-314) Para meu ponto de vista, lá no sul do Pará, devia ter uma Universidade do Estado do Pará campus X. Lá no baixo Tocantins, no Tapajós, outra. Enfim, nós deveríamos ter três pelo menos. [...] (G2/L316-323) Três polos, e nem chamaria de polo. Três outras universidades e a Universidade do Estado do Pará, essa que está atual, deveria ficar com essa região metropolitana e arredores próximos. Essa seria a solução imediata, eu te falo, porque imediata não seria a palavra, seria solução. Porque assim, você descentralizava os recursos, que hoje a universidade tem, e poderia justificar a ampliação dos recursos, porque lá poderia ter uma autonomia financeira administrativa, onde você colocaria os recursos da região a serviço da população da região. (G2/L335-340) O nosso curso, ele se preocupa muito, o curso de ciências naturais, com as habilidades cognitivas a serem desenvolvidas pelo aluno. Tipo assim, nós preparamos ele, muito nessa questão pedagógica, de como ele deve se portar, de como ele deve ministrar uma aula. Claro, existem alguns probleminhas que ainda precisamos conter com relação a conteúdo, que o nosso aluno precisa melhorar o conteúdo, mas o nosso aluno ele sabe dar...[...] (G2/L342-346) Específico. Ele sabe muito bem ministrar uma aula. Enquanto, algumas outras instituições, não vou citar nomes porque não vem ao caso, o cara sai muito preparado do curso de licenciatura em química, especificamente, mas ele não tem esse suporte pedagógico que a gente dá, didático, metodológico, de novas metodologias, essa questão de tratar de temas da realidade. (G2/L355-356) Especifica, a gente precisa melhorar, porque a gente ainda não tem o costume se aliar mais a experimentação. [...] (G2/L358-362) Pode ser, mas a gente precisa melhorar a experimentação pros alunos. Levar eles mais pro laboratório, estimular eles. Talvez, uma das questões seria, a PBL, que é a aprendizagem por resolução de problemas. Tem duas coisas: PBL e resolução de problemas. Eu sei que são coisas distintas, mas talvez, as duas, que são metodologias ativas. (G2/L374-377) eu acho que tinha que fazer um estudo de demanda, se a gente tem carência desses profissionais mesmo na química. Porque a gente sabe que tem regiões que são ofertadas e a gente não preenche turma. Isso...o nosso processo seletivo...[...] (G2/L379-381) Tinha que ser uma demanda contínua, porque isso engloba polos maiores. Como você ter que englobar um polo...lá em Conceição do Araguaia, por exemplo, pegar Redenção, Conceição e Marabá, será? (G2/L417-420) Valorizar. Porque quando você passa...quando a universidade passa num campus, ela deixa egressos.	43	FALTA DE DIÁLOGO NA GESTÃO	FALTA DE ENTENDIMENTO ENTRE AS GESTÕES	FALHAS AO FORMAR PROFESSORES NO CAMPUS DO INTERIOR

Os egressos querem pós-graduação. O <i>campus</i> não pode viver só de graduação, ele tem que dar continuidade, ele tem que pensar nos seus egressos. (G2/L433-437) Engenharias em Redenção, Educação em Conceição e Saúde em Marabá. Se você tornar referência, cada uma delas, você não se importa de ir. A gente sabe que o aluno que quer medicina naquela região, já não vem mais para cá, ele faz em Marabá. Então, a gente tem que começar a pensar em fortalecer polos de excelência. (G3/L54-57) Aí, quando eu digo assim, que ela tá muito atrasada, é que ela não conseguiu ainda abrir um quadro de professores que sejam de lá do interior...a minha opinião é assim, de lá do interior. Até por exemplo, se você pegar o que nós temos hoje que chama professor itinerante, é uma improvisação. [...] (G3/L59-61) Mais municípios, vários campis. Isso daí, ainda é uma improvisação, porque a meta era um dia a gente ter chegado...Conceição do Araguaia, por exemplo, ter um corpo de professores de lá. [...] (G3/L63-65) Redenção, vai ter um corpo de professores. Marabá, vai ter um corpo de professores. A gente, inclusive, de Belém, pode ir lá, às vezes, fazer palestra, dá alguma coisa [...] (G3/L67-68) Essa improvisação é um negócio que atrapalha muito. (G3/L94-96) "Não, mas tem pesquisa, tem extensão..." "Não, espera aí. Não é disso que eu estou falando. Eu estou falando de uma coisa mais densa, que seja desenvolvida com..." e pra isso, nós precisamos ter um corpo de professores. [...] (G3/L98-101) Nesses campis. Inclusive, que não tenha sua carga horária toda pra área de ensino, porque na hora que eu tenho professores lá, eu posso ter a possibilidade de ter 20 horas pra ensino, 10 horas pra pesquisa, 10 horas pra extensão, pra você poder desenvolver isso com seriedade. (G3/L184-189) Eu acho assim, diante da dificuldade da falta de investimento, da falta de tentar projetar, ampliar isso. Porque hoje nós resumimos a fazer o que se pode fazer no dia-a-dia, o feijão com arroz, o que estava estabelecido. Hoje, nós estamos conseguindo pensar, tocar a coisa mais pra frente. Eu vou dar um exemplo e você vai entender. Nós conseguimos fazer aqui na UEPA uma coisa que é o seguinte, todos os cursos têm assessor pedagógico. [...] (G3/L192-193) Nós conseguimos. Botamos um pedagogo em cada curso, pra acompanhar, pra ficar, pra fazer planejamento. [...] (G3/L195-197) Mas aí, o que acontece? Como esse projeto, ele, na minha opinião, não andou muito, a gente ficou meio estagnado, porque a gente poderia ter esse acompanhamento pedagógico, digamos, de uma forma muito bem elaborada. [...] (G3/L200-201) Então, nós estamos meio estagnados, mas eu acho que foi um grande avanço a UEPA... (G3/L213-216) Porque na verdade, não conseguimos mais...perdemos um pouco ...Todo ano era...quando a gente criou esse negócio de assessoria pedagógica, a gente tinha uma reunião de todos os assessores pedagógicos do curso junto com a pró reitoria pra discutir os problemas, aquelas coisas... (G3/L227-231) A questão de fundo é o professor. Você não tem professor nos campis do interior com disponibilidade pra fazer pesquisa e fazer extensão. Então, você vai fazer...o que o pessoal faz é isso que você tá dizendo..."Não, saiu um edital ali...", PIBIC, "Agora eu entro no PIBIC e pego um aluno..." (G3/L248-250) Vou lhe dizer mais uma coisa, como é que funciona agora nesses campis que já tem mestrado, doutorado, tudinho? Sabe como é que funciona maioria deles? Modular. [...] (G3/L252-253) Não é o problema do curso modular, é a presença do professor lá. [...] (G3/L255-257) Estimulando, trabalhando, fazendo projeto de pesquisa. Aí, ele vai tá lá trabalhando...porque um projeto de pesquisa, a gente não faz numa hora de folga. (G3/L366-369) a gente precisa estimular o aluno a ele procurar mais. O nosso aluno, ele tem uma característica assim, ele entrar aqui, ele acha que a UEPA é uma mãe e que a gente tem que dá tudo pronto, que vai carregar. A gente tem que colocar essas metodologias ativas pra centrar no aluno a responsabilidade. (G3/L387-390) [...] a gente nem tinha planejado nada disso naquela época. Porque se tu pegar aí o histórico que eu disse, a gente dava aula nas férias...acabou as férias, eles iam embora. (G3/L411-414) Se a gente tivesse o concurso, essa coisa toda, e a UEPA acabasse com essa história de...como é que chama...de pegar um professor "Ah, não, mas ele tá só com uma carga horária..." Não, se sobrar carga horaria, vai fazer pesquisa e extensão. [...] (G3/L416) Um projeto...Então, ele vai ter que apresentar no PIT dele. [...] (G3/L418-422)	43	FALTA DE DIÁLOGO NA GESTÃO	FALTA DE ENTENDIMENTO ENTRE AS GESTÕES	FALHAS AO FORMAR PROFESSORES NO CAMPUS DO INTERIOR
---	----	----------------------------	--	--

Então, isso daí, seria a forma da gente realmente consolidar isso. Vou te dizer mais uma coisa, já que tu tá me falando da minha experiência de gestão, essa coisa toda. Eu acho que a UEPA tá atrasada há anos. Na minha opinião por exemplo, essa história da gente ter departamento, eu acho que já foi, já era. Não dá mais pra ti poder, digamos assim... [...] (G3/L424-425) Abraçar uma universidade que tem <i>campus</i> em Conceição do Araguaia, em Redenção, Marabá... [...] (G3/L427) Santarém...com um departamento aqui em Belém. (G3/L452-455) ...eu acho que, na verdade...eu vou te dizer o seguinte, nós temos uma grande dificuldade na UEPA, na minha opinião, a nossa maior dificuldade na UEPA, é que nós temos, além aqui do CCSE, nós temos também a medicina, a fisioterapia, o CCNT. Então, esses caras são muito refratários a isso. [...] (G3/L457-458) Na hora que tu chegas e dizer...só falta apanhar dos caras, quando eu digo isso... [...] (G3/L460-462) "Nós precisamos ter uma Faculdade de Medicina" Só faltei apanhar. "Ah, não. Aí, vai acabar os departamentos...", porque lá tem departamentos que tu nem imagina. Se tu achavas que a gente tinha muito... [...] (G3/L464-469) Lá tem o triplo de departamento. Departamento de coceira, departamento de pele, departamento de não sei o quê. Aí, sempre quando tu falas nisso, eles têm horror né, porque eles têm os esquemas deles lá e eles não gostam que mexam. Na hora que fizer um negócio desse, tu vais ter a Faculdade de Medicina de Belém, mas você vai ter a Faculdade de Medicina de Santarém, tu vais ter a Faculdade Medicina em Marabá. [...] (G3/L475) Independentes. (G3/L642-644) Eu não quero professor pro ensino só. Eu quero professor com carga horária que vai dar cabo lá das disciplinas do ensino, mas que vai dar cabo de ter tempo pra fazer pesquisa e tempo pra fazer extensão. (G4/L71-72) Hoje a gente tem uma outra realidade, por quê? Porque houve esse primeiro passo. [...] (G4/L74) E eu acho até mesmo, quando a UEPA fez a concurso pra professores... [...] (G4/L76-77) Por região, eu acho que, inclusive, não era aquele momento ainda. Tanto que não funcionou. A maioria dos professores. [...] (G4/L79-82) Porque a nossa ideia era que os nossos alunos, aquele que já estava lá trabalhando na educação básica, esse fosse ser o professor a ficar. Esse ficaria, mas o quê que precisaria? A gente trabalhar nas especializações e depois em pós-graduação pra esses alunos lá. [...] (G4/L84) A qualificação. Esse passo seguinte [...] (G4/L87-90) Eu espero que agora se consiga isso, porque até então, a gente não teve sucesso. Porque assim, é aquela visão do (mundo)...às vezes, não há o diálogo entre um gestor que sair e um gestor que entra, pra que realmente as coisas tenham continuidade. [...] (G4/L92-99) A gestão que implantou os cursos, ela conseguiu criar ainda uma estrutura de funcionamento boa para o ensino, mas ... A universidade é ensino, pesquisa e extensão né, então, o trabalho das gestões posteriores era garantir essa extensão e essa pesquisa. Lá no <i>campus</i> de Conceição, de Marabá.... Mas infelizmente, a gente não avançou, por razões todas que a gente não vai discutir agora, mas não avançou nesse sentido. Aí, o que eu avalio, é que a gente acabou andando pra trás um pouquinho, retrocedemos, em termos de qualidade, mas é isso. (G4/L194-195) Então, nem se fala. É preciso que aquela figura do subcoordenador (COORDENADOR DE ADJUNTO DE CURSO) no interior é fundamental. (G4/L205-207) Mas enquanto permanece essa estrutura na UEPA, é preciso, fundamental, esse subcoordenador que dialoga com o coordenador, mas que ele que vai estar encaminhando as coisas. (G4/L218-220) Olha, eu cheguei a implementar, mas não foi por muito tempo. Um projeto que ele era com alunos do curso de ciências e com professores da rede...Primeiro, eu acho que os projetos, eles deveriam nascer, ser frutos das disciplinas. (G4/L241-242) Então, eu acho que os projetos, eles precisavam estar atrelados às disciplinas. [...] (G4/L248-250) Prá alavancar.... Eu acho que essa coisa que se fazia e ainda se faz na UEPA, abre um edital pra financiamento, mas, às vezes, o projeto, ele é do professor. Ele não é um projeto... (NÃO PRECISARIA DEPENDER DE EDITAL) (G4/L273) Deveria ter o incentivo. (G4/L289) Dentro da grade curricular. (G4/L291) Isso eu acho que enriquece muito os cursos.	43	FALTA DE DIÁLOGO NA GESTÃO	FALTA DE ENTENDIMENTO ENTRE AS GESTÕES	FALHAS AO FORMAR PROFESSORES NO CAMPUS DO INTERIOR
---	----	----------------------------	--	--

(G4/L302-303) Pois é, se os projetos nascessem das disciplinas, isso seria automático. Então, eu acho que essa é a questão, a forma como o currículo tá desenhado. (DISCIPLINA) [...] (G4/L309-310) "Práticas Integradoras". Só não sei se ela está sendo ministrada como deveria. (G4/L354-355) Porque, às vezes, a falta de conhecimento da ementa, do quê que a ementa quer alcançar, ele não chega a esse ponto. [...] (G4/L359-362) Porque eu acho assim, os cursos são elaborados, eles têm uma filosofia, eles têm um perfil filosófico, metodológico, mas nem sempre os professores, eles conhecem isso e se integram disso. Essa é uma dificuldade que vivência muito na UEPA desde essa época e continua e por quê? [...] (G4/L365-380) Porque assim, o professor, hoje ele tá lotado em ciências, depois ele tá lotado em pedagogia. E também assim, eu acho isso uma crítica pro nosso departamento, a lotação, ela não é feita por perfil. Então, por exemplo, eu sou do grupo de estágio, então, eu conheço bem a ementa do estágio, eu já tenho vivência aonde eu tenho que melhorar, aonde eu tenho que avançar. Então, eu acho que esses grupos importantes de serem mantidos e a lotação, ela ser feita a partir disso. Então, eu trabalho com disciplinas...temas complementares de formação profissional, era uma disciplina. Por quê? Porque a experiência de ir criando, de ir inovando, de conhecer a ementa, conhecer o curso, ela me dá a segurança de fazer direito, mas se hoje eu estou no estágio, no semestre que vem eu estou na biologia, no outro... No outro município ou em outro curso. Não tem como, porque as coordenações de curso, elas não têm estrutura suficiente pra, digamos, chamar esse professor e dizer "Não, tá aqui.". Por isso que eu conhecia algumas experiências lá do (CCBS) inclusive, que tinha coordenador de disciplina. Então, esse professor, ele tinha essa responsabilidade. [...] (G4/L382-383) Que chega, dar esse suporte. Porque eu acho que essa é uma falha da organização do ano letivo, das coordenações de curso. [...] (G4/L385-386) O professor chegar e ele não é apresentado pra aquele curso, ele nunca trabalhou naquele curso. [...] (G4/L389-391) Ai, ele vai fazer qualquer...O que ele vai fazer? Ele vai pegar a ementa da disciplina, ele vai pegar um plano que alguém já tenha feito e vai seguir, vai fazer as adequações...[...] (G4/L393-396) Os ajustes e vai seguir, mas muitas vezes ele nem sabe direito porque que aqui tá li, qual é vínculo daquilo que tá proposto naquela disciplina com os objetivos de formação do curso. Isso é uma falha enorme que acontece, não só...[...] (G4/L398) Que acaba acarretando numa grande dificuldade. (G4/L409-414) a proposta temática ela não foi mais bem-sucedida, ele teve problemas por falta desse suporte. Então, como eu dei o exemplo agora, é um tema que tem que ser trabalhado pelas três áreas. Oras, se é um tema a ser trabalhado pelas três áreas, está implícito ali que tem que ter uma integração, uma interdisciplinaridade. Eu não posso ser interdisciplinar contigo "Eu vou agora e tu vai depois." [...] (G4/L416-417) O princípio básico da interdisciplinaridade é um trabalho coletivo, é você interagir. [...] (G4/L420-422) Pois é. Então, eu acho que pra uma proposta curricular dar certo, ela tem que ter suporte. Suporte de recursos humanos, suporte de infraestrutura. Uma lotação adequada, um perfil...[...] (G4/L424-428) Olha, um erro que se comete muito. O professor é contratado, ele passa no concurso, aí ele vem do doutorado lá não sei do que da física, específico, todo mundo específico. Ai, ele chega, jogam o cara no estágio. Como é que essa pessoa que não...se ele tivesse vindo de uma pós em educação, em ensino, ainda digo, ele caia lá...[...] (G4/L430-435) É, mas ele veio numa formação totalmente específica. Essas coisas que vão prejudicando, vão se somando e prejudicando os projetos pedagógicos. Propostas boas muitas vezes não dão certo. Por quê? Porque a condição adequada pra o professor não foi dado. Olha, só um exemplo, quando implantaram o curso de medicina em Santarém, primeira coisa que fizeram foi um curso de especialização específico para os professores que vinham trabalhar lá. [...] (G4/L437-438) Conforme a metodologia que eles adotaram pra lá, que era um tal de (PBR). (G4/L445-448) Porque se não tiver isso...se não tiver isso pro professor que tá chegando, que tá sendo lotado pela primeira vez no curso, ele não vai absorver a filosofia do curso, ele não trabalhar. Ele não vai entender e aí, pronto. Vai se somando com os problemas de infraestrutura, com os problemas de orientação. (G4/L526-527) De experiência. Também foi um período assim, que ... nós fizemos concurso e passaram muitos professores que vieram da área específica. [...] (G4/L529) Só que alguns conseguem fazer aquilo...[...] (G4/L531-532) Se encontram, tem uns que não. Eles insistem em manter ali o seu espaçozinho. [...] (G4/L534-536) "Não, se eu trabalho	43	FALTA DE DIÁLOGO NA GESTÃO	FALTA DE ENTENDIMENTO ENTRE AS GESTÕES	FALHAS AO FORMAR PROFESSORES NO CAMPUS DO INTERIOR
--	----	----------------------------	--	--

com saúde, eu faço pesquisa com <i>trypansom</i> e aí não sei o quê. Eu não quero saber do resto. Eu quero manter", é aquela coisa. Então, esse aí é um professor que dentro da licenciatura, não ajuda. (G4/L553) Um professor efetivo e que crie vínculos lá. [...] (G4/L555-560) Crie vínculos, porque eu acho que as primeiras contratações de professor efetivo dessa regionalização que foi feita, não deram certo porque, primeiro, colocaram lá na titulação de doutor. O doutor, ele dificilmente ele vai pra uma área que ainda não tem uma infraestrutura. Eu acho que pra criar vínculo mesmo, tem que ser prata da casa. Eu acredito muito nisso. [...] (G4/L562-565) Então, por exemplo, se a UEPA tivesse feito o percurso de oferecer a graduação, agora eu vou oferecer a especialização, agora eu vou lutar por um mestrado. Pra que aquele aluno que foi do curso de ciências, de matemática... [...] (G4/L571-575) Sabe, eu acho assim, que a gente não precisa pensar em todo mundo pra (ficar meio localizado), mas que fosse projeto da UEPA. Pegar esse aluno egresso e oportunizar pra ele uma pós-graduação, oportunizar que ele tenha acesso ao concurso público. Eu acho que a UEPA hoje, pra melhorar, no interior, ela precisa disso. Ela precisa ampliar o seu número de...o seu quadro de [...] (G4/L577-583) O quadro docente, ampliar o quadro de vagas e fazer esse investimento. Essa história de querer pegar pronto, não dá certo. Na minha visão, isso não dá certo. Isso foi o que foi feito e não deu certo. A UEPA quis pegar o doutor pronto pra ficar lá em Conceição, liderar um grupo de pesquisa por exemplo, ficou? Não ficou. Então, é preferível que você comece de lá, que você abra espaço até pro especialista, mas que você tenha um programa de formação pra essa pessoa. Que daí, ele possa fazer um mestrado, no estilo do... [...] (G4/L586-590) A outra coisa, que eu acho, é acabar com isso na UEPA. Eu faço concurso pra entrar, aí depois eu não quero ficar mais. Aí, eu arrumo um subterfúgio, eu arrumo cargo em Belém, eu me vínculo a não sei a que, aí, eu pego e venho embora. Na federal não acontece isso. Tu fazes um concurso em Cametá, tu ficas dando aula em Cametá. [...] (G4/L592-600) Então, eu acho que precisa ter recursos humanos, mínimos necessários. Precisa pensar numa articulação entre os cursos, porque não adiante também eu ter lá o curso de ciências, de biologia e aí, eu tenho um professor de biologia e ele só vem dá aula de biologia naquele curso. Qual vai ser a carga horária dele? O quê que ele vai fazer no restante da carga horária? Então, precisa ter esse planejamento articulado, que ele possa também tá dando aula no curso de enfermagem, que ele possa tá dando aula... Tem que ter esse planejamento. Essa ideia desses núcleos "Ah, esse é o núcleo da educação.", pra mim isso não funciona. [...] (G4/L604-607) Aí, se o curso ainda não está descentralizado, ele tem que ter lá o subcoordenador. Ele tem que ter uma espécie de sub coordenação funcionando lá pra poder realmente fazer esse acompanhamento, porque senão não tem condições. Pra mim, é o fundamental. E depois vem a infraestrutura. (G4/L662-671) Em lembro que quando a gente começou, a lotação era toda aqui em Belém e Conceição já tinha lá um grupo que tinha condições de ministrar as disciplinas e tal. Aí, eles faziam as indicações e nem todos os chefes de departamentos aceitavam. Aí, eles ficavam revoltados. Aí, eu dizia: "Gente, eles têm razão. Pra quê que a gente vai mandar um professor da pedagogia se lá já tem?" Vamos lotar o pessoal. Aí, ficou, foi indo, foi indo, até que foi acontecendo. Eles foram já entrando na lotação, os professores que eram de lá. Isso, principalmente, em Conceição. Agora, eu também não acho que isso seja assim: "Ah, não. O curso é aqui, vai ser lotado só gente daqui." Por que o quê que acontecia? O meu professor dá não sei quantas disciplinas... [...] (G4/L675-677) [...] porque na hora de ofertar os cursos não pensaram. "Não, vamos ofertar ciências naturais é afim com enfermagem que é afim com matemática." (G5/L32) A falta de demanda. (G5/L111-113) Eu trabalho muito mais nas específicas do que nas didáticas, então, eu sinto que falta um pouco...eu acho que eles têm muita vivência de sala de aula, muito treinamento pra sala de aula, se comportar... AUMENTO DE DISCIPLINAS ESPECÍFICAS E DIMINUIR UM POUCO AS PEDAGÓGICAS. (G5/L123) Sim. Eu acredito que seria uma possibilidade. [...] (G5/L127-131) Por exemplo, nós identificávamos, já há algum tempo, algumas ementas repetidas. Vou te dar exemplo aqui, a disciplina "Recursos Pedagógicos pro Ensino de Ciências", depois vem a "Recursos Pedagógicos pro Ensino de Química", então muita coisa que era visto nas	43	FALTA DE DIÁLOGO NA GESTÃO	FALTA DE ENTENDIMENTO ENTRE AS GESTÕES	FALHAS AO FORMAR PROFESSORES NO CAMPUS DO INTERIOR
--	----	----------------------------	--	--

ciências, era visto na química. [...] (G5/L133-134) Então, nós tentamos no desenho novo da química, eliminar essas questões de ementas repetidas. (G5/L146-147) Assim, eu não conheci a grade anterior a essa. Quando eu entrei aqui na UEPA, já era a que está em vigência. (G5/L167-171) [...] também a questão de que o professor geralmente quando vai.... tem uma sequência, principalmente professores substitutos. Às vezes, ele tem uma disciplina hoje num município e amanhã começa outra totalmente diferente, com outro curso e em outro município. Então, tem essa dificuldade até do professor sentar, planejar, organizar melhor. [...] (G5/L173) Outra vivência, outro curso... (G5/L290-292) [...] eu vou te dar um exemplo, você pega um litro de ácido nítrico e vai pro interior, o curso acaba todinho e não acaba de usar o ácido. Ele fica lá, ele vence...[...] (G5/L294-295) Nunca tem troca, a gente vai usando aquele mesmo. Então, isso poderia ser usado em outro município. (G5/L309-311) É, você percebe assim, às vezes, chega reagente no laboratório, às vezes chega três, quatro frascos de fenolftaleína e aí, você passa anos pra usar um frasco. Fica lá, os três tudo lacrado, tudo vencido e a gente acaba não conseguindo usar. (G5/L387-394) Olha, as condições ideais. Antes de passar pela infraestrutura, deveria passar por aquele que estudo que nunca é feito, que nunca é respeitado, aquele estudo de demanda. O primeiro passo é esse. Tem demanda? [...] (G5/L398-401) pra ver se pode deixar o curso lá. Olha, é um município ou uma região onde os municípios do entorno não têm professor de química. Primeiro passo, vamos levar o curso pra lá. Aí, depois passa pela questão de infraestrutura, da questão de biblioteca, do espaço física, do laboratório.	43	FALTA DE DIÁLOGO NA GESTÃO	FALTA DE ENTENDIMENTO ENTRE AS GESTÕES	
(G1/L73-76) Não é a presença em si, ela tem que atuar mais. Porque parece que na mão do professor fica tudo. Se o aluno falta de prova, se o aluno não sei o quê...Então, tudo é o professor que tem que resolver. Só falta (falar que o professor que se vire) (G2/L265-267) [...] outra questão que eu acho que a gente precisa retomar é o coordenador de disciplina no interior. [...] (G2/L269) Pelo menos no interior. Fazer um coordenador de área, quem sabe. [...] (G2/L271-276) [...] adjunto de curso. Eu acho que a gente tinha que pensar num coordenador de área. Por quê? Se você é da química, você fica com a área da química, o outro da biologia, o outro da física. A gente no nosso curso, não tem coordenador de disciplina. Em um campus é ministrado de uma forma, em outro campus é ministrado de outra forma, por outro professor, e assim vai indo. Então, a gente precisa resgatar isso. (G2/L300-301) Eu acho que a universidade do estado deveria começar a pensar em vocação dos campi novamente. Já pensou isso, já se falou mais. (G2/L312-314) Para meu ponto de vista, lá no sul do Pará, devia ter uma Universidade do Estado do Pará campus X. Lá no baixo Tocantins, no Tapajós, outra. Enfim, nós deveríamos ter três pelo menos. [...] (G2/L316-323) Três polos, e nem chamaria de polo. Três outras universidades e a Universidade do Estado do Pará, essa que está atual, deveria ficar com essa região metropolitana e arredores próximos. Essa seria a solução imediata, eu te falo, porque imediata não seria a palavra, seria solução. Porque assim, você descentralizava os recursos, que hoje a universidade tem, e poderia justificar a ampliação dos recursos, porque lá poderia ter uma autonomia financeira administrativa, onde você colocaria os recursos da região a serviço da população da região. (G2/L335-340) O nosso curso, ele se preocupa muito, o curso de ciências naturais, com as habilidades cognitivas a serem desenvolvidas pelo aluno. Tipo assim, nós preparamos ele, muito nessa questão pedagógica, de como ele deve se portar, de como ele deve ministrar uma aula. Claro, existem alguns probleminhas que ainda precisamos conter com relação a conteúdo, que o nosso aluno precisa melhorar o conteúdo, mas o nosso aluno ele sabe dar...[...] (G2/L342-346) Específico. Ele sabe muito bem ministrar uma aula. Enquanto, algumas outras instituições, não vou citar nomes porque não vem ao caso, o cara sai muito preparado do curso de licenciatura em química, especificamente, mas ele não tem esse	43	FALTA DE PLANEJAMENTO DE GESTÃO		FALHAS AO FORMAR PROFESSORES NO CAMPUS DO INTERIOR

suporte pedagógico que a gente dá, didático, metodológico, de novas metodologias, essa questão de tratar de temas da realidade. (G2/L355-356) Especifica, a gente precisa melhorar, porque a gente ainda não tem o costume de se aliar mais a experimentação. [...] (G2/L358-362) Pode ser, mas a gente precisa melhorar a experimentação pros alunos. Levar eles mais pro laboratório, estimular eles. Talvez, uma das questões seria, a PBL, que é a aprendizagem por resolução de problemas. Tem duas coisas: PBL e resolução de problemas. Eu sei que são coisas distintas, mas talvez, as duas, que são metodologias ativas. (G2/L374-377) eu acho que tinha que fazer um estudo de demanda, se a gente tem carência desses profissionais mesmo na química. Porque a gente sabe que tem regiões que são ofertadas e a gente não preenche turma. Isso...o nosso processo seletivo...[...] (G2/L379-381) Tinha que ser uma demanda contínua, porque isso engloba polos maiores. Como você ter que englobar um polo...lá em Conceição do Araguaia, por exemplo, pegar Redenção, Conceição e Marabá, será? (G2/L417-420) Valorizar. Porque quando você passa...quando a universidade passa num <i>campus</i>, ela deixa egressos. Os egressos querem pós-graduação. O <i>campus</i> não pode viver só de graduação, ele tem que dar continuidade, ele tem que pensar nos seus egressos. (G2/L433-437) Engenharias em Redenção, Educação em Conceição e Saúde em Marabá. Se você tornar referência, cada uma delas, você não se importa de ir. A gente sabe que o aluno que quer medicina naquela região, já não vem mais para cá, ele faz em Marabá. Então, a gente tem que começar a pensar em fortalecer polos de excelência. (G3/L54-57) Ai, quando eu digo assim, que ela tá muito atrasada, é que ela não conseguiu ainda abrir um quadro de professores que sejam de lá do interior...a minha opinião é assim, de lá do interior. Até por exemplo, se você pegar o que nós temos hoje que chama professor itinerante, é uma improvisação. [...] (G3/L59-61) Mais municípios, vários campis. Isso daí, ainda é uma improvisação, porque a meta era um dia a gente ter chegado...Conceição do Araguaia, por exemplo, ter um corpo de professores de lá. [...] (G3/L63-65) Redenção, vai ter um corpo de professores. Marabá, vai ter um corpo de professores. A gente, inclusive, de Belém, pode ir lá, às vezes, fazer palestra, dá alguma coisa...(G3/L67-68) Essa improvisação é um negócio que atrapalha muito. (G3/L94-96) "Não, mas tem pesquisa, tem extensão..." "Não, espera aí. Não é disso que eu estou falando. Eu estou falando de uma coisa mais densa, que seja desenvolvida com..." e pra isso, nós precisamos ter um corpo de professores. [...] (G3/L98-101) Nesses campis. Inclusive, que não tenha sua carga horária toda pra área de ensino, porque na hora que eu tenho professores lá, eu posso ter a possibilidade de ter 20 horas pra ensino, 10 horas pra pesquisa, 10 horas pra extensão, pra você poder desenvolver isso com seriedade. (G3/L184-189) Eu acho assim, diante da dificuldade da falta de investimento, da falta de tentar projetar, ampliar isso. Porque hoje nós resumimos a fazer o que se pode fazer no dia-a-dia, o feijão com arroz, o que estava estabelecido. Hoje, nós estamos conseguindo pensar, tocar a coisa mais pra frente. Eu vou dar um exemplo e você vai entender. Nós conseguimos fazer aqui na UEPA uma coisa que é o seguinte, todos os cursos têm assessor pedagógico. [...] (G3/L192-193) Nós conseguimos. Botamos um pedagogo em cada curso, pra acompanhar, pra ficar, pra fazer planejamento. [...] (G3/L195-197) Mas aí, o que acontece? Como esse projeto, ele, na minha opinião, não andou muito, a gente ficou meio estagnado, porque a gente poderia ter esse acompanhamento pedagógico, digamos, de uma forma muito bem elaborada. [...] (G3/L200-201) Então, nós estamos meio estagnados, mas eu acho que foi um grande avanço a UEPA... (G3/L213-216) Porque na verdade, não conseguimos mais...perdemos um pouco ...Todo ano era...quando a gente criou esse negócio de assessoria pedagógica, a gente tinha uma reunião de todos os assessores pedagógicos do curso junto com a pró reitoria pra discutir os problemas, aquelas coisas... (G3/L227-231) A questão de fundo é o professor. Você não tem professor nos campis do interior com disponibilidade pra fazer pesquisa e fazer extensão. Então, você vai fazer...o que o pessoal faz é isso que você tá dizendo..."Não, saiu um	43	FALTA DE PLANEJAMENTO DE GESTÃO	FALTA DE ENTENDIMENTO ENTRE AS GESTÕES	FALHAS AO FORMAR PROFESSORES NO CAMPUS DO INTERIOR
---	----	---------------------------------	--	--

edital ali...", PIBIC, "Agora eu entro no PIBIC e pego um aluno..." (G3/L248-250) Vou lhe dizer mais uma coisa, como é que funciona agora nesses campi que já tem mestrado, doutorado, tudinho? Sabe como é que funciona maioria deles? Modular. [...] (G3/L252-253) Não é o problema do curso modular, é a presença do professor lá. [...] (G3/L255-257) Estimulando, trabalhando, fazendo projeto de pesquisa. Ai, ele vai tá lá trabalhando...porque um projeto de pesquisa, a gente não faz numa hora de folga. (G3/L366-369) a gente precisa estimular o aluno a ele procurar mais. O nosso aluno, ele tem uma característica assim, ele entrar aqui, ele acha que a UEPA é uma mãe e que a gente tem que dá tudo pronto, que vai carregar. A gente tem que colocar essas metodologias ativas pra entrar no aluno a responsabilidade. (G3/L387-390) [...] a gente nem tinha planejado nada disso naquela época. Porque se tu pegar aí o histórico que eu disse, a gente dava aula nas férias...acabou as férias, eles iam embora. (G3/L411-414) Se a gente tivesse o concurso, essa coisa toda, e a UEPA acabasse com essa história de...como é que chama...de pegar um professor "Ah, não, mas ele tá só com uma carga horária..." Não, se sobrar carga horaria, vai fazer pesquisa e extensão. [...] (G3/L416) Um projeto...Então, ele vai ter que apresentar no PIT dele. [...] (G3/L418-422) Então, isso daí, seria a forma da gente realmente consolidar isso. Vou te dizer mais uma coisa, já que tu tá me falando da minha experiência de gestão, essa coisa toda. Eu acho que a UEPA tá atrasada há anos. Na minha opinião por exemplo, essa história da gente ter departamento, eu acho que já foi, já era. Não dá mais pra ti poder, digamos assim... [...] (G3/L424-425) Abraçar uma universidade que tem campus em Conceição do Araguaia, em Redenção, Marabá... [...] (G3/L427) Santarém...com um departamento aqui em Belém. (G3/L452-455) ...eu acho que, na verdade...eu vou te dizer o seguinte, nós temos uma grande dificuldade na UEPA, na minha opinião, a nossa maior dificuldade na UEPA, é que nós temos, além aqui do CCSE, nós temos também a medicina, a fisioterapia, o CCNT. Então, esses caras são muito refratários a isso. [...] (G3/L457-458) Na hora que tu chegas e dizer...só falta apanhar dos caras, quando eu digo isso... [...] (G3/L460-462) "Nós precisamos ter uma Faculdade de Medicina" Só faltei apanhar. "Ah, não. Ai, vai acabar os departamentos...", porque lá tem departamentos que tu nem imagina. Se tu achavas que a gente tinha muito... [...] (G3/L464-469) Lá tem o triplo de departamento. Departamento de coceira, departamento de pele, departamento de não sei o quê. Ai, sempre quando tu falas nisso, eles têm horror né, porque eles têm os esquemas deles lá e eles não gostam que mexam. Na hora que fizer um negócio desse, tu vais ter a Faculdade de Medicina de Belém, mas você vai ter a Faculdade de Medicina de Santarém, tu vais ter a Faculdade Medicina em Marabá. [...] (G3/L475) Independentes. (G3/L642-644) Eu não quero professor pro ensino só. Eu quero professor com carga horária que vai dar cabo lá das disciplinas do ensino, mas que vai dar cabo de ter tempo pra fazer pesquisa e tempo pra fazer extensão. (G4/L71-72) Hoje a gente tem uma outra realidade, por quê? Porque houve esse primeiro passo. [...] (G4/L74) E eu acho até mesmo, quando a UEPA fez a concurso pra professores... [...] (G4/L76-77) Por região, eu acho que, inclusive, não era aquele momento ainda. Tanto que não funcionou. A maioria dos professores. [...] (G4/L79-82) Porque a nossa ideia era que os nossos alunos, aquele que já estava lá trabalhando na educação básica, esse fosse ser o professor a ficar. Esse ficaria, mas o quê que precisaria? A gente trabalhar nas especializações e depois em pós-graduação pra esses alunos lá. [...] (G4/L84) A qualificação. Esse passo seguinte... [...] (G4/L87-90) Eu espero que agora se consiga isso, porque até então, a gente não teve sucesso. Porque assim, é aquela visão do (mundo)...às vezes, não há o diálogo entre um gestor que sair e um gestor que entra, pra que realmente as coisas tenham continuidade. [...] (G4/L92-99) A gestão que implantou os cursos, ela conseguiu criar ainda uma estrutura de funcionamento boa para o ensino, mas ... A universidade é ensino, pesquisa e extensão né, então, o trabalho das gestões posteriores era garantir essa extensão e essa pesquisa. Lá no campus de Conceição, de Marabá.... Mas infelizmente, a gente não avançou, por razões todas que a gente não vai discutir agora, mas não avançou nesse sentido. Ai, o que eu avalio, é que a gente acabou andando pra trás um pouquinho, retrocedemos, em termos de qualidade, mas é isso.	43	FALTA DE PLANEJAMENTO DE GESTÃO	FALTA DE ENTENDIMENTO ENTRE AS GESTÕES	FALHAS AO FORMAR PROFESSORES NO CAMPUS DO INTERIOR
--	----	---------------------------------	--	--

(G4/L194-195) Então, nem se fala. É preciso que aquela figura do subcoordenador (COORDENADOR DE ADJUNTO DE CURSO) no interior é fundamental. (G4/L205-207) Mas enquanto permanece essa estrutura na UEPA, é preciso, fundamental, esse subcoordenador que dialoga com o coordenador, mas que ele que vai estar encaminhando as coisas. (G4/L218-220) Olha, eu cheguei a implementar, mas não foi por muito tempo. Um projeto que ele era com alunos do curso de ciências e com professores da rede...Primeiro, eu acho que os projetos, eles deveriam nascer, ser frutos das disciplinas. (G4/L241-242) Então, eu acho que os projetos, eles precisavam estar atrelados às disciplinas. [...] (G4/L248-250) Pra alavancar.... Eu acho que essa coisa que se fazia e ainda se faz na UEPA, abre um edital pra financiamento, mas, às vezes, o projeto, ele é do professor. Ele não é um projeto... (NÃO PRECISARIA DEPENDER DE EDITAL) (G4/L273) Deveria ter o incentivo. (G4/L289) Dentro da grade curricular. (G4/L291) Isso eu acho que enriquece muito os cursos. (G4/L302-303) Pois é, se os projetos nascessem das disciplinas, isso seria automático. Então, eu acho que essa é a questão, a forma como o currículo tá desenhado. (DISCIPLINA) [...] (G4/L309-310) "Práticas Integradoras". Só não sei se ela está sendo ministrada como deveria. (G4/L354-355) Porque, às vezes, a falta de conhecimento da ementa, do quê que a ementa quer alcançar, ele não chega a esse ponto. [...] (G4/L359-362) Porque eu acho assim, os cursos são elaborados, eles têm uma filosofia, eles têm um perfil filosófico, metodológico, mas nem sempre os professores, eles conhecem isso e se integram disso. Essa é uma dificuldade que vivencia muito na UEPA desde essa época e continua e por quê? [...] (G4/L365-380) Porque assim, o professor, hoje ele tá lotado em ciências, depois ele tá lotado em pedagogia. E também assim, eu acho isso uma crítica pro nosso departamento, a lotação, ela não é feita por perfil. Então, por exemplo, eu sou do grupo de estágio, então, eu conheço bem a ementa do estágio, eu já tenho vivência aonde eu tenho que melhorar, aonde eu tenho que avançar. Então, eu acho que esses grupos importantes de serem mantidos e a lotação, ela ser feita a partir disso. Então, eu trabalho com disciplinas...temas complementares de formação profissional, era uma disciplina. Por quê? Porque a experiência de ir criando, de ir inovando, de conhecer a ementa, conhecer o curso, ela me dá a segurança de fazer direito, mas se hoje eu estou no estágio, no semestre que vem eu estou na biologia, no outro... No outro município ou em outro curso. Não tem como, porque as coordenações de curso, elas não têm estrutura suficiente pra, digamos, chamar esse professor e dizer "Não, tá aqui." Por isso que eu conhecia algumas experiências lá do (CCBS) inclusive, que tinha coordenador de disciplina. Então, esse professor, ele tinha essa responsabilidade. [...] (G4/L382-383) Que chega, dar esse suporte. Porque eu acho que essa é uma falha da organização do ano letivo, das coordenações de curso. [...] (G4/L385-386) O professor chegar e ele não é apresentado pra aquele curso, ele nunca trabalhou naquele curso. [...] (G4/L389-391) Ai, ele vai fazer qualquer...O que ele vai fazer? Ele vai pegar a ementa da disciplina, ele vai pegar um plano que alguém já tenha feito e vai seguir, vai fazer as adequações...[...] (G4/L393-396) Os ajustes e vai seguir, mas muitas vezes ele nem sabe direito porque que aqui tá li, qual é vínculo daquilo que tá proposto naquela disciplina com os objetivos de formação do curso. Isso é uma falha enorme que acontece, não só...[...] (G4/L398) Que acaba acarretando numa grande dificuldade. (G4/L409-414) a proposta temática ela não foi mais bem-sucedida, ele teve problemas por falta desse suporte. Então, como eu dei o exemplo agora, é um tema que tem que ser trabalhado pelas três áreas. Oras, se é um tema a ser trabalhado pelas três áreas, está implícito ali que tem que ter uma integração, uma interdisciplinaridade. Eu não posso ser interdisciplinar contigo "Eu vou agora e tu vai depois." [...] (G4/L416-417) O princípio básico da interdisciplinaridade é um trabalho coletivo, é você interagir. [...] (G4/L420-422) Pois é. Então, eu acho que pra uma proposta curricular dar certo, ela tem que ter suporte. Suporte de recursos humanos, suporte de infraestrutura. Uma lotação adequada, um perfil...[...] (G4/L424-428) Olha, um erro que se comete muito. O professor é contratado, ele passa no concurso, aí ele	43	FALTA DE PLANEJAMENTO DE GESTÃO	FALTA DE ENTENDIMENTO ENTRE AS GESTÕES	FALHAS AO FORMAR PROFESSORES NO CAMPUS DO INTERIOR
---	----	---------------------------------	--	--

vem do doutorado lá não sei do que da física, específico, todo mundo específico. Aí, ele chega, jogam o cara no estágio. Como é que essa pessoa que não...se ele tivesse vindo de uma pós em educação, em ensino, ainda digo, ele caia lá... [...] (G4/L430-435) É, mas ele veio duma formação totalmente específica. Essas coisas que vão prejudicando, vão se somando e prejudicando os projetos pedagógicos. Propostas boas muitas vezes não dão certo. Por quê? Porque a condição adequada pra o professor não foi dado. Olha, só um exemplo, quando implantaram o curso de medicina em Santarém, primeira coisa que fizeram foi um curso de especialização específico para os professores que vinham trabalhar lá. [...] (G4/L437-438) Conforme a metodologia que eles adotaram pra lá, que era um tal de (PBR). (G4/L445-448) Porque se não tiver isso...se não tiver isso pro professor que tá chegando, que tá sendo lotado pela primeira vez no curso, ele não vai absorver a filosofia do curso, ele não trabalhar. Ele não vai entender e aí, pronto. Vai se somando com os problemas de infraestrutura, com os problemas de orientação. (G4/L526-527) De experiência. Também foi um período assim, que ... nós fizemos concurso e passaram muitos professores que vieram da área específica. [...] (G4/L529) Só que alguns conseguem fazer aquilo... [...] (G4/L531-532) Se encontram, tem uns que não. Eles insistem em manter ali o seu espaçozinho. [...] (G4/L534-536) "Não, se eu trabalho com saúde, eu faço pesquisa com <i>trípanosoma</i> e aí não sei o quê. Eu não quero saber do resto. Eu quero manter", é aquela coisa. Então, esse aí é um professor que dentro da licenciatura, não ajuda. (G4/L553) Um professor efetivo e que crie vínculos lá. [...] (G4/L555-560) Crie vínculos, porque eu acho que as primeiras contratações de professor efetivo dessa regionalização que foi feita, não deram certo porque, primeiro, colocaram lá na titulação de doutor. O doutor, ele dificilmente ele vai pra uma área que ainda não tem uma infraestrutura. Eu acho que pra criar vínculo mesmo, tem que ser prata da casa. Eu acredito muito nisso. [...] (G4/L562-565) Então, por exemplo, se a UEPA tivesse feito o percurso de oferecer a graduação, agora eu vou oferecer a especialização, agora eu vou lutar por um mestrado. Pra que aquele aluno que foi do curso de ciências, de matemática... [...] (G4/L571-575) Sabe, eu acho assim, que a gente não precisa pensar em todo mundo pra (ficar meio localizado), mas que fosse projeto da UEPA. Pegar esse aluno egresso e oportunizar pra ele uma pós-graduação, oportunizar que ele tenha acesso ao concurso público. Eu acho que a UEPA hoje, pra melhorar, no interior, ela precisa disso. Ela precisa ampliar o seu número de...o seu quadro de [...] (G4/L577-583) O quadro docente, ampliar o quadro de vagas e fazer esse investimento. Essa história de querer pegar pronto, não dá certo. Na minha visão, isso não dá certo. Isso foi o que foi feito e não deu certo. A UEPA quis pegar o doutor pronto pra ficar lá em Conceição, liderar um grupo de pesquisa por exemplo, ficou? Não ficou. Então, é preferível que você comece de lá, que você abra espaço até pro especialista, mas que você tenha um programa de formação pra essa pessoa. Que daí, ele possa fazer um mestrado, no estilo do... [...] (G4/L586-590) A outra coisa, que eu acho, é acabar com isso na UEPA. Eu faço concurso pra entrar, aí depois eu não quero ficar mais. Aí, eu arrumo um subterfúgio, eu arrumo cargo em Belém, eu me vínculo a não sei a que, aí, eu pego e venho embora. Na federal não acontece isso. Tu fazes um concurso em Cametá, tu ficas dando aula em Cametá. [...] (G4/L592-600) Então, eu acho que precisa ter recursos humanos, mínimos necessários. Precisa pensar numa articulação entre os cursos, porque não adiante também eu ter lá o curso de ciências, de biologia e aí, eu tenho um professor de biologia e ele só vem dá aula de biologia naquele curso. Qual vai ser a carga horária dele? O quê que ele vai fazer no restante da carga horária? Então, precisa ter esse planejamento articulado, que ele possa também tá dando aula no curso de enfermagem, que ele possa tá dando aula... Tem que ter esse planejamento. Essa ideia desses núcleos "Ah, esse é o núcleo da educação.", pra mim isso não funciona. [...] (G4/L604-607) Aí, se o curso ainda não está descentralizado, ele tem que ter lá o subcoordenador. Ele tem que ter uma espécie de sub coordenação funcionando lá pra poder realmente fazer esse acompanhamento, porque senão não tem condições. Pra mim, é o fundamental. E depois vem a infraestrutura. (G4/L662-671) Em lembro que quando a gente começou, a lotação era toda aqui em Belém e Conceição já tinha lá um grupo que tinha condições de ministrar as disciplinas e tal. Aí, eles faziam as indicações e nem todos os chefes de	43	FALTA DE PLANEJAMENTO DE GESTÃO	FALTA DE ENTENDIMENTO ENTRE AS GESTÕES	FALHAS AO FORMAR PROFESSORES NO CAMPUS DO INTERIOR
---	----	---------------------------------	--	--

departamentos aceitavam. Aí, eles ficavam revoltados. Aí, eu dizia: "Gente, eles têm razão. Pra quê que a gente vai mandar um professor da pedagogia se lá já tem?" Vamos lotar o pessoal. Aí, ficou, foi indo, foi indo, até que foi acontecendo. Eles foram já entrando na lotação, os professores que eram de lá. Isso, principalmente, em Conceição. Agora, eu também não acho que isso seja assim: "Ah, não. O curso é aqui, vai ser lotado só gente daqui." Por que o quê que acontecia? O meu professor dá não sei quantas disciplinas... (G4/L675-677) [...] porque na hora de ofertar os cursos não pensaram. "Não, vamos ofertar ciências naturais é afim com enfermagem que é afim com matemática." (G5/L32) A falta de demanda. (G5/L111-113) Eu trabalho muito mais nas específicas do que nas didáticas, então, eu sinto que falta um pouco...eu acho que eles têm muita vivência de sala de aula, muito treinamento pra sala de aula, se comportar... AUMENTO DE DISCIPLINAS ESPECÍFICAS E DIMINUIR UM POUCO AS PEDAGÓGICAS. (G5/L123) Sim. Eu acredito que seria uma possibilidade. [...] (G5/L127-131) Por exemplo, nós identificávamos, já há algum tempo, algumas ementas repetidas. Vou te dar exemplo aqui, a disciplina "Recursos Pedagógicos pro Ensino de Ciências", depois vem a "Recursos Pedagógicos pro Ensino de Química", então muita coisa que era visto nas ciências, era visto na química. [...] (G5/L133-134) Então, nós tentamos no desenho novo da química, eliminar essas questões de ementas repetidas. (G5/L146-147) Assim, eu não conheci a grade anterior a essa. Quando eu entrei aqui na UEPA, já era a que está em vigência. (G5/L167-171) [...] também a questão de que o professor geralmente quando vai.... tem uma sequência, principalmente professores substitutos. Às vezes, ele tem uma disciplina hoje num município e amanhã começa outra totalmente diferente, com outro curso e em outro município. Então, tem essa dificuldade até do professor sentar, planejar, organizar melhor. [...] (G5/L173) Outra vivência, outro curso... (G5/L290-292) [...] eu vou te dar um exemplo, você pega um litro de ácido nítrico e vai pro interior, o curso acaba todinho e não acaba de usar o ácido. Ele fica lá, ele vence...[...] (G5/L294-295) Nunca tem troca, a gente vai usando aquele mesmo. Então, isso poderia ser usado em outro município. (G5/L309-311) É, você percebe assim, às vezes, chega reagente no laboratório, às vezes chega três, quatro frascos de fenolfaleína e aí, você passa anos pra usar um frasco. Fica lá, os três tudo lacrado, tudo vencido e a gente acaba não conseguindo usar. (G5/L387-394) Olha, as condições ideais. Antes de passar pela infraestrutura, deveria passar por aquele que estudo que nunca é feito, que nunca é respeitado, aquele estudo de demanda. O primeiro passo é esse. Tem demanda? [...] (G5/L398-401) pra ver se pode deixar o curso lá. Olha, é um município ou uma região onde os municípios do entorno não têm professor de química. Primeiro passo, vamos levar o curso pra lá. Aí, depois passa pela questão de infraestrutura, da questão de biblioteca, do espaço física, do laboratório.	43	FALTA DE PLANEJAMENTO DE GESTÃO	FALTA DE ENTENDIMENTO ENTRE AS GESTÕES	FALHAS AO FORMAR PROFESSORES NO CAMPUS DO INTERIOR
(G1/L148) Principalmente, criar laboratórios. Porque os professores chegando lá... [...] (G1/L150-151) Ter melhores condições. Porque muitas vezes, a gente não sabe o que tem lá. O professor chega lá e vai adivinhar o que vai fazer. [...] (G1/L153-154) Até que ele comece, o tempo já acabou. Com duas semanas, três semanas, num... (G2/L182-188) [...] essa Universidade do Estado do Pará é uma das únicas universidades que tem um assessor pedagógico, no mínimo, pra cada campus e pra cada curso. Tem instituições que tem um assessor pra cada cinco, dez cursos. Então, teoricamente, a gente tem esse suporte. Isso não significa, vou te dar uma pincelada, que isso é suficiente. Por que que eu acho? Porque a gente precisa fazer melhor, o melhor plano dessa assessoria pedagógica com os professores, com alunos. [...] (G2/L191-198) Outros cursos. Então, no interior, eu acho que ainda precisa ser melhorada em relação a capital. Na capital nós temos uma por curso, no mínimo. Mas no interior é um só para todo o campus e acaba sobrecarregando esse profissional, e, às vezes, o professor não tem o que ele deveria ter de acompanhamento. A gente sabe de alunos que são desistentes, muitos desistem, muitos alunos faltam muito, eles tão	15	A FALTA DE COMUNICAÇÃO ENTRE ASSESSORIA/COORDENAÇÃO/PROFESSOR QUE VAI MINISTRAR DISCIPLINA DO INTERIOR		

com dificuldades na área da química, da física, eles acabam abandonando o curso. Tinha que haver esse resgate, tinha que haver um trabalho juntamente com o professor. [...] (G2/200-201) Diretamente com o aluno e isso não dá tempo de fazer. A gente sabe da nossa realidade. (G2/L253-261) [...] muitos professores têm boa vontade e vão pra lá, tentam mobilizar o <i>campus</i>, fazendo alguma atividade em relação...aí vem o <i>campus</i> avançado, uma atividade de extensão com a comunidade, mas eu acho que ainda é insuficiente. É incipiente, digamos assim. Nem, digamos, que seja insuficiente. As poucas que tem precisam ser mais bem divulgadas, às vezes. Às vezes, o professor faz um trabalho belíssimo, mas aqui ninguém fica sabendo no curso, pode até ficar sabendo no município, mas aí, a gente acaba pensando que não tem, sendo que eu que convivi no interior, eu sei que a gente tem uma dinâmica de fazer muita coisa, mas como a gente não tem uma memória... (G3/L184-189) Eu acho assim, diante da dificuldade da falta de investimento, da falta de tentar projetar, ampliar isso. Porque hoje nós resumimos a fazer o que se pode fazer no dia-a-dia, o feijão com arroz, o que estava estabelecido. Hoje, nós estamos conseguindo pensar, tocar a coisa mais pra frente. Eu vou dar um exemplo e você vai entender. Nós conseguimos fazer aqui na UEPA uma coisa que é o seguinte, todos os cursos têm assessor pedagógico. [...] (G3/L192-193) Nós conseguimos. Botamos um pedagogo em cada curso, pra acompanhar, pra ficar, pra fazer planejamento. [...] (G3/L195-197) Mas aí, o que acontece? Como esse projeto, ele, na minha opinião, não andou muito, a gente ficou meio estagnado, porque a gente poderia ter esse acompanhamento pedagógico, digamos, de uma forma muito bem elaborada. [...] (G3/L200-201) Então, nós estamos meio estagnados, mas eu acho que foi um grande avanço a UEPA... (G3/L411-414) Se a gente tivesse o concurso, essa coisa toda, e a UEPA acabasse com essa história de...como é que chama...de pegar um professor "Ah, não, mas ele tá só com uma carga horária..." Não, se sobrar carga horária, vai fazer pesquisa e extensão. [...] (G3/L416) Um projeto...Então, ele vai ter que apresentar no PIT dele. [...] (G3/418-422) Então, isso daí, seria a forma da gente realmente consolidar isso. Vou te dizer mais uma coisa, já que tu estais me falando da minha experiência de gestão, essa coisa toda. Eu acho que a UEPA tá atrasada há anos. Na minha opinião por exemplo, essa história da gente ter departamento, eu acho que já foi, já era. Não dá mais pra ti poder, digamos assim... [...] (G3/L424-425) Abraçar uma universidade que tem <i>campus</i> em Conceição do Araguaia, em Redenção, Marabá... [...] (G3/L427) Santarém...com um departamento aqui em Belém. (G3/L452-455) ...eu acho que, na verdade...eu vou te dizer o seguinte, nós temos uma grande dificuldade na UEPA, na minha opinião, a nossa maior dificuldade na UEPA, é que nós temos, além aqui do CCSE, nós temos também a medicina, a fisioterapia, o CCNT. Então, esses caras são muito refratários a isso. [...] (G3/L457-458) Na hora que tu chegas e dizer...só falta apanhar dos caras, quando eu digo isso... [...] (G3/L460-462) "Nós precisamos ter uma Faculdade de Medicina" Só faltei apanhar. "Ah, não. Tu és doido. Aí, vai acabar os departamentos...", porque lá tem departamentos que tu nem imagina. Se tu achavas que a gente tinha muito... [...] (G3/L464-469) Lá tem o triplo de departamento. Departamento de coceira, departamento de pele, departamento de não sei o quê. Aí, sempre quando tu falas nisso, eles têm horror né, porque eles têm os esquemas deles lá e eles não gostam que mexam. Na hora que fizer um negócio desse, tu vais ter a Faculdade de Medicina de Belém, mas você vai ter a Faculdade de Medicina de Santarém, tu vais ter a Faculdade Medicina em Marabá. [...] (G3/L475-477) Independentes. Então, se isso...isso daí pode funcionar...se vocês tiverem...é tipo assim, como eles fizeram na federal...tem <i>campus</i> que tem um monte de professor que moram lá que dá pra organizar disciplinas regulares (G4/L354-355) Porque, às vezes, a falta de conhecimento da ementa, do que a ementa quer alcançar, ele não chega a esse ponto. [...] (G4/L359-362) Porque eu acho assim, os cursos são elaborados, eles têm uma filosofia, eles têm um perfil filosófico, metodológico, mas nem sempre os professores, eles conhecem isso e se integram disso. Essa é uma dificuldade que vivencia muito na UEPA desde essa época e continua e por quê? [...] (G4/L365-380) Porque assim, o professor, hoje ele está lotado em ciências, depois ele tá lotado em pedagogia. E também assim, eu acho isso uma	15	A FALTA DE COMUNICAÇÃO ENTRE ASSESSORIA/COORDENAÇÃO / PROFESSOR QUE VAI MINISTRAR DISCIPLINA DO INTERIOR	FALTA DE ENTENDIMENTO ENTRE AS GESTÕES	FALHAS AO FORMAR PROFESSORES NO CAMPUS DO INTERIOR
---	----	--	--	--

crítica pro nosso departamento, a lotação, ela não é feita por perfil. Então, por exemplo, eu sou do grupo de estágio, então, eu conheço bem a ementa do estágio, eu já tenho vivência aonde eu tenho que melhorar, aonde eu tenho que avançar. Então, eu acho que esses grupos importantes de serem mantidos e a lotação, ela ser feita a partir disso. Então, eu trabalho com disciplinas ... temas complementares de formação profissional, era uma disciplina. Por quê? Porque a experiência de ir criando, de ir inovando, de conhecer a ementa, conhecer o curso, ela me dá a segurança de fazer direito, mas se hoje eu estou no estágio, no semestre que vem eu estou na biologia, no outro... No outro município ou em outro curso. Não tem como. Não tem como, porque as coordenações de curso, elas não têm estrutura suficiente pra, digamos, chamar esse professor e dizer "Não, tá aqui.". Por isso que eu conhecia algumas experiências lá do (CCBS) inclusive, que tinha coordenador de disciplina. Então, esse professor, ele tinha essa responsabilidade. [...] (G4/L382-383) Que chega, dar esse suporte. Porque eu acho que essa é uma falha da organização do ano letivo, das coordenações de curso. [...] (G4/L385-386) O professor chegar e ele não é apresentado pra aquele curso, ele nunca trabalhou naquele curso. [...] PROFESSOR VEM DA SAÚDE PRA DAR AULA NA EDUCAÇÃO [...] (G4/L389-391) Ai, ele vai fazer qualquer...O que ele vai fazer? Ele vai pegar a ementa da disciplina, ele vai pegar um plano que alguém já tenha feito e vai seguir, vai fazer as adequações...[...] (G4/L393-396) Os ajustes e vai seguir, mas muitas vezes ele nem sabe direito porque que aqui tá li, qual é vínculo daquilo que tá proposto naquela disciplina com os objetivos de formação do curso. Isso é uma falha enorme que acontece, não só...[...] (G4/L398) Que acaba acarretando numa grande dificuldade. <u>(G4/L424-428)</u> Olha, um erro que se comete muito. O professor é contratado, ele passa no concurso, aí ele vem do doutorado lá não sei do que da física, específico, todo mundo específico. Ai, ele chega, jogam o cara no estágio. Como é que essa pessoa que não...se ele tivesse vindo de uma pós em educação, em ensino, ainda digo, ele caia lá... [...] (G4/L430-435) É, mas ele veio de uma formação totalmente específica. Essas coisas que vão prejudicando, vão se somando e prejudicando os projetos pedagógicos. Propostas boas muitas vezes não dão certo. Por quê? Porque a condição adequada pra o professor não foi dado. Olha, só um exemplo, quando implantaram o curso de medicina em Santarém, primeira coisa que fizeram foi um curso de especialização específico para os professores que vinham trabalhar lá. [...] (G4/L437-438) Conforme a metodologia que eles adotaram pra lá, que era um tal de (PBR). [...] (G4/L445-450) Porque se não tiver isso...se não tiver isso pro professor que tá chegando, que tá sendo lotado pela primeira vez no curso, ele não vai absorver a filosofia do curso, ele não trabalhar. Ele não vai entender e aí, pronto. Vai se somando com os problemas de infraestrutura, com os problemas de orientação. A tentativa é isso, por exemplo, a nossa assessoria pedagógica, ela tinha menos acúmulo do que eu, enquanto coordenadora, pra orientar os professores. <u>(G4/L526-527)</u> De experiência. Também foi um período assim, que ... nós fizemos concurso e passaram muitos professores que vieram da área específica. [...] (G4/L529) Só que alguns conseguem fazer aquilo. [...] (G4/L525-526) Se encontram, tem uns que não. Eles insistem em manter ali o seu espaço. [...] (G4/L534-536) "Não, se eu trabalho com saúde, eu faço pesquisa com <i>tripanosoma</i> e aí não sei o quê. Eu não quero saber do resto. Eu quero manter", é aquela coisa. Então, esse aí é um professor que dentro da licenciatura, não ajuda. <u>(G4/L592-600)</u> Então, eu acho que precisa ter recursos humanos, mínimos necessários. Precisa pensar numa articulação entre os cursos, porque não adiante também eu ter lá o curso de ciências, de biologia e aí, eu tenho um professor de biologia e ele só vem dá aula de biologia naquele curso. Qual vai ser a carga horária dele? O quê que ele vai fazer no restante da carga horária? Então, precisa ter esse planejamento articulado, que ele possa também tá dando aula no curso de enfermagem, que ele possa tá dando aula...Tem que ter esse planejamento. Essa ideia desses núcleos "Ah, esse é o núcleo da educação.", pra mim isso não funciona. <u>(G4/L662-671)</u> Em lembro que quando a gente começou, a lotação era toda aqui em Belém e Conceição já tinha lá um grupo que tinha condições de ministrar as disciplinas e tal. Ai, eles faziam as indicações e nem todos os chefes de	15	A FALTA DE COMUNICAÇÃO ENTRE ASSESSORIA/COORDENAÇÃO / PROFESSOR QUE VAI MINISTRAR DISCIPLINA DO INTERIOR	FALTA DE ENTENDIMENTO ENTRE AS GESTÕES	FALHAS AO FORMAR PROFESSORES NO CAMPUS DO INTERIOR
---	----	--	--	--

departamentos aceitavam. Aí, eles ficavam revoltados. Aí, eu dizia: "Gente, eles têm razão. Pra quê que a gente vai mandar um professor da pedagogia se lá já tem?" Vamos lotar o pessoal. Aí, ficou, foi indo, foi indo, até que foi acontecendo. Eles foram já entrando na lotação, os professores que eram de lá. Isso, principalmente, em Conceição. Agora, eu também não acho que isso seja assim: "Ah, não. O curso é aqui, vai ser lotado só gente daqui." Por que o quê que acontecia? O meu professor dá não sei quantas disciplinas...[...] (G4/L675-677) Mas é o que eu estou te dizendo. Aí, por quê? Porque na hora de ofertar os cursos não pensaram. "Não, vamos ofertar ciências naturais é a fim com enfermagem que é afim com matemática..." (G5/L152-154) Mas eu acredito que o acompanhamento pedagógico, eu ainda acho que ele é um pouco falho. Ele está mais na questão de cumprir carga horária, entregar plano...[...] (G5/L156) Fiscalizar, fiscalizar. (G5/L169-173) [...] também a questão de que o professor geralmente quando vai.... tem uma sequência, principalmente professores substitutos. Às vezes, ele tem uma disciplina hoje num município e amanhã começa outra totalmente diferente, com outro curso e em outro município. Então, tem essa dificuldade até do professor sentar, planejar, organizar melhor. [...] (G5/L173) Outra vivência, outro curso. (G5/L290-292) Eu creio que não. Eu vou te dar um exemplo, você pega um litro de ácido nítrico e vai pro interior, o curso acaba todinho e não acaba de usar o ácido. Ele fica lá, ele vence... [...] (G5/L294-295) Nunca tem troca, a gente vai usando aquele mesmo. Então, isso poderia ser usado em outro município. (G5/L309-311) É, você percebe assim, às vezes, chega reagente no laboratório, às vezes chega três, quatro frascos de fenolftaleína e aí, você passa anos pra usar um frasco. Fica lá, os três tudo lacrado, tudo vencido e a gente acaba não conseguindo usar.	15	A FALTA DE COMUNICAÇÃO ENTRE ASSESSORIA/COORDENAÇÃO / PROFESSOR QUE VAI MINISTRAR DISCIPLINA DO INTERIOR	FALTA DE ENTENDIMENTO ENTRE AS GESTÕES	
(G1/L65) É só ensino. Não há pesquisa, não há curso de extensão. (G1/L86-87) O professor substituto pode até começar, mas junto com um professor que seja do quadro. Agora, professor horista, não tem jeito, não tem tempo. [...] (G1/L89) Só é ensino [...] (G1/L95-96) 90% é só aula, ensino mesmo. Extensão só com professores que, efetivamente, andam por lá, que fazem alguma coisa. [...] (G1/L99-101) Tem alguns professores que se movimentam quando estão lá no <i>campus</i> durante um certo tempo. Mas eu ainda acho muito pouco a interação entre a universidade e a comunidade. [...] (G1/L106) É, fica muito separado da comunidade. (G2/L211-212) Olha, eu acho assim, um grande pecado no interior, é essa questão do sistema modular, voltando lá [...] (G2/L214-215) ponto... Negativo. O sistema modular não permite que o professor crie tanto vínculo com o aluno, anual, semestral e vínculo contínuo... [...] (G2/L217-224) Pra desenvolver projetos. Isso acaba sendo difícil, porque você tem o núcleo básico de professores no <i>campus</i> que fica sobrecarregado. Ele acaba tendo que orientar TCC, orientar algum projeto de chamadas e editais. As disciplinas do curso de ciências, algumas disciplinas como Práticas Integradoras e outros, a gente tem essa prática de desenvolver projetos dentro da disciplina. Aí, o professor acaba ficando sobrecarregado. É o que me acontecia em Altamira. Eu chegava a ter 20, 12 orientandos às vezes, tanto de TCC como outros projetos. Acaba dá gente não conseguindo fazer um trabalho de qualidade, porque falta professor. [...] (G2/L226-227) Sem contar que eu acho que as chamadas de editais precisam ser melhoradas. Quanto tempo... [...] (G2/L229-232) Mais chamadas ou mais número de projetos dentro da chamada. Olha, quanto tempo que a gente já não tem chamada de extensão? Vai pra dois anos né. A chamada de pesquisa? Tá seis, quatro meses atrasado, os alunos não...foi realizado...[...] (G2/L234-235) PIBIC, eu sou professora que foi selecionada, a gente tem o mês de agosto, setembro e outubro, não começou. [...] (G2/L237-241) O PIBID foi reduzido, não vai dar. Talvez o PIBID vai sofrer...ser extinto. Parece que veio residência, que eu até estou com uma turma, um núcleo de três, trinta alunos né, três núcleos de 10, na residência pedagógica, mas a residência pedagógica em química tá englobando três turmas apenas, uma de Barcarena, uma de Salvaterra e uma em Belém. [...] (G2/L243-244) São vários campi e várias turmas por <i>campus</i>. Aqui em Belém nós temos oito... NO INTERIOR [...] (G2/L246) E não tem. Então, precisa aumentar esse quantitativo [...] (G2/L248) É pequena. [...] (G2/L252-257) Eu acho que não suficiente. É justamente que aquilo vai se tornando um vício. Muitos professores têm boa	13	A GESTÃO DEVERIA PRIMAR PELO TRIPÉ UNIVERSITÁRIO (ENSINO/EXTENSÃO/PESQUISA)	NÃO EFETIVAÇÃO DE PROJETOS QUE ESTIMULEM O DESENVOLVIMENTO DO TRIPÉ	FALHAS AO FORMAR PROFESSORES NO CAMPUS DO INTERIOR

vontade e vão pra lá, tentam mobilizar o <i>campus</i>, fazendo alguma atividade em relação...aí vem o <i>campus</i> avançado, uma atividade de extensão com a comunidade, mas eu acho que ainda é insuficiente. É incipiente, digamos assim. Nem, digamos, que seja insuficiente. As poucas que tem precisam ser melhor divulgado... (G2/L417-420) Valorizar. Porque quando você passa...quando a universidade passa num <i>campus</i>, ela deixa egressos. Os egressos querem pós-graduação. O <i>campus</i> não pode viver só de graduação, ele tem que dar continuidade, ele tem que pensar nos seus egressos. (G3/L86-88) nós tínhamos que chegar a essa meta de ter os professores fixos nos campi, porque quando a gente tivesse os professores fixos nos campi, aí nós podíamos desenvolver pesquisa e extensão.[...] (G3/L90-92) Isso daí também é uma das coisas que, na minha opinião, na UEPA, atrapalha muito. Nós não conseguimos desenvolver com a seriedade [...] (G3/L94-96) "Não, mas tem pesquisa, tem extensão..." "Não, perai. Não é disso que eu estou falando. Eu estou falando de uma coisa mais densa, que seja desenvolvida com..." e pra isso, nós precisamos ter um corpo de professores. [...] (G3/L98-101) Nesses campi. Inclusive, que não tenha sua carga horária toda pra área de ensino, porque na hora que eu tenho professores lá, eu posso ter a possibilidade de ter 20 horas pra ensino, 10 horas pra pesquisa, 10 horas pra extensão, pra você poder desenvolver isso com seriedade. (G3/L141-143) o ponto negativo que tem no modular, pra mim é o seguinte, é o cansaço, a exaustão, porque os alunos quando chegam, principalmente, quando é uma disciplina que leva muitos dias...[...] (G3/L145-146) Aí, tu tens a exaustão dele...aí tu tens, às vezes, você fazer um trabalho de pesquisa aí já é mais difícil, por causa da exiguidade do tempo de presença ali. (G3/L227-231) A questão de fundo é o professor. Você não tem professor nos campi do interior com disponibilidade pra fazer pesquisa e fazer extensão. Então, você vai fazer...o que o pessoal faz é isso que você tá dizendo..."Não, saiu um edital ali...", PIBIC, "Agora eu entro no PIBIC e pego um aluno..." (G3/L411-414) Se a gente tivesse o concurso, essa coisa toda, e a UEPA acabasse com essa história de...como é que chama...de pegar um professor "Ah, não, mas ele tá só com uma carga horária..." Não, se sobrar carga horaria, vai fazer pesquisa e extensão. [...] (G3/L416) Um projeto...Então, ele vai ter que apresentar no PIT dele. [...] (G3/L418-422) Então, isso daí, seria a forma da gente realmente consolidar isso. Vou te dizer mais uma coisa, já que tu tá me falando da minha experiência de gestão, essa coisa toda. Eu acho que a UEPA tá atrasada há anos. Na minha opinião por exemplo, essa história da gente ter departamento, eu acho que já foi, já era. Não dá mais pra ti poder, digamos assim... (G3/L492-495) [...] Você tem que pegar na hora que você tiver fazendo pesquisa de verdade, que gere um artigo, que você publique numa revista, que tenha o reconhecimento depois da CAPES pra você botar no teu projeto de criar um mestrado... [...] (G3/L497) É isso que eu quero, que a UEPA não tá conseguindo fazer. (G3/L637-640) [...] então, pra mim, a situação ideal, por exemplo, nos nossos campi da UEPA é a gente ter professor. Aí, eu queria deixar, assim, bem claro. Não é professor pra está lá "Não, olha, a carga horária máxima são 24 horas, a carga horária mínima..." Não, não é isso. [...] (G3/L642-644) Eu não quero professor pro ensino só. Eu quero professor com carga horária que vai dar cabo lá das disciplinas do ensino, mas que vai dar cabo de ter tempo pra fazer pesquisa e tempo pra fazer extensão. (G4/L92-99) A gestão que implantou os cursos, ela conseguiu criar ainda uma estrutura de funcionamento boa pro ensino, mas ... A universidade é ensino, pesquisa e extensão, então, o trabalho das gestões posteriores era garantir essa extensão e essa pesquisa. Lá no <i>campus</i> de Conceição, de Marabá. Mas infelizmente, a gente não avançou, por razões todas que a gente não vai discutir agora, mas não avançou nesse sentido. Aí, o que eu avalio, é que a gente acabou andando pra trás um pouquinho, retrocedemos, em termos de qualidade, mas é isso. (G5/L253-258) Por exemplo, o curso de química poderia ficar por dois anos, por exemplo, em Conceição. É percebido...isso deve ser um estudo em conjunto com coordenação de <i>campus</i>, coordenação de curso...A gente percebe que	13	A GESTÃO DEVERIA PRIMAR PELO TRIPÉ UNIVERSITÁRIO (ENSINO/ EXTENSÃO/PES -QUISA)	NÃO EFETIVAÇÃO DE PROJETOS QUE ESTIMULEM O DESENVOLVIMENTO DO TRIPÉ	FALHAS AO FORMAR PROFESSORES NO CAMPUS DO INTERIOR
--	----	--	---	--

a maior parte dos alunos, por exemplos, de Conceição são de municípios vizinhos, então, eles devem insistir em mais algum período lá, pra não saturar o mercado. Depois passar uns dois, três anos, ir pra outro município e trazer outros cursos. [...] (G5/L260-261) A minha visão é que seja pra todos. Pra outras licenciaturas como história, estudo da religião. A gente deveria ter uma rotatividade. [...] (G5/L264-266) Pra onde vão todos esses pedagogos? O mercado tá absorvendo? Porque, às vezes, o pessoal tá optando pelo curso por falta de opção. Todo ano é ofertado, por exemplo, pedagogia, química, matemática e história. [...] (G5/L271-272) Eu sou favorável que o laboratório seja desmontado e vá pra outro município. Pra gente não ter esse apego. [...] (G5/L274) Pra gente não ter esse apego. [...] (G5/L276-281) É difícil. Aí, volta pra uma questão do professor efetivo do campus. Então, como nós sabemos que a realidade é de muito professores itinerantes, muito mesmo, eu acredito que esses laboratórios, que esses materiais, a gente deveria encaixotar e leva pra outro município. Vamos estruturar, fazer parcerias com outras instituições. Até a SEDUC mesmo...tem escolas que tem laboratório bem equipados. Então, nós poderíamos entrar complementando aquele laboratório. (G5/L404-407) Com certeza. A presença do professor também, porque aí o professor residente no município ou no entorno, um professor que mora por aquela região, é mais fácil dele pensar e dele executar projetos, dele acompanhar. Porque o professor vai pra lá, passa 18 dias, vem embora, às vezes o aluno....[...] (G5/L409-411) E encerra, acabou, vai embora, às vezes, ele é difícil dele deixar um contato, um e-mail, alguma coisa e até ele responder... E aí, o professor residente, que esteja lá na universidade, que pelo menor vá, duas....[...] (G5/L415) Tendo contato com os alunos	13	A GESTÃO DEVERIA PRIMAR PELO TRIPÉ UNIVERSITÁRIO (ENSINO/ EXTENSÃO/PES -QUISA)	NÃO EFETIVAÇÃO DE PROJETOS QUE ESTIMULEM O DESENVOLVIMENTO DO TRIPÉ	FALHAS AO FORMAR PROFESSORES NO CAMPUS DO INTERIOR
(G1/L65) É só ensino. Não há pesquisa, não há curso de extensão. (G1/L86-87) O professor substituto pode até começar, mas junto com um professor que seja do quadro. Agora, professor horista, não tem jeito, não tem tempo. [...] (G1/L89) Só é ensino [...] (G1/L95-96) 90% é só aula, ensino mesmo. Extensão só com professores que, efetivamente, andam por lá, que fazem alguma coisa. [...] (G1/L99-101) Tem alguns professores que se movimentam quando estão lá no campus durante um certo tempo. Mas eu ainda acho muito pouco a interação entre a universidade e a comunidade. [...] (G1/L106) É, fica muito separado da comunidade. (G2/L211-212) Olha, eu acho assim, um grande pecado no interior, é essa questão do sistema modular, voltando lá [...] (G2/L214-215) ponto... Negativo. O sistema modular não permite que o professor crie tanto vínculo com o aluno, anual, semestral e vínculo contínuo... [...] (G2/L217-224) Pra desenvolver projetos. Isso acaba sendo difícil, porque você tem o núcleo básico de professores no campus que fica sobrecarregado. Ele acaba tendo que orientar TCC, orientar algum projeto de chamadas e editais. As disciplinas do curso de ciências, algumas disciplinas como Práticas Integradoras e outros, a gente tem essa prática de desenvolver projetos dentro da disciplina. Aí, o professor acaba ficando sobrecarregado. É o que me acontecia em Altamira. Eu chegava a ter 20, 12 orientandos às vezes, tanto de TCC como outros projetos. Acaba dá gente não conseguindo fazer um trabalho de qualidade, porque falta professor. [...] (G2/L226-227) Sem contar que eu acho que as chamadas de editais precisam ser melhoradas. Quanto tempo... [...] (G2/L229-232) Mais chamadas ou mais número de projetos dentro da chamada. Olha, quanto tempo que a gente já não tem chamada de extensão? Vai pra dois anos né. A chamada de pesquisa? Tá seis, quatro meses atrasado, os alunos não...foi realizado....[...] (G2/L234-235) PIBIC, eu sou professora que foi selecionada, a gente tem o mês de agosto, setembro e outubro, não começou. [...] (G2/L237-241) O PIBID foi reduzido, não vai dar. Talvez o PIBID vai sofrer...ser extinto. Parece que veio residência, que eu até estou com uma turma, um núcleo de três, trinta alunos né, três núcleos de 10, na residência pedagógica, mas a residência pedagógica em química tá englobando três turmas apenas, uma de Barcarena, uma de Salvaterra e uma em Belém. [...] (G2/L243-244) São vários campi e várias turmas por campus. Aqui em Belém nós temos oito... NO INTERIOR [...] (G2/L246) E não tem. Então, precisa aumentar esse quantitativo [...] (G2/L248) É pequena. [...] (G2/L252-257) Eu acho que não suficiente. É justamente que aquilo vai se tornando um vício. Muitos professores têm boa vontade e vão pra lá, tentam mobilizar o campus, fazendo alguma atividade em relação...aí vem o campus avançado, uma atividade de extensão com a comunidade, mas eu acho que ainda é insuficiente. É incipiente, digamos assim.	13	NÃO ARTICULAÇÃO ENTRE O TRIPÉ		

Nem, digamos, que seja insuficiente. As poucas que tem precisam ser melhor divulgado... (G2/L417-420) Valorizar. Porque quando você passa...quando a universidade passa num campus, ela deixa egressos. Os egressos querem pós-graduação. O <i>campus</i> não pode viver só de graduação, ele tem que dar continuidade, ele tem que pensar nos seus egressos. (G3/L86-88) nós tínhamos que chegar a essa meta de ter os professores fixos nos campi, porque quando a gente tivesse os professores fixos nos campi, aí nós podíamos desenvolver pesquisa e extensão. [...] (G3/L90-92) Isso daí também é uma das coisas que, na minha opinião, na UEPA, atrapalha muito. Nós não conseguimos desenvolver com a seriedade [...] (G3/L94-96) "Não, mas tem pesquisa, tem extensão..." "Não, perai. Não é disso que eu estou falando. Eu estou falando de uma coisa mais densa, que seja desenvolvida com..." e pra isso, nós precisamos ter um corpo de professores. [...] (G3/L98-101) Nesses campi. Inclusive, que não tenha sua carga horária toda pra área de ensino, porque na hora que eu tenho professores lá, eu posso ter a possibilidade de ter 20 horas pra ensino, 10 horas pra pesquisa, 10 horas pra extensão, pra você poder desenvolver isso com seriedade. (G3/L141-143) o ponto negativo que tem no modular, pra mim é o seguinte, é o cansaço, a exaustão, porque os alunos quando chegam, principalmente, quando é uma disciplina que leva muitos dias... [...] (G3/L145-146) Aí, tu tens a exaustão dele...aí tu tens, às vezes, você fazer um trabalho de pesquisa aí já é mais difícil, por causa da exiguidade do tempo de presença ali. (G3/L227-231) A questão de fundo é o professor. Você não tem professor nos campi do interior com disponibilidade pra fazer pesquisa e fazer extensão. Então, você vai fazer...o que o pessoal faz é isso que você tá dizendo..."Não, saiu um edital ali...", PIBIC, "Agora eu entro no PIBIC e pego um aluno..." (G3/L411-414) Se a gente tivesse o concurso, essa coisa toda, e a UEPA acabasse com essa história de...como é que chama...de pegar um professor "Ah, não, mas ele tá só com uma carga horária..." Não, se sobrar carga horaria, vai fazer pesquisa e extensão. [...] (G3/L416) Um projeto...Então, ele vai ter que apresentar no PIT dele. [...] (G3/L418-422) Então, isso daí, seria a forma da gente realmente consolidar isso. Vou te dizer mais uma coisa, já que tu tá me falando da minha experiência de gestão, essa coisa toda. Eu acho que a UEPA tá atrasada há anos. Na minha opinião por exemplo, essa história da gente ter departamento, eu acho que já foi, já era. Não dá mais pra ti poder, digamos assim... (G3/L492-495) [...] Você tem que pegar na hora que você tiver fazendo pesquisa de verdade, que gere um artigo, que você publique numa revista, que tenha o reconhecimento depois da CAPES pra você botar no teu projeto de criar um mestrado... [...] (G3/L497) É isso que eu quero, que a UEPA não tá conseguindo fazer. (G3/L637-640) [...] então, pra mim, a situação ideal, por exemplo, nos nossos campi da UEPA é a gente ter professor. Aí, eu queria deixar, assim, bem claro. Não é professor pra está lá "Não, olha, a carga horária máxima são 24 horas, a carga horária mínima..." Não, não é isso. [...] (G3/L642-644) Eu não quero professor pro ensino só. Eu quero professor com carga horária que vai dar cabo lá das disciplinas do ensino, mas que vai dar cabo de ter tempo pra fazer pesquisa e tempo pra fazer extensão. (G4/L92-99) A gestão que implantou os cursos, ela conseguiu criar ainda uma estrutura de funcionamento boa pro ensino, mas ... A universidade é ensino, pesquisa e extensão, então, o trabalho das gestões posteriores era garantir essa extensão e essa pesquisa. Lá no <i>campus</i> de Conceição, de Marabá. Mas infelizmente, a gente não avançou, por razões todas que a gente não vai discutir agora, mas não avançou nesse sentido. Aí, o que eu avalio, é que a gente acabou andando pra trás um pouquinho, retrocedemos, em termos de qualidade, mas é isso. (G5/L253-258) Por exemplo, o curso de química poderia ficar por dois anos, por exemplo, em Conceição. É percebido...isso deve ser um estudo em conjunto com coordenação de <i>campus</i>, coordenação de curso...A gente percebe que a maior parte dos alunos, por exemplos, de Conceição são de municípios vizinhos, então, eles devem insistir em mais algum período lá, pra não saturar o mercado. Depois passar uns dois, três anos, ir pra outro município e trazer outros cursos.	13	NÃO ARTICULAÇÃO ENTRE O TRIPÉ	NÃO EFETIVAÇÃO DE PROJETOS QUE ESTIMULEM O DESENVOLVIMENTO DO TRIPÉ	FALHAS AO FORMAR PROFESSORES NO CAMPUS DO INTERIOR
--	----	-------------------------------	---	--

[...] (G5/L260-261) A minha visão é que seja pra todos. Pra outras licenciaturas como história, estudo da religião. A gente deveria ter uma rotatividade. [...] (G5/L264-266) Pra onde vão todos esses pedagogos? O mercado tá absorvendo? Porque, às vezes, o pessoal tá optando pelo curso por falta de opção. Todo ano é ofertado, por exemplo, pedagogia, química, matemática e história. [...] (G5/L271-272) Eu sou favorável que o laboratório seja desmontado e vá pra outro município. Pra gente não ter esse apego. [...] (G5/L274) Pra gente não ter esse apego. [...] (G5/L276-281) É difícil. Aí, volta pra uma questão do professor efetivo do campus. Então, como nós sabemos que a realidade é de muito professores itinerantes, muito mesmo, eu acredito que esses laboratórios, que esses materiais, a gente deveria encaixotar e leva pra outro município. Vamos estruturar, fazer parcerias com outras instituições. Até a SEDUC mesmo...tem escolas que tem laboratório bem equipados. Então, nós poderíamos entrar complementando aquele laboratório. (G5/L404-407) Com certeza. A presença do professor também, porque aí o professor residente no município ou no entorno, um professor que mora por aquela região, é mais fácil dele pensar e dele executar projetos, dele acompanhar. Porque o professor vai pra lá, passa 18 dias, vem embora, às vezes o aluno....[...] (G5/L409-411) E encerra, acabou, vai embora, às vezes, ele é difícil dele deixar um contato, um e-mail, alguma coisa e até ele responder... E aí, o professor residente, que esteja lá na universidade, que pelo menor vá, duas...[...] (G5/L415) Tendo contato com os alunos.	13	NÃO ARTICULAÇÃO ENTRE O TRIPÉ		
(G2/L211-212) Olha, eu acho assim, um grande pecado no interior, é essa questão do sistema modular, voltando lá... [...] (G2/L214-215) ponto... Negativo. O sistema modular não permite que o professor crie tanto vínculo com o aluno, anual, semestral e vínculo contínuo... [...] (G2/L217-224) Pra desenvolver projetos. Isso acaba sendo difícil, porque você tem o núcleo básico de professores no campus que fica sobrecarregado. Ele acaba tendo que orientar TCC, orientar algum projeto de chamadas e editais. As disciplinas do curso de ciências, algumas disciplinas como Práticas Integradoras e outros, a gente tem essa prática de desenvolver projetos dentro da disciplina. Aí, o professor acaba ficando sobrecarregado. É o que me acontecia em Altamira. Eu chegava a ter 20, 12 orientandos às vezes, tanto de TCC como outros projetos. Acaba dá gente não conseguindo fazer um trabalho de qualidade, porque falta professor. (G4/L218-220) Olha, eu cheguei a implementar, mas não foi por muito tempo. Um projeto que ele era com alunos do curso de ciências e com professores da rede...Primeiro, eu acho que os projetos, eles deveriam nascer, ser frutos das disciplinas. [...] (G4/L223-231) É. Tem uma disciplina aqui no curso de pedagogia que eu acho superinteressante. É a professora Tânia inclusive que começou e ainda está à frente né, mas as outras professoras não (costumam trabalhar com isso não). Que é assim, é dentro da disciplina biologia e metodologia do ensino de ciências da pedagogia. Como funciona? Se tem no primeiro momento, o tratamento do conteúdo específico da disciplina na ementa, mais pro final os alunos desenvolvem projetos que são culminância dos estudos que eles fizeram e levam, elaboram uma proposta de intervenção na escola, vão, executam essa proposta na escola e depois transformam tudo isso num artigo que é exposto numa atividade. [...] (G4/L236) Pois é. E essa disciplina, todos passam por ela. [...] (G4/L241-246) Então, eu acho que os projetos, eles precisavam estar atrelados às disciplinas. Claro, que tem disciplinas que elas têm uma função, digamos assim, de fundamentação mesmo, porque o professor também tem que ter essa base. Ele não pode saber biologia superficialmente (sem ter a professora de biologia). Mas tem outras disciplinas que elas deveriam ter essa conotação de, digamos assim, possibilitar, sugerir pros projetos de extensão, de pesquisa. [...] (G4/L248-250) Pra alavancar.... Eu acho que essa coisa que se fazia e ainda se faz na UEPA, abre um edital pra financiamento, mas, às vezes, o projeto, ele é do professor. Ele não é um projeto. (NÃO PRECISARIA DEPENDER DE EDITAL) (G4/L263-277) Deveria ter o incentivo. Por que sabe o que eu sentia falta na época? Poxa nossos alunos, talvez seja na coisa modular, eles nas disciplinas muito essa oportunidade de vivências uma atividade de campo...da química, não sei da biologia. Mas pra gente da biologia, uma excursão, uma ida a campo, ela é muito rica, muito rica. [...] (G4/L279) Você visitar uma reserva ecológica... [...] (G4/L281-286) Então, isso é importante. Sabe de onde essa ideia me	4	PROPOSTA PARA ARTICULAR DENTRO DE DISCIPLINAS PROJETOS QUE ESTIMULEM A PESQUISA E/OU EXTENSÃO	NÃO EFETIVAÇÃO DE PROJETOS QUE ESTIMULEM O DESENVOLVIMENTO DO TRIPÉ	FALHAS AO FORMAR PROFESSORES NO CAMPUS DO INTERIOR

veio, eu passei um tempo na SEDUC, na escola Bosque, e lá, os alunos, a formação de nível médio era fauna, flora e ecoturismo e era curricular eles fazerem um inventário por (ano). Pelo menos um inventário, a turma, aquela turma que vai sair, tinha que fazer. É riquíssimo. Eu cheguei a ir com esses alunos pra ilhas aqui. Aí, a equipe de fauna, de flora e de ecoturismo, todo mundo fazendo levantamento. [...] (G4/L289) Dentro da grade curricular. [...] (G4/L291) Isso eu acho que enriquece muito os cursos. (G4/L302-303) Pois é, se os projetos nascessem das disciplinas, isso seria automático. Então, eu acho que essa é a questão, a forma como o currículo está desenhado. [...] (G4/L309-310) "Práticas Integradoras". Só não sei se ela está sendo ministrada como deveria.				
(G2/L335-340) O nosso curso, ele se preocupa muito, o curso de ciências naturais, com as habilidades cognitivas a serem desenvolvidas pelo aluno. Tipo assim, nós preparamos ele, muito nessa questão pedagógica, de como ele deve se portar, de como ele deve ministrar uma aula. Claro, existem alguns probleminhas que ainda precisamos conter com relação a conteúdo, que o nosso aluno precisa melhorar o conteúdo, mas o nosso aluno ele sabe dar [...] (G2/L342-346) Específico. Ele sabe muito bem ministrar uma aula. Enquanto, algumas outras instituições, [...], o cara sai muito preparado do curso de licenciatura em química, especificamente, mas ele não tem esse suporte pedagógico que a gente dá, didático, metodológico, de novas metodologias, essa questão de tratar de temas da realidade... [...] (G2/L348-350) Pra interagir com o que ele convive. Então, eu acho que o nosso aluno sai, em todo, preparado. Se você perceber, no último ano, eles já fazem concurso e passam. [...] (G2/L353) As práticas pedagógicas. [...] (G2/L355-356) Especifica, a gente precisa melhorar, porque a gente ainda não tem o costume de aliar mais a experimentação. COM A NOVA GRADE [...] (G2/L358-362) Pode ser, mas a gente precisa melhorar a experimentação pros alunos. Levar eles mais pro laboratório, estimular eles. Talvez, uma das questões seria, a PBL, que é a aprendizagem por resolução de problemas. Tem duas coisas: PBL e resolução de problemas. Eu sei que são coisas distintas, mas talvez, as duas, que são metodologias ativas... (G3/L526-532) Olha, eu, até o momento né, acho que uma das grandes coisas que eu percebo quando nossos alunos saem, principalmente, aqueles que saem convencidos que estavam fazendo um curso de professor?...porque eu vou fazer aqui só uma ...Nós enfrentamos uma batalha, dentro do nosso curso, por muitos e muitos anos e ainda enfrentamos de vez em quando. Inclusive, na minha opinião, ter criado os cursos de licenciatura em química, física e biologia, ainda é o ranço dessa discussão. [...] (G3/L534-538) Que é uma discussão que é a seguinte: eu não estou aqui pra formar um químico, estou pra formar um professor. Que era isso que eu brigava com meus colegas aqui, porque o cara dizia "Ah, porque esse conteúdo é muito pouco, é muito disperso, é muito não sei o quê...", aí eu dizia: "Rapaz, tira da tua cabeça, que nós não estamos aqui formando um químico, nós estamos formando licenciados"[...] (G3/L540-542) Que vão ser professor. Então, pra mim, é mais importante que o meu aluno saiba tudo que contém numa casca de ovo, quais são as substâncias que tem na gema, na clara... [...] (G3/L544-547) Do que ele pegar e dizer...que ele aprenda a fazer uma análise da quantidade de cálcio que tem na casca do ovo. Isso pra ele, com professor, não vai servir pra nada. Se ele fosse químico isso ia servir, mas pra ele ser professor, ele tem que tá preparado pra dar respostas pros alunos, pros cidadãos. [...] (G3/L550-553) Então, isso era uma dificuldade que nós sempre tivemos aqui, que era (essa coisa de tá aqui pra ser professor de química). Então, é muito mais importante tu saber explicar porque que um foguete quando explode tem cor, do que tu me fazer uma análise de qual a quantidade de cobre que existe na... [...] (G3/L555-559) O que tu vai ter que fazer é...às vezes, eu brincava...os cara vinha. "Rapaz, pro cara saber a quantidade de cálcio na casca do ovo, ele tem que pegar essa casca do ovo, ele tem que botar numa mufla a 800°C. Isso por três horas. Depois ele tira, põe pra esfriar no dessecador por mais duas horas..."[...] (G3/L561-564) É. Vai passar um tempão...Vou gastar a carga horária do curso todinho nisso. Aí, eu ficava tentando explicar. Então, pra responder a sua pergunta, eu falei isso. Certo? Então, os alunos, todos os alunos que saíram daqui imbuídos disso, eles saíram daqui e foram imediatamente	8	FALTA DE EQUILÍBRIO NA GRADE CURRICULAR ENTRE DISCIPLINAS ESPECÍFICAS E PEDAGÓGICAS	NÃO EQUILÍBRIO NA DISTRIBUIÇÃO DE CARGA HORÁRIA DAS DISCIPLINAS	FALHAS AO FORMAR PROFESSORES NO CAMPUS DO INTERIOR

dar aula. [...] (G3/L566-568) Consciente. Foram dar aula. Então, ao longo da minha vida aí, eu tenho um monte de alunos que foram ser professores da rede estadual, professores da rede municipal... (G3/L575-578) Então, a resposta que eu te dou é a seguinte, que os alunos que saem daqui convencidos que eles foram formados pra serem professor de química, eles vão fazer o maior sucesso aí fora. Então, daí tem um monte...dão aula em cursinho, tem uns que dão aula na escola privada, escola pública... [...] (G3/L580-586) Eles fazem o maior sucesso. Meu maior orgulho, às vezes, eu passo num <i>outdoor</i> tem um aluno meu lá fazendo propagando do cursinho onde ele trabalha. Ou seja, nesse ponto né, tá bom. Agora, sai alguns frustrados? Sai, porque aí o cara fica aqui naquele negócio, por exemplo, dos meus alunos que eu percebi que mais saíam um pouco frustrados daqui era o pessoal de física, porque eles saíam daqui, era difícil meter na cabeça deles que eles estavam ali pra se tornar professores de física. Eles queriam ser físicos. (G3/L599-601) Na minha percepção, a maioria dos nossos alunos, eles saem daqui, digamos assim, "Ah professor, você acha que eles saíram dominando todo o conteúdo?" Não, eles não saíram. [...] (G3/L603-606) Isso é uma das coisas que me estimulam muito, sabe, porque quando eu os vejo lá às vezes, o menino..., "Mas esse cara nem prestava atenção quando eu falava da tabela periódica, agora ele tá um craque na tabela periódica." (G3/L617-619) Porque ele saiu daqui com as pistas, com a coisa né, estimulado pra isso. Aí, ele foi lá e quando foi dar aula de tabela periódica, ele foi mais longe do que eu. (G4/L468-471) Do curso de ciências mesmo, eu acho que a coisa mais expressiva é a formação pedagógica. Por isso que os nossos alunos falaram aquele negócio de "Ah, é um pedagogo química." Porque a gente tinha isso, uma coisa assim, forte. Não só pela força da lei, porque nas diretrizes...[...] (G4/L473-475) É, mas porque o curso primava por isso né. Então, nosso aluno saía com uma formação pedagógica muito boa, muito boa mesmo. Por isso que eu digo: "Nós formamos um bom professor." [...] (G4/L477-483) Da parte específica e é interessante. Eu lembro de um aluno, brigava comigo esse aluno, brigava, porque era muita pedagogia, ele dizia né: "É muita disciplina pedagógica e não sei o quê...", reclamava, aí eles queriam ter mais específicas, mas disciplinas específicas e tal. Aí foi indo, foi indo e tal, uma briga, quando chegou no final do curso, aí ele me disse...aí ele começou a trabalhar em sala de aula...aí ele me disse: "É, professora, agora eu entendo a necessidade das disciplinas pedagógicas." Então... [...] (G4/L485-487) Precisou ver na prática...Porque esse é o equívoco que vem na cabeça ainda de muitos professores, que eles acabam contagiando os alunos. Claro, tu tens que saber o conteúdo. Não tem professor bom que não saiba bem o seu conteúdo. [...] (G4/L489-493) Mas isso não significa que ele tenha que receber esse conteúdo todo dentro da formação inicial. Ele depois vai complementar, ele vai aprofundar. Tem um lado que ele tem que fazer sozinho. Eu tenho um outro depoimento de um aluno que foi nosso aluno em Paragominas e eu encontrei esse aluno, já professor né, em Rondon do Pará, [...] (G4/L498-504) Quando foi um dia, ele veio. [...] "Depois daquele curso eu fiz o curso de física mesmo, na Federal." Ele disse: "Professora, o que eu sou de professor hoje, foi daquele curso, foi da UEPA. O curso da federal, eu dizia lá pros meus colegas da federal, isso que a gente tá estudando aqui, pra lá, pra sala de aula, isso aqui não adianta nada. Vocês não vão trabalhar nada disso em sala de aula." [...] (G4/L506-522) Porque é aquela história, o conteúdo escolar, ele não é conhecimento científico, que a gente aprende na graduação. Tem que ter a famosa transposição didática. Tem que ter esse. Então, eu hoje, ouvindo os meus participantes da minha pesquisa mesmo, uma das coisas que eles dizem é, como primeira dificuldade, eles falam de nível. "Ah, eu não sabia qual era o nível que eu tinha que dar aula." Então, essa formação pedagógica que o curso tinha muito forte, pra mim, é o diferencial, é o principal diferencial. Aí, o aluno te dizia assim, como diziam: "Ah, mas aí, ficam faltando alguns conteúdos da física principalmente, fica faltando e tal." Eu dizia: "Eu não sei da física e da química, a biologia está todinha dentro da habilitação. Nós garantimos isso. Dentro de uma abordagem temática, mas ela tá todinha." Aí, eu dizia pra eles assim: "Tem mais uma coisa. Cada instituição, ela tem que ter a sua vocação, ela tem que ter o seu perfil. O perfil da federal é formar um bacharel, que tá lá dentro do conteúdo científico, embasado. O nosso perfil é formar um professor." Se	8	FALTA DE EQUILÍBRIO NA GRADE CURRICULAR ENTRE DISCIPLINAS ESPECÍFICAS E PEDAGÓGICAS	NÃO EQUILÍBRIO NA DISTRIBUIÇÃO DE CARGA HORÁRIA DAS DISCIPLINAS	FALHAS AO FORMAR PROFESSORES NO CAMPUS DO INTERIOR
---	---	---	---	--

nós não tivermos essas características, o aluno quando ele for fazer o processo seletivo, depois de tempos, ele vai saber: "Não, se eu quero a área específica, eu não vou pro curso da UEPA. Agora se eu quero a licenciatura, eu vou pra lá." (G5/L106-108) Eu ministro muito pouco dessas disciplinas pedagógicas, mas eu percebo que a formação deles, a discussão que eles têm sobre isso é muito melhor do que a que eu tive, do que veio da minha formação. [...] (G5/L111-113) Eu trabalho muito mais nas específicas do que nas didáticas, então, eu sinto que falta um pouco...eu acho que eles têm muita vivência de sala de aula, muito treinamento pra sala de aula, se comportar. (G5/L317-318) Olha, eu acho que a principal habilidade é a atuação em sala de aula, a vivência em sala de aula. [...] (G5/L320-324) Embasamento pedagógico. Eu acho também que as atividades extras, essa questão dos projetos, da escrita de trabalhos, eu acho que isso tá muito forte neles. Acho que é uma boa habilidade que os alunos saem. A gente percebe que esses alunos, eles estão terminando o curso com uma boa vivência em sala de aula e com um bom início de currículo. [...] (G5/L326-327) Eles estão escrevendo, mandando resumos, com muito mais facilidade. Eu sempre olho pra eles e comparo com a minha formação. [...] (G5/L330-333) A sala de aula e eu diria um mestrado, uma especialização, na área de educação. Eu ainda os vejo muito limitados pra assumir, por exemplo, um mestrado em química, numa área específica. Mas nessa área mais de educação, mais pedagógica.	8	FALTA DE EQUILÍBRIO NA GRADE CURRICULAR ENTRE DISCIPLINAS ESPECÍFICAS E PEDAGÓGICAS	NÃO EQUILÍBRIO NA DISTRIBUIÇÃO DE CARGA HORÁRIA DAS DISCIPLINAS	FALHAS AO FORMAR PROFESSORES NO CAMPUS DO INTERIOR
(G2/L78-83) Um dos fatores mais negativos desse sistema é o tempo. Porque o tempo é muito corrido e acaba que você...a qualidade pode ser baixada um pouco... eu não sei se isso seria o fator, daquele grande volume de aulas diárias, onde você como professor, ministra disciplinas e acaba, às vezes, percebendo que a turma está cansada, já não consegue mais absorver. (G3/L145-146) Ai, tu tens a exaustão dele... aí tu tens, às vezes, você fazer um trabalho de pesquisa aí já é mais difícil, por causa da exiguidade do tempo de presença ali. (G3/L171-172) Ter tempo pra observar, pra poder conviver, pra ver como é que funciona, como são os professores, quais as dificuldades... (G4/L157-159) É que você tem pouco tempo pro aluno fazer as leituras, mas isso tudo depende também da metodologia. (G5/L63-64) Eu acho que o grande problema no sistema modular é a questão do tempo. [...] (G5/L66) Tempo das disciplinas. Pra digerir mesmo uma disciplina. [...] (G5/L68-69) Pra digerir a disciplina. Principalmente, disciplinas de cálculo que exigem um treinamento maior. [...] (G5/L71-74) Específicas. Exige um tempo maior, ou até mesmo uma disciplina que exige uma leitura, uma discussão maior. Às vezes, é necessário não só uma discussão em sala de aula, mas uma leitura mesmo do aluno em casa, um tempo pra ler um texto, pra digerir aquela ideia. Eu percebo que isso é o principal ponto negativo. (G5/L94-95) A falta de tempo pra digestão da disciplina, pra fazer aquele conteúdo amadurecer mais um pouco.	6	POR CONTA DO CURTO TEMPO (CARGA HORÁRIA-MÓDULO) A DISCIPLINA FICA COMPROMETIDA.		

APÊNDICE G – QUADRO DOS FORMADORES REFERENTE A CATEGORIA – FALHAS AO FORMAR PROFESSORES NO CAMPUS DO INTERIOR

UNIDADES DE REGISTROS	INDICE	UNIDADE DE SENTIDO	SUBCATEGORIAS	CATEGORIA
(F1/L436-447) Recursos pedagógicos ou práticas integradoras né. Aí "A senhora pode dar um suporte?", eu disse: "Posso.". Aí, eu marquei com ela, trouxe o material que eu uso. Ela de física, eu disse que ela teria que fazer adaptação, mas a gente trabalhar assim. Mostrei o meu plano, como é que eu trabalho pra ela, todo. "Você tem que adequar esse material pra física.", porque a gente sabe gente, se tu mandar um cara lá pra dar física lá, tudo bem, é professor de física, mas tu manda uma pessoa pra trabalhar essa disciplina pedagógica sem ter conhecimento do que ele vai trabalhar, dar uma ementa pra ele. Joga uma ementa? Não pode ser assim. Não pode. (F4/L432-434) Ou então, que os professores, no caso, que já são cargo e os que não são do cargo, tivesse uma reunião. Pra desenvolver que tipo de projeto poderia ser desenvolvido no período. [...] (F4/L438-439) Vai ter uma reunião, perfeito. Vamos fazer uma reunião sobre que tipo de projetos pode ser verificados pra ser enquadrados nessas disciplinas aqui. [...] (F4/L441-450) Exato. Perfeito. Com um tema gerador, por exemplo. Aí, vamos lá, quais disciplinas vamos ter? Física, química, biologia? Ótimo. Então, vamos verificar...por exemplo, falar de água. Vamos olhar dentro das disciplinas que você vai dar, o quê que você consegue desenvolver em cima disso e aí, tem tempo hábil pra fazer? Tem. Então, bora planejar. Porque quando o professor tiver lá, ele aplicar. Porque aí dá pra render o tempo, dentro do período que ele vai ficar lá, mas ficar sabendo da disciplina em um tempo muito pequeno, dificulta o planejamento. É legal, quando tu já sabes. Eu estou dando essa disciplina agora, então, daqui a um mês, eu vou viajar pra outro local. Aí é legal, porque você tem tempo. [...] (F4/L452-454) Sim, sim. A gente só consegue fazer esse planejamento quando a gente já tem esse período, mas geralmente, a primeira viagem, ela não casa, porque tu ficas sabendo em cima da hora. Tu ficas já a disposição da sorte. (F5/L172-202) A universidade até tenta. Como o grande problema da nossa universidade é que ela expande muito. Sempre a pontuação que foi colocada nesse sentido é a de que ela expande muito e a gente tem muitos campi com problemas de estrutura...ou no laboratório de informática, que hoje a gente tem as disciplinas relacionadas à tecnologia de informação e comunicação. A química hoje, ela se entrelaça também com isso. Ela não pode deixar de abordar essa questão. Não é só o laboratório de química, pra fazer análise de água, de solo ou enfim, de qualquer que seja a temática estudada. Então, o acompanhamento que está faltando talvez seja nesse sentido. Da universidade dizer "Vamos dar um tempo de expandir e investir na qualidade da formação tanto docente quanto da estrutura do <i>campus</i> que se tá trabalhando.". Isso demanda também, como o curso é modular, demanda muitas vezes questões estruturais tais quais diárias, passagens e, de repente, até no trabalho de conclusão de curso a gente perde com isso. Porque, às vezes, a gente convidar um colega especialista naquele assunto, a gente não pode. A fica limitado a procurar a pedir a um colega que está no <i>campus</i> pra evitar certos gastos, para não comprometer o orçamento da universidade. Pelo menos é essa a justificativa. Só que isso é um problema, porque muitas vezes o colega está ali, ele é um excelente profissional, mas ele não é da área. A contribuição é essa. A nossa contribuição como formador de professores é contribuir para área. Então, daí a necessidade pelo acompanhamento pedagógico vai nesse sentido de você entender que tem especificidades, que o formador de professores precisa ter uma formação e que nos trabalhos que vão ser avaliados, seja conclusão de curso, seja artigo, seja qualquer edital que tenha de PIBID, PIBIC, precisa está claro que a gente tem que colocar profissionais da área pra avaliar. Em algumas situações não é colocado profissional da área. Isso vai implicar em projetos que não vão ser aprovados na área de ensino. Por quê? Porque a pessoa não tem a sensibilidade. Não é porque ela não queira, é porque ela não tem a sensibilidade do olhar acadêmico, inerente à educação em ciências. Precisamos de profissionais formados nessa área e que tenham recursos pra sim.	3	FALTA DE DIÁLOGO NA GESTÃO	FALTA DE ENTENDIMENTO ENTRE AS GESTÕES	FALHAS AO FORMAR PROFESSORES NO CAMPUS DO INTERIOR

(F1/L167-179) Pesados, pois é, um ensino médio muito fraco. Diferente do que a gente faz hoje. Eu, adoro esse curso, sabe?! Pra mim, foi assim. sei lá, eu não falo para ninguém, porque eles ficam aborrecidos, mas pra mim, foi um retrocesso acabar com esse curso. Se bem que não é... não foi culpa nossa. O Conselho Estadual recomendou, porque a carga horária dele era muito pouca pra três habilitações e diziam que não tinha uma carga horária suficiente pra atender três habilitações. Então, o que eu vejo hoje? Embora a gente não tenha professores formados pra trabalhar essa disciplina pedagógica, porque o professor que entra no curso de ciências, ele trabalha qualquer disciplina. Todo mundo sabe disso. Não é uma coisa específica como na Federal, "Eu vou trabalhar só orgânica." Não, não é isso "Eu só vou dar pedagógica." Não tem isso. Então, o cara tem que saber de tudo um pouco pra saber trabalhar. (F4/L423-429) É por causa do tempo. A gente tem que pensar a respeito. Porque se entrar... Geralmente, a gente entra num período pra ser contratado e pega umas disciplinas. A gente já sabe que vai acontecer naquelas disciplinas. Só que quando vai virar o semestre, a gente não sabe quais são as próximas. Aí, só recebe quando sai. Aí isso evita a possibilidade de você planejar um projeto. A não ser que, por exemplo, você já tenha um projeto. Aí, quando vier de novo "Ah, agora funciona. [...]" (F4/L432-434) Ou então, que os professores, no caso, que já são quadro e os que não são do quadro, tivesse uma reunião. Pra desenvolver que tipo de projeto poderia ser desenvolvido no período. [...] (F4/L438-439) Vai ter uma reunião, perfeito. Vamos fazer uma reunião sobre que tipo de projetos pode ser verificados pra ser enquadrados nessas disciplinas aqui. [...] (F4/L441-450) Exato. Perfeito. Com um tema gerador, por exemplo. Aí, vamos lá, quais disciplinas vamos ter? Física, química, biologia? Ótimo. Então, vamos verificar, por exemplo, falar de água. Vamos olhar dentro das disciplinas que você vai dar, o quê que você consegue desenvolver em cima disso e aí, tem tempo hábil pra fazer? Tem. Então, bora planejar. Porque quando o professor tiver lá, ele aplicar. Porque aí dá renderizar o tempo, dentro do período que ele vai ficar lá, mas ficar sabendo da disciplina em um tempo muito pequeno, dificulta o planejamento. É legal, quando tu já sabes. Eu estou dando essa disciplina agora, então, daqui a um mês, eu vou viajar pra outro local. Aí é legal, porque você tem tempo. [...] (F4/L452-454) Sim, sim. A gente só consegue fazer esse planejamento quando a gente já tem esse período, mas geralmente, a primeira viagem, ela não casa, porque tu ficas sabendo em cima da hora. Tu ficas já a disposição da sorte. (F5/L172-202) A universidade até tenta. Como o grande problema da nossa universidade é que ela expande muito. Sempre a pontuação que foi colocada nesse sentido é a de que ela expande muito e a gente tem muitos campi com problemas de estrutura ou no laboratório de informática, que hoje a gente tem as disciplinas relacionadas à tecnologia de informação e comunicação. A química hoje, ela se entrelaça também com isso. Ela não pode deixar de abordar essa questão. Não é só o laboratório de química, para fazer análise de água, de solo ou enfim, de qualquer que seja a temática estudada. Então, o acompanhamento que está faltando talvez seja nesse sentido. Da universidade dizer "Vamos dar um tempo de expandir e investir na qualidade da formação tanto docente quanto da estrutura do <i>campus</i> que se está trabalhando.". Isso demanda também, como o curso é modular, demanda muitas vezes questões estruturais tais quais diárias, passagens e, de repente, até no trabalho de conclusão de curso a gente perde com isso. Porque, às vezes, a gente convidar um colega especialista naquele assunto, a gente não pode. A fica limitado a procurar a pedir a um colega que tá no <i>campus</i> pra evitar certos gastos, para não comprometer o orçamento da universidade. Pelo menos é essa a justificativa. Só que isso é um problema, porque muitas vezes o colega estar ali, ele é um excelente profissional, mas ele não é da área. A contribuição é essa. A nossa contribuição como formador de professores é contribuir pra área. Então, daí a necessidade pelo acompanhamento pedagógico vai nesse sentido de você entender que tem especificidades, que o formador de professores precisa ter uma formação e que nos trabalhos que vão ser avaliados, seja conclusão de curso, seja artigo, seja qualquer edital que tenha de PIBID, PIBIC, precisa está claro que a gente tem que colocar profissionais da área pra avaliar. Em algumas situações não é colocado profissional da área. Isso vai implicar em projetos que não vão ser aprovados na área de ensino. Por quê? Porque a pessoa não tem a sensibilidade. Não é porque ela não queira, é porque ela não tem a sensibilidade do olhar acadêmico, inerente à educação em ciências. Precisamos de profissionais formados nessa área e que tenham recursos pra sim. (F5/L267-280) As principais dificuldades, eu acho que tá muito relacionado a essa questão de você não ter um quadro tão	5	FALTA DE PLANEJAMENTO DE GESTÃO		
(F5/L172-202) A universidade até tenta. Como o grande problema da nossa universidade é que ela expande muito. Sempre a pontuação que foi colocada nesse sentido é a de que ela expande muito e a gente tem muitos campi com problemas de estrutura ou no laboratório de informática, que hoje a gente tem as disciplinas relacionadas à tecnologia de informação e comunicação. A química hoje, ela se entrelaça também com isso. Ela não pode deixar de abordar essa questão. Não é só o laboratório de química, para fazer análise de água, de solo ou enfim, de qualquer que seja a temática estudada. Então, o acompanhamento que está faltando talvez seja nesse sentido. Da universidade dizer "Vamos dar um tempo de expandir e investir na qualidade da formação tanto docente quanto da estrutura do <i>campus</i> que se está trabalhando.". Isso demanda também, como o curso é modular, demanda muitas vezes questões estruturais tais quais diárias, passagens e, de repente, até no trabalho de conclusão de curso a gente perde com isso. Porque, às vezes, a gente convidar um colega especialista naquele assunto, a gente não pode. A fica limitado a procurar a pedir a um colega que tá no <i>campus</i> pra evitar certos gastos, para não comprometer o orçamento da universidade. Pelo menos é essa a justificativa. Só que isso é um problema, porque muitas vezes o colega estar ali, ele é um excelente profissional, mas ele não é da área. A contribuição é essa. A nossa contribuição como formador de professores é contribuir pra área. Então, daí a necessidade pelo acompanhamento pedagógico vai nesse sentido de você entender que tem especificidades, que o formador de professores precisa ter uma formação e que nos trabalhos que vão ser avaliados, seja conclusão de curso, seja artigo, seja qualquer edital que tenha de PIBID, PIBIC, precisa está claro que a gente tem que colocar profissionais da área pra avaliar. Em algumas situações não é colocado profissional da área. Isso vai implicar em projetos que não vão ser aprovados na área de ensino. Por quê? Porque a pessoa não tem a sensibilidade. Não é porque ela não queira, é porque ela não tem a sensibilidade do olhar acadêmico, inerente à educação em ciências. Precisamos de profissionais formados nessa área e que tenham recursos pra sim. (F5/L267-280) As principais dificuldades, eu acho que tá muito relacionado a essa questão de você não ter um quadro tão	5	FALTA DE PLANEJAMENTO DE GESTÃO	FALTA DE ENTENDIMENTO ENTRE AS GESTÕES	FALHAS AO FORMAR PROFESSORES NO CAMPUS DO INTERIOR

amplo, docente. E aí, como a gente fala, preciso de recurso, precisa diárias, precisa de passagem pra gente ter outros e, às vezes, nós professores de lá ficávamos sobrecarregados, um ligando pro outro pra assumir uma determinada disciplina. Então assim, essa forma de sobrecarregar o professor, mesmo no ensino modular, ela é ruim. Porque, por exemplo, já aconteceu casos de, por exemplo, o professor ter que dá aula de manhã e tarde e, de repente, até solicitado a noite, mas ele ter se negado. Imagina uma disciplina que é extremamente importante, você fica 15 dias nela de manhã, 15 a tarde na outra. Então, quer dizer todo dia são cinco horas diárias de aula. Não é muito bom. Não é muito boa essa questão. Então assim, nesse sentido, é preciso rever essas formas de organizar mesmo o planejamento docente, a lotação docente. Então, nesse sentido, ela não é muito boa. (F5/L319-326) Tá. Pra mim as condições seria um ensino regular, um investimento pra que o ensino fosse regular. Portanto, ampliar mesmo o número de docentes, o quadro de docentes no interior. Investir sim em bolsa de auxílio estudantil evidentemente, porque a gente conhece a realidade do nosso estado e ela precisa dessa ampliação dessa bolsa, desse auxílio estudantil. E também, a condição ideal, ela passa por rever a matriz curricular, por rever a matriz curricular que nós temos no nosso curso. Reavaliar de tempos em tempos pra ver se realmente nós estamos conseguindo atender.	5	FALTA DE PLANEJAMENTO DE GESTÃO		
(F1/L459-464) Porque o correto seria... tudo bem, um assessor pedagógico, ele não saber explicar para o professor "Olha, tu vais ter que trabalhar isso.", ele não é da área né, mas o que é que eu entendo? Como existia antes, as reuniões de planejamento. "Tá, olha, quem vai trabalhar as disciplinas pedagógicas? Fulano, ciclano e beltrano. Então, esse grupo vai para cá.", vai discutir como trabalhar isso aí para o professor não sair tão cru daqui para o interior. (F8/L145-157) Eu acho que o curso, ele deixa muito aberto. Eu acho que deveriam ter dentro do quadro dos professores, mais orientações e mais reuniões para direcionar o tipo de docência que eles deveriam exercer. Daí, obviamente, cada qual depois vai tirar suas concepções, ia chegar em sala de aula, ia aplicar, mas dentro do que o curso em si fala. Porque quando a gente entra na UEPA, o cara nos contrata, nos loca e nos manda. É isso que acontece. Daí as informações de como nós devemos atuar, vai mais por bastidores. É um amigo que já do quadro que chega "Pô, você já tem o material?" e ele já dá o inventário, ele já dá os planos de ensino pra você se basear. Dá praticamente todo o conteúdo e a partir daquele conteúdo, que ele já trabalhou em outras disciplinas, a gente vai e monta o nosso. Vai agregando alguma coisa daquele material que ele deu, vai colocando coisa nossa, vai fazendo uma compilação para a gente poder vir. Mas no começo, se você for dizer o que o curso. [...] (F8/L159-173) O que curso se compromete, eu acho que vai o comprometimento está muito, até mais (que um professor). Um exemplo muito claro que eu posso lhe citar, as disciplinas temas química 1, 2 e 3. Quando a gente chegar, eu já vi vários coordenadores falar "Não, cada qual dá o que quer.". Traduzindo a grosso modo, cada qual dá o que quer. Não é homogêneo. Eu posso vir aqui dá temas de química 1 e cinco alunos reprovarem. Depois vem outro professor vai passar e totalmente diferente, melhor ou pior, é só um detalhe. Ele vai chegar (na hora) "O outro professor não passou nada disso". Daí, nos temas 2 e 3, eu acredito que seja a mesma coisa. Só que como é que funciona melhor os temas de química? Aquela rede de conhecimento de professor, atende vários professores que ministram aula a mais tempo "Pô, em temas de química 1, tu trabalhas o quê?" Já tem aquele direcionamento, mas mais boca a boca. Mais na boca a boca do que a própria coordenação do curso "Olha você vai trabalhar isso.". Até porque a ementa, ela é muito aberta, ela é muito ampla. Tem quatro linhas que deixa a critério do professor praticamente.	2	A FALTA DE COMUNICAÇÃO ENTRE ASSESSORIA/COORDENAÇÃO / PROFESSOR QUE VAI MINISTRAR DISCIPLINA DO INTERIOR	FALTA DE ENTENDIMENTO ENTRE AS GESTÕES	FALHAS AO FORMAR PROFESSORES NO CAMPUS DO INTERIOR
(F2/L60-64) Tá. Negativo, o aluno fica sobrecarregado. Outro aspecto negativo, ele tem que se dedicar pra viver a universidade e muitos não têm tempo pra isso. Então, eles acabam chegando aqui, escuta a aula, assiste a aula, mas não pratica, não exercita, não vai fazer pesquisa, não faz extensão, a grande maioria. (F2/L128-134) Vinculado a questão de ter muito professor substituto, acho que 90% dos professores são substitutos, não podendo ficar de fato pra desenvolver um projeto nem de pesquisa, nem de extensão, porque aqui o professor fica 20 dias, vai embora e tem que pensar na próxima disciplina. Pensar em outros alunos que ele vai ter. Se você tivesse professores efetivos, realmente daquela região, daquele <i>campus</i>, aí o professor teria mais condição de fazer projeto de pesquisa de extensão e	8	NÃO ARTICULAÇÃO ENTRE O TRIPÉ	NÃO EFETIVAÇÃO DE PROJETOS QUE ESTIMULEM O DESENVOLVIMENTO DO TRIPÉ	

favorecer o ensino-aprendizagem dos alunos. (F2/L149-153) Só ensino, ensino, ensino. Pesquisa você pouco vê. E aula prática, quando você vai pro laboratório, falta equipamento, falta vidraria, falta balança, falta uma balança, falta capela de exaustão. Então, falta suplementos básicos pra experimentos básicos. Se a gente fosse pensar em pesquisa de verdade, aí que falta mesmo insumo. (F2/L199-203) Os três eixos. Porque quando a gente entra na universidade é muito bonito, o reitor fala que tem que ter os três eixos, aí o calouro fica emocionado. Ele pensa que ele vai aprender, vai pesquisar e vai fazer extensão. Aí, ele vê que não tem nada disso. Porque aqui é assim. Você acaba visualizando a UEPA como uma escola, porque é só ensino, ensino. (F3/L137-140) Outro ponto também, que eu acho que seria crucial, que é decorrente dessa instalação dos professores, é se trabalhar mais com a pesquisa e com a extensão. Porque eu percebi que isso ainda era bastante difícil, um processo bem imaturo no <i>campus</i>. (F3/L147-150) Eu percebi alguns professores trabalhando, mas com projetos de extensão e eu mesma, no <i>campus</i> de Conceição, não desenvolvi nenhum projeto. Eu desenvolvi no <i>campus</i> de Redenção, o sistema é semelhante, então, eu consegui trabalhar o PIBIC com alunos do ensino médio junto com a UEPA. (F4/L423-429) É por causa do tempo. A gente tem que pensar a respeito. Porque se entrar. Geralmente, a gente entra num período pra ser contratado e pega umas disciplinas. A gente já sabe que vai acontecer naquelas disciplinas. Só que quando vai virar o semestre, a gente não sabe quais são as próximas. Aí, só recebe quando sai. Aí isso evita a possibilidade de você planejar um projeto. A não ser que, por exemplo, você já tenha um projeto. Aí, quando vier de novo "Ah, agora funciona." (F5/L366-367) Então, professores fixos capazes de ter um espaço pra eles discutirem, fazerem suas pesquisas [...] (F5/L369-371) Desenvolver... e o incentivo de um grupo de pesquisa nesse sentido. Então, os grupos de pesquisa são até prejudicados por conta dessa falta de docentes, porque você precisa [...] (F5/L373-375) As pesquisas né. Então, os grupos de pesquisa, eles são importantes. Hoje aqui na capital (). Então, você tem ali (), tem toda uma discussão, vários computadores e tudo isso. Alguns alunos produzem vídeos e fazem questionários [...] (F5/L377-380) E isso que tá faltando no interior. Falta assim, os núcleos de pesquisa, os grupos de pesquisa. E só, que por exemplo, por mais que as pessoas tenham boa vontade, falta até espaço físico pra isso. Tu imaginas, isso não pode ser responsabilidade do professor, porque o espaço físico, ele é o mínimo.	8	NÃO ARTICULAÇÃO ENTRE O TRIPE		
(F2/L60-64) [...] negativo, o aluno fica sobrecarregado. Outro aspecto negativo, ele tem que se dedicar pra viver a universidade e muitos não têm tempo pra isso. Então, eles acabam chegando aqui, escuta a aula, assiste a aula, mas não pratica, não exercita, não vai fazer pesquisa, não faz extensão, a grande maioria. Positivo, sinceramente ainda não vi. (F2/L120-122) Na verdade, aqui do <i>campus</i>. Eu ainda não consegui ver alguma turma desenvolvendo algum trabalho de extensão pra levar aqui pra comunidade do Araguaia. [...] (F2/L128-134) Vinculado a questão de ter muito professor substituto, acho que 90% dos professores são substitutos, não podendo ficar de fato pra desenvolver um projeto nem de pesquisa, nem de extensão, porque aqui o professor fica 20 dias, vai embora e tem que pensar na próxima disciplina. Pensar em outros alunos que ele vai ter. Se você tivesse professores efetivos, realmente daquela região, daquele <i>campus</i>, aí o professor teria mais condição de fazer projeto de pesquisa de extensão e favorecer o ensino-aprendizagem dos alunos. (F2/L149-153) Só ensino, ensino, ensino. Pesquisa você pouco vê. E aula prática, quando você vai pro laboratório, falta equipamento, falta vidraria, falta balança, falta uma balança, falta capela de exaustão. Então, falta suplementos básicos pra experimentos básicos. Se a gente fosse pensar em pesquisa de verdade, aí que falta mesmo insumo. (F2/L199-203) Os três eixos. Porque quando a gente entra na universidade é muito bonito, o reitor fala que tem que ter os três eixos, aí o calouro fica emocionado. Ele pensa que ele vai aprender, vai pesquisar e vai fazer extensão. Aí, ele vê que não tem nada disso. Porque aqui é assim. Você acaba visualizando a UEPA como uma escola, porque é só ensino, ensino. (F3/L54-64) Em contrapartida, algumas disciplinas de química específica, são disciplinas que requer um certo tempo pra assimilar o conteúdo, pra formação de novos conceitos. Então, o modular, eu percebo, que é muito corrido alguns módulos e o aluno não conseguindo organizar (). Ele não acomodava de forma correta. Então, foram os pontos negativos que eu percebi.	10	ALUNOS NÃO TEM VIVÊNCIA NO ENSINO/ PESQUISA/ EXTENSÃO NO CAMPUS DO INTERIOR	NÃO EFETIVAÇÃO DE PROJETOS QUE ESTIMULEM O DESENVOLVIMENTO DO TRIPE	FALHAS AO FORMAR PROFESSORES NO CAMPUS DO INTERIOR

Além de que era muito difícil trabalhar a interdisciplinaridade. Um projeto integrando várias disciplinas era praticamente, impossível. Era como se fosse aquela questão, terminava uma disciplina acabo. Daí, já partia pra outra. Tudo novo. Então, senti falta dessa interação. Não teria como trabalhar com duas ou três ao mesmo tempo, integrando conhecimento de uma na outra. Então, esse também é um dos pontos negativos. (F3/L137-140) Outro ponto também, que eu acho que seria crucial, que é decorrente dessa instalação dos professores, é se trabalhar mais com a pesquisa e com a extensão. Porque eu percebi que isso ainda era bastante difícil, um processo bem imaturo no <i>campus</i>. (F3/L147-150) Eu percebi alguns professores trabalhando, mas com projetos de extensão e eu mesma, no <i>campus</i> de Conceição, não desenvolvi nenhum projeto. Eu desenvolvi no <i>campus</i> de Redenção, o sistema é semelhante, então, eu consegui trabalhar o PIBIC com alunos do ensino médio junto com a UEPA. (F4/L392-395) Qualquer projeto que for colocado no ambiente que seja modular, ele tem que transcender esse período modular. Por quê? Porque, por exemplo, 16 dias não é o suficiente pra ter bastante amostragem. Ah, vou fazer pesquisa num local, vou coletar os dados, e dependendo do que eu esteja pesquisando, exige mais tempo [...] (F4/L398-400) Então, no caso, eu não vivenciei durante o período, um projeto específico da própria universidade naquela região que estivesse acontecendo. A gente tinha que elaborar alguma coisa. (F5/L366-367) Então, professores fixos capazes de ter um espaço pra eles discutirem, fazerem suas pesquisas [...] (F5/L369-371) Desenvolver... e o incentivo de um grupo de pesquisa nesse sentido. Então, os grupos de pesquisa são até prejudicados por conta dessa falta de docentes, porque você precisa [...] (F5/L373-375) As pesquisas né. Então, os grupos de pesquisa, eles são importantes. Hoje aqui na capital (). Então, você tem ali (), tem toda uma discussão, vários computadores e tudo isso. Alguns alunos produzem vídeos e fazem questionários [...] (F5/L377-380) E isso que tá faltando no interior. Falta assim, os núcleos de pesquisa, os grupos de pesquisa. E só, que por exemplo, por mais que as pessoas tenham boa vontade, falta até espaço físico pra isso. Tu imaginas, isso não pode ser responsabilidade do professor, porque o espaço físico, ele é o mínimo. (F7/L172-177) Só que se o professor for realmente itinerante, como eu era. Ia pra todas as regiões, como eu te falei, hoje em dia tá mais a região de integração. Eu não sei se efetivamente é respeitado, mas eu acho que o professor fica muito distante. Fica um dia aqui e outro ali. Não tem um vínculo específico de pesquisa, de TCC, de estágio, durante um período considerável pra que tenha efetivamente esse tipo de atividade.	10	ALUNOS NÃO TEM VIVÊNCIA NO ENSINO/ PESQUISA/ EXTENSÃO NO CAMPUS DO INTERIOR		
(F1/L478-479) A grande maioria, às vezes, trabalha projetos dentro de disciplinas. Eu adoro fazer isso com eles (F1/L490-496) Isso porque antigamente a gente tinha né, financiar o projeto de ensino e essas coisas todas, agora é a extensão e a pesquisa. Então, por exemplo, eu faço extensão e ensino em sala de aula com meus alunos. Então, por exemplo, a gente monta os nossos projetos aqui, trabalhamos dentro de sala de aula, preparamos o que a gente tem que preparar e depois a gente vai para comunidade para a gente aplicar o nosso material. Então, é assim que funciona, e é de a mesma forma que funciona a pesquisa. (F4/L204-218) Por exemplo, tem um lixão lá em Salvaterra, tem um lixão lá. Gente vamos fazer um trabalho sobre isso daqui. Vamos para fazer umas fotos? E a gente fez fotos lá. Detectou o tipo de produto que tinha ali. Fomos pesquisar juntos quais (quantos são química) e quais os possíveis parâmetros que gera como contaminantes deles? Quem é que diz isso? Ah, tá aqui dizendo, esse órgão diz isso. Então, bora verificar quais são os limites de detecção, de concentração que pode ter. Então, aí foi legal por quê? Gerou motivação neles. A gente não trouxe só coisa de Belém do Pará. A gente pegou outras coisas de lá. Isso gerou inclusive, uma motivação pra eles trabalharem no TCC, pra verificar quais são os locais, aliás, quais são as instituições de lá, de Soure, que estão trabalhando pra contaminar o ambiente que eles têm lá, porque tem um lixão lá. Só, como eu te falei, tem gente que mora em Soure que vai assistir aula em Salvaterra e tem o pessoal que mora em Salvaterra mesmo. Então, foi bacana envolver isso. Foi um período que tinha sido a páscoa e foi um sábado.	3	PROPOSTA PARA ARTICULAR DENTRO DE DISCIPLINAS PROJETOS QUE ESTIMULEM A PESQUISA E/OU EXTENSÃO	NÃO EFETIVAÇÃO DE PROJETOS QUE ESTIMULEM O DESENVOLVIMENTO DO TRIPÉ	FALHAS AO FORMAR PROFESSORES NO CAMPUS DO INTERIOR

(F2/L79-83) Nesse formato de sistema modular, fica muita coisa pendente por conta do tempo. Você acaba não vencendo, muitas vezes, um cronograma, uma ementa gigantesca em 16 dias de aula. Sendo que você tem que ter avaliação, duas, três avaliações. Você acaba comprometendo nesse sentido. Você acaba não chegando a falar todo o conteúdo com o aluno. (F2/L141-147) Bom, a gente vem falando da questão dos professores que não são efetivos, ficam saindo todo o tempo né, não são professores fixos. O suporte técnico dos laboratórios, a grande maioria defasados. Acaba não incentivando nem mesmo os próprios alunos de química, porque eles têm que se sentir fazendo química né. Se é uma disciplina de química, eu tenho que ir pro laboratório, eu tenho que fazer experimentos. E aqui acaba que você tem uma grade enorme de só disciplinas teóricas. (F3/L64-69) Não fixação dos docentes na instituição. Então, isso eu acho que desfavorece um pouco todo o processo do ensino, da aprendizagem dos alunos. Porque tem a ausência dos projetos, as orientações muitas vezes, acabam sendo a distância, porque o professor não passa todo o tempo no <i>campus</i>. Então, é () mas, assim, o contato mais próximo com o aluno, meio que resumi, praticamente, só atividades de ensino. (F5/L88-89) Uma disciplina que era de 80 horas, por exemplo. Na UEPA, 80 horas corresponde a 15 dias [...] (F5/L91-98) 16 dias, são cinco horas por dia. Então, por exemplo, a discussão, ela não se completava totalmente porque não dava tempo de o aluno amadurecer com essa ideia, no caso, sobre concepção de ciência, sobre uma ciência que não é neutra. Então, é tudo isso. Já no sistema regular, com certeza, ele teria um tempo maior pra pesquisar, pra trabalhar, pra amadurecer aquela ideia e dizer "Olha, naquele dia colocou isso e tal" "Então assim, o tempo, ele é muito importante nessa questão do amadurecimento das ideias pra formação docente. Então, talvez esse seja o prejuízo do formato modular. (F5/L267-280) As principais dificuldades, eu acho que tá muito relacionado a essa questão de você não ter um quadro tão amplo, docente. E aí, como a gente fala, preciso de recurso, precisa diárias, precisa de passagem pra gente ter outros e, às vezes, nós professores de lá ficávamos sobrecarregados, um ligando pro outro pra assumir uma determinada disciplina. Então assim, essa forma de sobrecarregar o professor, mesmo no ensino modular, ela é ruim. Porque, por exemplo, já aconteceu casos de, por exemplo, o professor ter que dá aula de manhã e tarde e, de repente, até solicitado a noite, mas ele ter se negado. Imagina uma disciplina que é extremamente importante, você fica 15 dias nela de manhã, 15 a tarde na outra. Então, quer dizer todo dia são cinco horas diárias de aula. Não é muito bom. Não é muito boa essa questão. Então assim, nesse sentido, é preciso rever essas formas de organizar mesmo o planejamento docente, a lotação docente. Então, nesse sentido, ela não é muito boa. Nesse sentido aí. (F6/L17-18) Acaba sendo bastante maçante, então, é trabalhado aquele conteúdo de determinada área, aí pronto. É só ali naquele semestre [...] (F6/L20) Aí depois, o aluno não retoma aquilo [...] (F6/L23-35) Bem, eu acredito ser mais a questão de falta dos professores estarem aqui. Porque, no meu caso, eu estou vindo de Marabá. Então assim e a maioria dos professores vem de outros campi, de Belém mais precisamente. Então, como não tem residência fixa aqui, então tem que ser modular. Se eu tivesse residência fixa aqui, eu ia preferir dar regular por causa do tempo. Porque o modular, tem assim essa vantagem, a gente fica 15 dias, 16 dias, 12 dias, só que é muito conteúdo no dia. Numa semana...então, eu dou uma semana e na sexta-feira eu já tenho que dar prova. Então, o aluno ele fica muito sobrecarregado, digamos assim. Então, eles reclamam muito. Pouco tempo pra fazer exercício, pouco tempo pra ter atividade, pouco tempo pra passar um seminário. No regular não. No regular, então, é duas vezes na semana, no máximo. A gente passa uma lista de exercício e o aluno tem aquele tempo pra fazer aquela lista. Aí ele vai pegar, vai tirar dúvida na outra semana e no modulado não tem isso. (F6/L69-72) O negativo, no caso, seria a concentração de conteúdo, o pouco tempo pra está trabalhando atividade, até mesmo avaliações, pesquisa de campo...É um tempo muito curto pra gente está trabalhando isso. Então, acaba que fica muito teórico mesmo. (F6/L151-155) Falando de conteúdo, de disciplina, eu creio que as disciplinas específicas deveriam ter um pouco mais de tempo, pra gente poder trabalhar bem com eles, poder trabalhar bem. Porque, como eu falei, a gente pouco tempo pra trabalhar a teoria. Então, fica pouco tempo pra desenvolver alguma atividade prática e exercícios e tal. (F7/L92-94) O módulo, ele fica extremamente cansativo e parece que não dá pra você abarcar tudo aquilo num período curto,	12	POR CONTA DO CURTO TEMPO (CARGA HORÁRIA-MÓDULO) A DISCIPLINA FICA COMPROMETIDA.	NÃO EQUILIBRIO NA DISTRIBUIÇÃO DE CARGA HORÁRIA DAS DISCIPLINAS	FALHAS AO FORMAR PROFESSORES NO CAMPUS DO INTERIOR
---	----	---	---	---

mesmo por causa do tempo de aprendizagem. (F8/L35-38) eu acho uma covardia inclusive o sistema modular, porque eu termino o conteúdo e ele não tem tempo pra estudar. Termina um conteúdo hoje e amanhã tenho que aplicar prova. Até, olha, hoje um aluno não pôde vir, teve um problema de saúde e já vai ficar prejudicado. [...] (F8/L40-47) Pra fazer uma segunda chamada. Vou ter que fazer porque ele veio até com o atestado. Então, isso fica muito complicado. Até por aluno recuperar de um baque de repente de uma prova mal sucedida. Daí, não dá tempo pro aluno se recuperar, a nível de estudo, psicologicamente. Então, eu acredito que esse sistema regular é muito prejudicial pro aluno e pro professor também que, querendo ou não, a gente acaba não conseguindo desenvolver a ementa. Aí, a gente que pegar, fazer uma compilação dos conteúdos pra tentar perpassar da melhor forma possível para os alunos. (F8/L263-264) Eu acho que as condições ideias seriam mais tempo. Tempo para os meninos estudarem [...] (F8/L266-269) Tempo no curso regular, tendo um professor regular. Porque fora isso o que seria o ideal, o professor vir, ministrar a disciplina, ministrar uma disciplina em 15 dias e ir embora ou se mante-se o curso regular, mas que invés de ser só de tarde ou só de manhã, eu acredito que dois turnos [...] (F8/L271) Dois turnos seria bem interessante [...] (F8/L273) Tipo integral. Se for pelo menos eu acredito porquê. (F8/L283-290) Principalmente, eu acho que o principal problema é o tempo. Nós não temos tempo de assimilar, eles não têm tempo de assimilar. E o que acaba acontecendo? A gente, às vezes, tá no nosso descanso e, às vezes, os alunos tão no WhatsApp tirando dúvida, eles vão a casa do professor. Quando eu peguei, quando eu peguei as minhas coisas pra vir tinha um monte de mensagem, eu estava tirando dúvida pelo WhatsApp. Depois os alunos foram lá e eu falei justamente isso "Olha, hoje é dia de prova. Eu não posso receber ninguém. Senão vão acusar de você tá sendo favorecido na prova. Daí, isso não seria ético.	12	POR CONTA DO CURTO TEMPO (CARGA HORÁRIA-MÓDULO) A DISCIPLINA FICA COMPROMETIDA	NÃO EQUILIBRIO NA DISTRIBUIÇÃO DE CARGA HORÁRIA DAS DISCIPLINAS	FALHAS AO FORMAR PROFESSORES NO CAMPUS DO INTERIOR
(F7/L73-80) Agora, com relação aos pontos negativos desse próprio sistema, eu acho extremamente cansativo pro professor ficar durante três semanas ficar vendo aquela turma todo dia. Eu acho isso um pouco exaustivo. Assim, o professor tem que muitas alternativas pra se renovar, porque todo dia ali, fica muito pertinho, muito condensada as aulas. Então, parece que você tem que reinventar várias coisas e se refazer a cada dia. Então, parece que no final da disciplina você já tá saturado. Eu tenho essa impressão. (F8/L40-47) Pra fazer uma segunda chamada. Vou ter que fazer porque ele veio até com o atestado. Então, isso fica muito complicado. Até por aluno recuperar de um baque de repente de uma prova mal sucedida. Daí, não dá tempo pro aluno se recuperar, a nível de estudo, psicologicamente. Então, eu acredito que esse sistema regular é muito prejudicial pro aluno e pro professor também que, querendo ou não, a gente acaba não conseguindo desenvolver a ementa. Aí, a gente que pegar, fazer uma compilação dos conteúdos pra tentar perpassar da melhor forma possível para os alunos.	2	DISCIPLINA CONDENSADA DEIXA O PROFESSOR EXAUSTO		

APÊNDICE H – QUADRO DOS LICENCIANDOS REFERENTE A CATEGORIA – FALHAS AO FORMAR PROFESSORES NO CAMPUS DO INTERIOR

UNIDADES DE REGISTROS	INDICE	UNIDADE DE SENTIDO	SUBCATEGORIAS	CATEGORIA
(L4/L128-131) Então..., mas pra isso também tem que ter uma...as reuniões que tem entre os gestores, os coordenadores, os professores, que isso é importante para que tenha um melhor desenvolvimento nessa perspectiva, enquanto futuros professores.	1	FALTA DE DIÁLOGO NA GESTÃO	FALTA DE ENTENDIMENTO ENTRE AS GESTÕES	FALHAS AO FORMAR PROFESSORES NO CAMPUS DO INTERIOR
(L3/L83-91) Acho que muito por questão de módulos. Por exemplo, tem um curso de química, igual ao específica que a gente teve que foi de compostos orgânicos oxigenados, que são de 60 horas e teve outros de pedagógicos que a gente passou as 80 horas, praticamente, repetindo a mesma coisa. Não foi tanto conteúdo, foi pouco conteúdo e a que a gente precisava mais das matérias específicas, pelo fato que a gente vai trabalhar com química. E aí, a gente se deparar com a matéria que, no caso, é específica pra gente com carga horária pequena e o que a gente, tipo, vai utilizar, mas não da mesma forma, que seria a química que é de 80 horas.	3	FALTA DE PLANEJAMENTO DE GESTÃO		
(L4/L128-131) Então..., mas pra isso também tem que ter uma...as reuniões que tem entre os gestores, os coordenadores, os professores, que isso é importante para que tenha um melhor desenvolvimento nessa perspectiva, enquanto futuros professores. (L7/L177-183) Bem, eu acho que os módulos, eles deveriam fechar uma carga horária X, não ser diferenciado nem pra um nem pra outro. Porque eu acredito que todos os módulos são importantes. Teríamos que ter um cronograma de professores fechado por ano inteiro. A gente já saber quem é que vem no próximo módulo. Não tá tendo de adivinhar nem esperar quem que vai vir. E caso acontecer de algum professor ter alguns problemas, já ter o substituto em prática, pra gente não perder nenhuma hora.				
(L2/L95-100) No meu ver sim, porque tem professor que ele é muito bom pra dar disciplina pedagógica, mas tem professor que vem dá aula pra gente, ele não é tão familiarizado com disciplinas pedagógicas, ele é mais da área das específicas. Então, eles passam seminários. Eles não dão uma aula em cima da disciplina, sempre só preenche a disciplina com seminários, resumos e outras coisas. Mas tem professor que é bom mesmo pra dar aula. (L4/L128-131) Então..., mas pra isso também tem que ter uma...as reuniões que tem entre os gestores, os coordenadores, os professores, que isso é importante para que tenha um melhor desenvolvimento nessa perspectiva, enquanto futuros professores. (L5/L312-331) O que seria ideal para meu curso fechar com chave de ouro? Bem, eu acredito que nessa reta final do nosso curso, ele precisa mais de acompanhamento, digamos, de profissionais. Eu vejo que o nosso curso, agora na reta final, ele tá com uma deficiência de professores que te acompanhem. Digamos, vem muito professor de Belém, só que só ministra determinada disciplina e vai embora. Não cria um vínculo com o aluno, em que o aluno esteja confortável...se sinta na verdade, confortável de chamar determinado professor pra ser seu orientador; e se ela chamar, ele não tem a visão se, digamos, as...ele vai ficar satisfeito com o trabalho do professor, o trabalho que ele vai desenvolver com o professor. Porque eu acredito que há uma relação né, de orientando com o orientador. Então, eu acho que falta esse acompanhamento do professor, de um professor que esteja mais presente. Então, o que seria essencial? Essa presença de professores, de mais professores, que acompanhem a nossa sala, que estejam comprometidos com a nossa sala, porque eu acho que tá faltando um pouco de compromisso...Eu acho que tá muito disperso, não que eu esteja...eu estou criticando, de certa forma esse revezamento de professores. Eu acredito que o aluno não cria um vínculo satisfatório que, digamos, até mesmo cai na parte de um trabalho com extensão. A maioria dos alunos da nossa sala, não possui nenhum trabalho de extensão, não tem. Digamos, eu estou no meu quarto ano, mas eu tenho um projeto que eu desenvolvi com determinado professor no meu terceiro ano, que eu ainda executo. [...] (L5/L334-347) Não tem essa ponte de ligação e eu acredito também que um acompanhamento mais da coordenação pedagógica seria muito bom. Seria excelente, deles estarem preocupados. Até porque, alguns alunos da nossa sala, tão perdido	4	A FALTA DE COMUNICAÇÃO ENTRE ASSESSORIA/COORDENAÇÃO / PROFESSOR QUE VAI MINISTRAR DISCIPLINA DO INTERIOR		
	4			

por esse fato, da falta de professores. "Eu não sei quem chama para me orientar." Então, eu acredito que isso vai ser, digamos, não é bom para...nós estamos no nosso último ano né. Deveríamos desenvolver o nosso TCC da melhor maneira possível, então, seria excelente o acompanhamento de professores e um acompanhamento da coordenação. Bem, aí, em relação ao suporte da universidade, suporte físico, das estruturas, do laboratório em si, eu venho frisar que...a gente está no nosso último ano, mas não deixa de, digamos, deixar para as futuras turmas que estão se formando, então, o que seria bom para fechar com chave de ouro meu curso, seria novos equipamentos para o laboratório. Porque esses dias eu estava conversando com o professor Ronaldo sobre a minha ideia de realizar o TCC falando sobre a análise físico-química da água, porque sempre foi um desejo que eu tive. (L7/L102-110) Como esses professores, eles vêm de outros municípios, de outras cidades, eles não conhecem a realidade em si onde eles vão ministrar as aulas. Então, às vezes, não acho que é uma falta de comprometimento pedagógico, mas sim uma falta de conhecimento do que eles vão vivenciar naquele local. Então, às vezes, eles adotam um tipo de metodologia na qual não é adaptável aos discentes do <i>campus</i>, por ser <i>campus</i> do interior. A gente já teve problemas com professor devido isso, porque queriam adotar uma metodologia a qual não era cabível, a gente teve até atrito. Então, às vezes, deixa a desejar um pouco o método pedagógico. [...] (L7/L115-121) Assim, em relação aos discentes em geral, no nosso acompanhamento com a parte que diz respeito aos gestores do curso...a assessoria, ela tenta nos apoiar no que dá, só que eu acho que pela distância, às vezes, o representando geral do curso, todas as outras entidades, deixam um pouco a desejar no interior. Eles ficam muito distantes, esse contato fica um pouco complicado e aí, a gente tem um pouco de dificuldade pra ter acesso a esse tipo de informação, a esse tipo de acompanhamento.		A FALTA DE COMUNICAÇÃO ENTRE ASSESSORIA/COORDENAÇÃO / PROFESSOR QUE VAI MINISTRAR DISCIPLINA DO INTERIOR	FALTA DE ENTENDIMENTO ENTRE AS GESTÕES	
(L2/L106) Do meu curso, aqui no <i>campus</i> 7, da nossa área de química, não. (L2/L118-120) É uma pesquisa fora de sala de aula. A gente pesquisa uma coisa e tentar aplicar, só que com o pouco tempo, falta de professores, aí fica complicado. (L2/L160-164) Primeiramente, professores aqui no <i>campus</i> e, tipo, pesquisa, extensão, fazer projetos. Isso seria o ideal, porque o nosso curso em si, como ele é voltado para as ciências naturais, ele já tem uma grade boa. Só que com isso de pesquisa...muitas vezes a gente quer fazer uma pesquisa, não tem um professor no <i>campus</i>. A gente quer fazer alguma coisa, não tem. Então, é isso que faz a parte dos projetos... (L3/L19-20) Infelizmente não aconteceu, que seria, no caso, a parte de pesquisa e extensão. [...] (L3/L22-26) Que era minha expectativa, que tipo, antes de eu entrar na UEPA já me falaram que a gente trabalhar com ensino, pesquisa e extensão. A única coisa que a gente se deparou foi o ensino, no caso. Porque não tem muito, tipo, muita motivação pra fazer pesquisa. Não tem muitos professores pra, tipo, auxiliar os alunos e também extensão. (L3/L130) Não [...] (L3/L139-142) Acho que se for contar em porcentagem é 100%, porque a parte científica...eu acho assim, a parte que mais instiga também o aluno, tipo, faz ele aprender mais, ele vivencia aquilo que ele tá aprendendo, bota aquilo como um coisa ativa. Eu acho que deveria ter essa parte de pesquisa e extensão. (L3/L188-192) Primeiramente, professores efetivos. Segundo, tem a parte também laboratorial, porque a gente, praticamente, não usou o laboratório. Faltam muitos equipamentos. É preciso uma certa...novos equipamentos pra gente trabalhar. Tem que ter a parte estrutural. Tem a parte também de pesquisa e extensão, que deveria ter no nosso curso, como área ampla que é a ciências, deveria ter. (L6/L28-31) Assim, eu quero fazer a extensão, fazer mestrado, doutorado. Só que, tipo assim, a faculdade não disponibiliza professores pra tá ajudando as turmas né. Porque um professor chega aqui, ele passa certo período e logo vai embora. Não é fixo com a turma. (L6/L123) Assim, eu nunca participei de PIBID, PIBIC, não tenho muito... [...] (L6/L131-135) Eu acho que seria interessante porque a gente poderia fazer pesquisa né. O <i>campus</i> não disponibiliza muito. Pra gente fazer pesquisa de extensão, pra gente aprofundar mais. Por exemplo, a gente...essas pesquisas possibilitariam que a gente fizesse especialização, alguma especialização a mais, até mesmo um doutorado., chegar a fazer um doutorado.	12	NÃO ARTICULAÇÃO ENTRE O TRIPÉ	NÃO EFETIVAÇÃO DE PROJETOS QUE ESTIMULEM O DESENVOLVIMENTO DO TRIPÉ	FALHAS AO FORMAR PROFESSORES NO CAMPUS DO INTERIOR

(L7/L125) Eu não. Em particular, não. (L7/L183-186) Acho que um pouco mais de incentivo da parte administrativa da universidade pro interior, principalmente, na parte de pesquisa-ação, porque a gente quase não tem. Os projetos são mais feitos internos e externos deixamos muito a desejar, e isso contribui muito pro nosso conhecimento. (L8/L142-145) O PIBIC eu tenho vontade entrar. O PIBIC... eu estou trabalhando agora numa pesquisa porque eu sou monitor e sou orientando da Professora Nívea, então eu estou trabalhando no projeto de PIBIC dela junto com a orientanda dela do projeto. Então, eu só estou sendo voluntário. (L8/L155-160) PIBID por exemplo, se tivesse, talvez, a gente teria uma vivência maior. Eu acho que possivelmente, tivéssemos inseridos dentro do programa, do PIBID, teríamos uma vivência maior. E a gente também sugaria um pouco né, lá da vivência do PIBID, porque a gente vai acompanhar professor em sala de aula, talvez, a gente sairia, digamos, bem mais professor se a gente tivesse esse programa aqui.		NÃO ARTICULAÇÃO ENTRE O TRIPÉ		
(L1/L24-29) A questão aqui do <i>Campus</i> também, pelo fato de ser modular, é a questão de pesquisa, que não tem muita. Então, a gente fica mais na parte de, pelo fato de ser licenciatura também, eu não sei, no ensino. A gente não tem muito contato com a pesquisa. Ai, eu acho que a gente deveria ter mais essa questão da pesquisa. Sair mais do <i>Campus</i> da UEPA e temos mais novos horizontes, no caso da pesquisa, fora do <i>Campus</i>. A gente não tem muito isso aqui. [...] (L1/L31-34) Não, pra dizer que desses quatro anos eu participei do <i>Campus</i> avançado. Foi até com a senhora, mas eu imaginaria mais. Até tem muitos alunos aqui que nunca tiveram durante os quatro anos. Então, tá faltando pesquisa no <i>Campus</i> mesmo. (L1/L217-223) No caso, se fosse regular, seria melhor. A gente não ia perder tanto conteúdo. Na parte da específica também, tivesse mais cargas horárias na parte da específica. Tem algumas disciplinas, que até alguns professores chegaram a dizer que era desnecessário agora pra gente. A questão da pesquisa também. Pesquisa de campo, essas coisas. Seria muito melhor, em relação a outros cursos, tipo na UFPA, que eu acredito, eles estão bem na nossa frente em relação a isso. (L2/L106) Do meu curso, aqui no <i>campus 7</i>, da nossa área de química, não. (L2/L118-120) É uma pesquisa fora de sala de aula. A gente pesquisa uma coisa e tentar aplicar, só que com o pouco tempo, falta de professores, aí fica complicado. (L2/L160-164) Primeiramente, professores aqui no <i>campus</i> e, tipo, pesquisa, extensão, fazer projetos. Isso seria o ideal, porque o nosso curso em si, como ele é voltado para ciências naturais, ele já tem uma grade boa. Só que com isso de pesquisa...muitas vezes a gente quer fazer uma pesquisa, não tem um professor no <i>campus</i>. A gente quer fazer alguma coisa, não tem. Então, é isso que faz a parte dos projetos... (L3/L19-20) Infelizmente não aconteceu, que seria, no caso, a parte de pesquisa e extensão. [...] (L3/L22-26) Que era minha expectativa, que tipo, antes de eu entrar na UEPA já me falaram que a gente trabalhar com ensino, pesquisa e extensão. A única coisa que a gente se deparou foi o ensino, no caso. Porque não tem muito, tipo, muita motivação pra fazer pesquisa. Não tem muitos professores pra, tipo, auxiliar os alunos e também extensão. (L3/L130) Não [...] (L3/L139-142) Acho que se for contar em porcentagem é 100%, porque a parte científica...eu acho assim, a parte que mais instiga também o aluno, tipo, faz ele aprender mais, ele vivencia aquilo que ele tá aprendendo, bota aquilo como um coisa ativa. Eu acho que deveria ter essa parte de pesquisa e extensão. (L3/L188-192) Primeiramente, professores efetivos. Segundo, tem a parte também laboratorial, porque a gente, praticamente, não usou o laboratório. Faltam muitos equipamentos. É preciso uma certa...novos equipamentos pra gente trabalhar. Tem que ter a parte estrutural. Tem a parte também de pesquisa e extensão, que deveria ter no nosso curso, como área ampla que é a ciências, deveria ter. (L5/L312-331) O que seria ideal para meu curso fechar com chave de ouro? Bem, eu acredito que nessa reta final do nosso curso, ele precisa mais de acompanhamento, digamos, de profissionais. Eu vejo que o nosso curso, agora na reta final, ele tá com uma deficiência de professores que te acompanhem. Digamos, vem muito professor de Belém, só que só ministra determinada disciplina e vai embora. Não cria um vínculo com o aluno, em que o aluno esteja confortável...se sinta na verdade,	21	ALUNOS NÃO TEM VIVÊNCIA NO ENSINO/ PESQUISA/ EXTENSÃO NO CAMPUS DO INTERIOR	NÃO EFETIVAÇÃO DE PROJETOS QUE ESTIMULEM O DESENVOLVIMENTO DO TRIPÉ	FALHAS AO FORMAR PROFESSORES NO CAMPUS DO INTERIOR

confortável de chamar determinado professor pra ser seu orientador; e se ela chamar, ele não tem a visão se, digamos, as...ele vai ficar satisfeito com o trabalho do professor, o trabalho que ele vai desenvolver com o professor. Porque eu acredito que há uma relação né, de orientando com o orientador. Então, eu acho que falta esse acompanhamento do professor, de um professor que esteja mais presente. Então, o que seria essencial? Essa presença de professores, de mais professores, que acompanhem a nossa sala, que estejam comprometidos com a nossa sala, porque eu acho que tá faltando um pouco de compromisso...Eu acho que tá muito disperso, não que eu esteja...eu estou criticando, de certa forma esse revezamento de professores. Eu acredito que o aluno não cria um vínculo satisfatório que, digamos, até mesmo cai na parte de um trabalho com extensão. A maioria dos alunos da nossa sala, não possui nenhum trabalho de extensão, não tem. Digamos, eu estou no meu quarto ano, mas eu tenho um projeto que eu desenvolvi com determinado professor no meu terceiro ano, que eu ainda executo. [...] (L5/L334-347) Não tem essa ponte de ligação e eu acredito também que um acompanhamento mais da coordenação pedagógica seria muito bom. Seria excelente, deles estarem preocupados. Até porque, alguns alunos da nossa sala, tão perdido por esse fato, da falta de professores. "Eu não sei quem chama para me orientar." Então, eu acredito que isso vai ser, digamos, não é bom para...nós estamos no nosso último ano né. Deveríamos desenvolver o nosso TCC da melhor maneira possível, então, seria excelente o acompanhamento de professores e um acompanhamento da coordenação. Bem, aí, em relação ao suporte da universidade, suporte físico, das estruturas, do laboratório em si, eu venho frisar que...a gente está no nosso último ano, mas não deixa de, digamos, deixar para as futuras turmas que estão se formando, então, o que seria bom para fechar com chave de ouro meu curso, seria novos equipamentos para o laboratório. Porque esses dias eu estava conversando com o professor Ronaldo sobre a minha ideia de realizar o TCC falando sobre a análise físico-química da água, porque sempre foi um desejo que eu tive. [...] (L5/L347-356) Eu desejo meio que nunca foi pra frente né. Aí, eu até falei pra ele, eu comentei, que a UEPA, ela não te dá suporte pra fazer um trabalho de pesquisa. Então, eu acredito que se existisse equipamentos para, nesse caso específico, análise de água ou análise físico-química, eu poderia sim, estar realizando esse TCC, essa pesquisa. Não poderia ser meu TCC, mas poderia ser uma pesquisa. Então, eu atualmente, sou estagiário do laboratório né, eu até soube por alto que a coordenadora do laboratório está pedindo pra gente fazer uma lista dos materiais que possuem no laboratório e se eles estão conservados e coisas do tipo. Então, acredito eu, isso por alto porque ela não conversou comigo, pediu pra colocar algumas coisas que. (L6-L28-31) Assim, eu quero fazer a extensão, fazer mestrado, doutorado. Só que, tipo assim, a faculdade não disponibiliza professores pra tá ajudando as turmas né. Porque um professor chega aqui, ele passa certo período e logo vai embora. Não é fixo com a turma. (L6/L78-84) E o aspecto negativo é que a gente não tendo os professores efetivos dentro do <i>campus</i>, a gente não tem como fazer uma extensão, uma pesquisa. A gente tem que procurar sozinho, correr atrás dos professores que estão aqui com a gente até certo tempo e aí, eles vão embora e a gente tem que fazer online, por WhatsApp. Aí, é mais complicado, porque eles também tão preocupados com outras coisas. Eles não são só a nossa turma. A gente não tem só o nosso tempo. (L6/L123) Assim, eu nunca participei de PIBID, PIBIC, não tenho muito. [...] (L6/L131-135) Eu acho que seria interessante porque a gente poderia fazer pesquisa né. O <i>campus</i> não disponibiliza muito. Pra gente fazer pesquisa de extensão, pra gente aprofundar mais. Por exemplo, a gente...essas pesquisas possibilitariam que a gente fizesse especialização, alguma especialização a mais, até mesmo um doutorado., chegar a fazer um doutorado. (L7/L125) Eu não. Em particular, não. (L7/L183-186) Acho que um pouco mais de incentivo da parte administrativa da universidade pro interior, principalmente, na parte de pesquisa-ação, porque a gente quase não tem. Os projetos são mais feitos internos e externos deixamos muito a desejar, e isso contribui muito pro nosso conhecimento. (L8/L142-145) O PIBIC eu tenho vontade entrar. O PIBIC... eu estou trabalhando agora numa pesquisa porque eu sou monitor e sou orientando da Professora Nívea, então eu estou trabalhando no projeto de PIBIC dela junto com a orientanda dela do projeto. Então, eu só estou sendo voluntário.	21	ALUNOS NÃO TEM VIVÊNCIA NO ENSINO/ PESQUISA/ EXTENSÃO NO CAMPUS DO INTERIOR	NÃO EFETIVAÇÃO DE PROJETOS QUE ESTIMULEM O DESENVOLVIMENTO DO TRIPÉ	FALHAS AO FORMAR PROFESSORES NO CAMPUS DO INTERIOR
---	----	---	---	---

(L8/L155-160) PIBID por exemplo, se tivesse, talvez, a gente teria uma vivência maior. Eu acho que possivelmente, tivéssemos inseridos dentro do programa, do PIBID, teríamos uma vivência maior. E a gente também sugaria um pouco né, lá da vivência do PIBID, porque a gente vai acompanhar professor em sala de aula, talvez, a gente sairia, digamos, bem mais professor se a gente tivesse esse programa aqui. (L8/L167) De zero a dez, eu acho que três. Porque a gente não tem professor aqui. [...] (L8/L169-170) Fixo. Só vem os professores de Belém. Então, se você quer fazer um artigo, se você não recorrer a um professor que tá aqui, você não faz. (L8/L202-207) Currículo, porque aqui na faculdade, como eu já falei, essa falta de professor, se você quiser, você consegue. Mas se você esperar, é claro que a gente vai ter que esperar..., mas na faculdade, 75% da minha turma não faz currículo. Não produz, não faz artigo, não participa de eventos, só vem pra aula, faz o que tem que fazer e pronto. Acho que essa fomentação também parte dos professores, porque os professores já chegam aqui morto. [...] (L8/L209) Não estimula o aluno a produzir, a senhora estimula, claro, pelo menos eu. [...] (L8/L211-214) Um pouquinho, mas estimula. Tem que professor que não estimula. Chega na sala de aula, dá o conteúdo, quando dá todo o conteúdo, quando tem dia () ...eu estou no terceiro ano e foram poucos os professores que chegaram e falaram "Vocês têm que produzir. Pega essa ideia. Gente estou aqui pra ajudar vocês." (L8/L241-244) Professores daqui que fiquem aqui, que nos ajudem enquanto docentes. Porque, por exemplo...é claro que eu também tenho que procurar um professor, mas se nós temos...se tiver professor aqui, daqui que não sejam de Belém, que a gente pense no projeto, chame eles... [...] (L8/L246-252) Se dediquem. Ele estando aqui com a gente, braço dado com a gente, é bom. Até pra questão de projetos PIBID, PIBIC, <i>campus</i> avançado. Outra questão, por exemplo, TCC. Tem professor que fica lotado de aluno, porque eles são pouco professores. Então, tem professor pegando 9, 10 TCCs, e isso sobrecarrega. Acho que a produtividade, tanto nós, discentes, quanto do professor também, depende de ter professor aqui. Pra mim, o que mais me prejudica aqui, o que fez eu pensar em mudar pra Belém, foi professor. (L9/L122-126) É porque o que rege a universidade é o tripé, ensino, pesquisa e extensão. Acho que uma boa universidade só funciona nesse sentido. Não adianta eu ter ensino se não tem ambas. Não adianta ter pesquisa se não tem ensino. Então, elas são diferentes, um conceito diferente, mas ambas trabalham no mesmo sentido, que é promover a educação, fazer com que aluno aprenda de uma maneira simples, fácil e repasse isso pra sua geração. (L12/L142) Ah, não. Isso não. [...] (L12/L144) Disso, nenhum	21	ALUNOS NÃO TEM VIVÊNCIA NO ENSINO/PESQUISA/EXTENSÃO NO CAMPUS DO INTERIOR	NÃO EFETIVAÇÃO DE PROJETOS QUE ESTIMULEM O DESENVOLVIMENTO DO TRIPÉ	FALHAS AO FORMAR PROFESSORES NO CAMPUS DO INTERIOR
(L1/L141-142) Entendi. Teve algum projeto que foi desenvolvido nas disciplinas específicas? É, teve tipo pré-projetos...[...] (L1/L144). A gente já foi pra escola... [...] (L1/L146) Sim, já teve. Essa questão de projetos pra gente executar nas escolas. Só. [...] (L1/L148-149) A gente já fez pré-projetos, porém, só nas pedagógicas que a gente foi executar nas escolas. [...] (L1/L152-156) Uma das melhores foi uma pedagógica, que eu não lembro, que foi com o professor Caio, que a gente foi pra feira de ciências em uma escola. Acho que foi um dos primeiros contatos diretos que a gente teve com os alunos. Foi bem interessante, porque ele ficava perguntando e a gente já pôde ter aquela primeira impressão de como vai ser ali na escola, professor -aluno. [...] (L1/L160-164) Todo mundo que fez, igual eu falei a primeira vez, a gente foi com a parte de experimentação. Então, a experimentação é sempre uma coisa que atrai tanto a gente quanto os alunos, que é uma coisa nova pra eles. Então, a gente fazia os experimentos e depois explicava. Aí, esse contato foi ótimo. Até hoje tão falando na sala desse dia. [...] (L1/L168-171) Foi excelente professora, todo mundo gostou, ninguém reclamou. Tanto que foi até um método do professor avaliar a gente. Não foi tipo assim "Ah, você tá sendo avaliado. Tá sofrendo uma pressão ali." Foi algo que foi prazeroso, tanto pra gente quanto pros alunos ali daquela escola. (L2/L115) Sim. Tem algumas disciplinas, como práticas integradoras que a gente. (L4/L141-143) Então, através da disciplina "Práticas Integradoras", a gente pôde resgar aquele projeto que a professora desenvolvia com a gente e a gente acabou aplicando na sala de aula. [...] (L4/L146-148) Então, esses projetos, ele faz com que a gente tenha um maior conhecimento. A gente vê a realidade social, seja no ambiente escolar, e a gente propor soluções a partir desses projetos.	7	PROPOSTA PARA ARTICULAR DENTRO DE DISCIPLINAS PROJETOS QUE ESTIMULEM A PESQUISA E/OU EXTENSÃO		

(L4/L162-164) Sim, porque o propósito desses projetos é a gente verificar a real situação da realidade social que essas pessoas vivem. Então, o objetivo e propósito desses trabalhos, desses projetos é sanar esses problemas. (L5/L214) Isso. São durante as disciplinas. Isso mesmo que eu queria falar. [...] (L5/L216-222) Sim, contribuíram. Digamos, aumentou mais a minha capacidade de lidar com o público, de aprendizado, principalmente na parte de manuseio de experimentos práticos, porque geralmente essa extensão, ela trata muito dessa execução de experimentos práticos. Geralmente é uma feira de ciências ou geralmente tu vais aplicar determinado conteúdo numa sala de aula que ainda precisa demonstrar como ele, de fato, funciona. Aí, o aluno recorre ao experimento e aí já executa. Então, eu acredito que contribuiu bastante sim. (L9/L117-120) Sim. A gente realizou, desenvolveu um com o professor Caio, que foi uma feira, que foi até publicado um resumo ultimamente, na (CBQ) ano passado e gente desenvolveu atividades com a senhora, do <i>campus</i> avançado né. Então, a gente gostou muito, se tivesse outro, a gente está aí, disponível. Então, acho que ajudou bastante. (L10/L127-128) Eu participei de fora aparte as disciplinas e também fiz um projeto de uma disciplina também, de um estágio que a gente fez. [...] (L10/L130) Resultou em resumo. A gente publicou em um evento.	7	PROPOSTA PARA ARTICULAR DENTRO DE DISCIPLINAS PROJETOS QUE ESTIMULEM A PESQUISA E/OU EXTENSÃO	NÃO EFETIVAÇÃO DE PROJETOS QUE ESTIMULEM O DESENVOLVIMENTO DO TRIPÉ	
(L1/L11-12) O que me desestimula é a questão modular, que faz a gente perder bastante conteúdo. Por exemplo, se uma disciplina, ela tem uma, como é que se fala...carga. [...] (L1/L15-17) Uma carga horária, porém, a gente não acaba vendo todos os conteúdos que era pra gente ver dessa disciplina. A gente acaba perdendo muita coisa referente ao curso regular. (L1/L82-85) O ponto negativo é sempre bater nessa questão professora, de não ver todos os conteúdos. Às vezes, a gente sai perdendo também, em questão de ser tudo na pressa. "Ah, é só 40 horas. Ah, é só 80 horas." Então, a gente acaba perdendo muita coisa. (L1/L187-188) Não, tem sobre as específicas. Pelo fato as específicas do nosso curso ser 40 horas, 60 horas no máximo. [...] (L1/L192-196) Não lembro professora, mas a gente vai ter uma de 40 ou 60 horas. São bem curtas comparadas com as pedagógicas de 80 horas, na maioria. Já as específicas é uma carga horária menor, vai dificultar e a gente tá sendo formado pra ser professor. Então, igual eu falei, na nossa sala tem muita gente que tem dificuldade em química mesmo, na química pura. (L1/L217-223) No caso, se fosse regular, seria melhor. A gente não ia perder tanto conteúdo. Na parte da específica também, tivesse mais cargas horárias na parte da específica. Tem algumas disciplinas, que até alguns professores chegaram a dizer que era desnecessário agora pra gente. A questão da pesquisa também. Pesquisa de campo, essas coisas. Seria muito melhor, em relação a outros cursos, tipo na UFPA, que eu acredito, eles estão bem na nossa frente em relação a isso. (L2/L10) Muitas das vezes é a parte modular, porque... [...] (L2/L12-15) Desestimula, entre aspas, mas tipo assim, tem pouco tempo. O professor chega pra dá aula pra gente, aí tem que passar o assunto em uma semana pra estudar, na outra semana já tem prova. Isso aí, já desestimula...o seminário passa hoje, amanhã já tem que apresentar. É o pouco tempo, na verdade. (L2/L65-68) Pouco tempo, tipo assim, de estudar, porque você passa um mês estudando essas disciplinas. Depois de um mês se você não estudar ela, você vai esquecendo. Uma disciplina do primeiro ano, provavelmente, eu já esqueci agora. Então é o pouco tempo até pra estudar pra fazer alguma prova, um seminário. (L2/L136) Tempo de aula. Assim, tempo pra fazer as coisas [...] (L2/L138-140) Aham, se dedicar mais e o que achei complicado um pouco pra mim, foi a parte de apresentação de seminários. Porque eu não gostava muito. Eu não gosto muito dessa área. Pra mim é muito papel e caneta, eu gosto muito de escrever. (L3/L83-91) Acho que muito por questão de módulos. Por exemplo, tem um curso de química, igual ao específica que a gente teve que foi de compostos orgânicos oxigenados, que são de 60 horas e teve outros de pedagógicos que a gente passou as 80 horas, praticamente, repetindo a mesma coisa. Não foi tanto conteúdo, foi pouco conteúdo e a que a gente precisava mais das matérias específicas, pelo fato que a gente vai trabalhar com química. E aí, a gente se deparar com a matéria que, no caso, é específica pra gente com carga horária pequena e o que a gente, tipo, vai utilizar, mas não da mesma forma, que seria a química que é de 80 horas.	38	POR CONTA DO CURTO TEMPO (CARGA HORÁRIA-MÓDULO) A DISCIPLINA FICA COMPROMETIDA.	NÃO EQUILÍBRIO NA DISTRIBUIÇÃO DE CARGA HORÁRIA DAS DISCIPLINAS	FALHAS AO FORMAR PROFESSORES NO CAMPUS DO INTERIOR

(L4/L17-22) O que desestimular essa questão da grade curricular, por ser modular e a gente ser muito rápido a disciplina. Então, a gente acaba tendo dificuldade de assimilar o conteúdo e o professor, ele joga muito assunto atrás de assunto, prova atrás de prova. A gente não tem tempo de aprender. Então, fica só naquela questão de o professor vai dar o conteúdo e a gente não assimila o assunto que é o essencial pra gente, pra nossa formação enquanto profissional. (L4/L36-39) Então, essa grade curricular, pra nossa área de química, como veio proposto essa questão por ser modular, veio muito, como eu posso dizer, veio muito...em seguida veio uma disciplina (). Então, não teve muito tempo pra gente aprender muito. (L4/L65-67) Olha, assim professora. A gente acaba tendo dificuldade por vir dessa maneira aí. Eu acredito se viesse como em Belém, como é, de forma regular né, várias disciplinas. Isso acaba contextualizando né. Uma disciplina hoje. [...] (L4/L69-71) Exatamente. E aqui a gente acaba tendo uma disciplina, aí acaba outra disciplina, modular né. Aí, no caso, já vem outra disciplina. Então, acaba que a gente tem dificuldade por esse motivo. (L4/L84-86) O aspecto negativo é esse pouco tempo que nós temos de aprender o conteúdo em sala de aula, nesse curto prazo que o professor tá ministrando a disciplina. (L4/L214) A questão do aumento de carga horária também. Porque eu acho muito pouco. [...] (L4/L216) Das aulas específicas. [...] (L4/218-220) De cada disciplina, que eu acho ainda muito pouco pra nós profissionais. A gente vê que ainda é muito fragmentado um pouquinho. Por exemplo, a disciplina lá de 40 horas, 60, poderia aumentar pra 100 horas. (L5/L44-48) Eu acho ruim porque, digamos, às vezes, a gente perde muito tempo ou então, às vezes, o conteúdo, ele é muito espremido e a gente não vê o que de fato deveria ser mais abordado, mais amplo, numa perspectiva mais ampla. Então, é isso que eu entendo né, modular pelas disciplinas. Uma disciplina de cada vez. (L5/L115-122) E um fato negativo seria, às vezes, eu acho que a grade curricular é um pouco, digamos, mal administrada. Digamos, a gente já presenciou disciplinas que a gente estudou, por exemplo, eu estou estudando uma disciplina e dentro dessas disciplinas eu deveria ter visto outras disciplinas pra complementar o meu aprendizado, só que aí, a gente já presenciou dois casos ou mais ou menos, não me recordo. A gente ainda não tinha visto a disciplinas que deveria ter visto anteriormente e sim ainda estávamos pra ver. [...] (L5/L126) Prejudicou a gente, essa desorganização. Não sei direito a palavra. (L6/L16-21) É o pouco tempo. As matérias que são as principais, elas têm pouco tempo. Então, a gente acaba não aprendendo o que a gente deveria aprender pra ser um bom profissional. A gente não tem que aprender só metade. Porque, na verdade, a gente pega só até certo ponto, só até mais ou menos o que a gente já sabia, a gente já tinha visto no ensino médio. Aí, quando chega num ponto que a gente tá aprendendo mais, o módulo já acabou ou nem chega a aprender mais, na verdade. [...] (L6/L23) É, não conclui o conteúdo. [...] (L6/L25-26) E aí, as matérias que não deveriam ser tão específicas, a gente acaba perdendo um pouco de tempo com elas. (L6/L40-46) O currículo pronto. Aí, até certo dia, a gente tem que ter aprendido uma matéria que a gente aprenderia em dois meses, em três meses, a gente tem que aprender em duas semanas. Uma na verdade. A gente passa uma semana aprendendo uma matéria, aí é passado uma prova ou então um seminário. A gente estuda aquele seminário e é um módulo corrido. A gente não tem que ter aprendido o currículo tudo. É muita coisa pra se aprender e a gente não aprende. (L6/L105-108) Uma matéria de geociência, uma de filosofia. Até matérias mesmo que a gente iria utilizar de metodologias, o professor não soube utilizar o tempo. Também por causa tempo, eu acho que ele não conseguiu suprir o que a gente necessitava né. (L6/L218-220) Sim. Eu entendo assim, que tem muita matéria pedagógica e que são muito necessárias também, mas que pelo fato de ser pouco tempo, a gente não consegue chegar até a química de verdade. A gente se até certo ponto. (L7/L10-12) Às vezes, a questão da falta de professores, por não ser... por ser um curso modular e, às vezes, faltam professores pra cumprir a carga horária de alguns módulos e, às vezes, isso fica como um desestímulo, mas no mais não. Tudo OK. (L7/L29-33) No mais, eu entendo, como eu vivencio, são módulos, a cada módulo um professor, tem que cumprir uma carga horária. Acabando o módulo, às vezes...esse módulo modular, acaba que põe o professor antecipar aulas ou então, às vezes,	38	POR CONTA DO CURTO TEMPO (CARGA HORÁRIA-MÓDULO) A DISCIPLINA FICA COMPROMETIDA.	NÃO EQUILIBRIO NA DISTRIBUIÇÃO DE CARGA HORÁRIA DAS DISCIPLINAS	FALHAS AO FORMAR PROFESSORES NO CAMPUS DO INTERIOR
--	----	---	---	---

falta um dia, então a gente perde...pra repor esse dia é um pouco mais complicado. Então, basicamente é isso que eu tenho conhecimento. (L7/L65-67) Os pontos positivos, às vezes, o curso modular, ele deixa...tipo...ele faz diferenciação...ele dá pouco tempo né, pra alguns...no caso negativo, seria o pouco tempo. (L7/L72-76) No ponto negativo, realmente, é a falta de professores que, às vezes, o módulo...não tem professor lotado pro módulo. Também a questão de faltar um dia, você já perde hora, não tem como repor, às vezes. É difícil repor, é difícil pro professor repor, pros alunos poderem repor também. Às vezes, não tem disponibilidade de tempo. Então é basicamente isso. (L7/L161-166) Por ser um curso modular e um curso, às vezes, rápido, então, às vezes, eu tenho dificuldade em anexar alguns conteúdos, em pegar rápido. Então, eu tenho que me virar como eu posso. E, às vezes, essa de se virar como pode ficar um pouco a desejar na parte de conteúdo em si. Então, pra inserção no mercado de trabalho, eu deveria sair já conhecedor, mais conhecedor do assunto do que acho que vou sair. Então, fica um pouco mais complicado. (L8/L84-91) Os pontos negativos são os maiores. Os pontos negativos são, por exemplo, a gente ter uma disciplina em 12, 15 dias, uma disciplina específica como compostos não oxigenados ou compostos oxigenados, é coisa que no regular, eles veem em seis meses. Eles sugam mais conhecimento, eles retêm mais conhecimento e a gente não. A gente tem que se virar em 15, 12 dias. Quando o professor é bom, quando o professor tem uma didática boa, quando o professor não tem, a gente leva aquilo na barriga, é aprovado e fica por isso mesmo. Isso prejudica a nossa formação. Acho que um dos pontos mais cruciais é essa questão de tempo. [...] (L8/L93-97) Negativo. Porque não é fácil você estudar um conteúdo enorme em 12, 15 dias. Você não aprende nada. Você corre com o conteúdo e acaba não aprendendo nada. E os pontos positivos professora, é um pouco complicado de falar né. Porque se for olhar assim, do regular pro modular, a gente perde bastante. A gente perde muito. A gente mais perde do que ganha, na verdade. (L9/L11) Essa estrutura curricular modular, ela é meio restrita, porque tipo [...] (L9/L13-16) Desestimula. Ela desestimula, porque ela poderia ser muito bem regular, mas a gente vê a necessidade de professores da área, então a gente... Os professores que vem, eles tentam ao máximo passar o conteúdo, mas fica alguns conteúdos pendente. É isso que nos desestimula. (L9/L30-34) Eu tendo que é um sistema ainda muito fechado, no que diz respeito a carga horária. A gente nunca cumpre a carga horária. Ainda mais porque a gente é da turma da noite, a gente não consegue... começa tarde porque as pessoas trabalham, então começa tarde e termina já um pouco cedo. Então, a gente não consegue cumprir a carga horária do conteúdo que está ali. (L9/L65) Agora, o negativo, é como eu falei. Ele é muito restrito ainda, ele é muito pequeno. [...] (L9/L67-71) Em sentido de tempo. É porque a gente tem disciplinas específicas que...a gente teve compostos orgânicos não oxigenados, foi 60 horas. Então, se for olhar a química orgânica, ela é muito grande. Então, foi pouco tempo pra muito conteúdo. Então, o professor teve que correr e deixou alguns conteúdos sem ministrar e a gente teve que ir atrás de outras literaturas pra compensar esse tempo. (L10/L72-74) Talvez seja pelo fato de a gente se dedicar só a uma disciplina. Mas acho que não seria um ponto positivo. Mas, ponto negativo, é pelo fato da estrutura mesmo, do módulo [...] (L10/L76-79) Deixar...eu...porque eu sinto uma falta, principalmente, das disciplinas específicas, pela carga que são poucas, tem disciplinas que poderiam ser maiores, poderiam ser vistas o ano todo. Aí, outras não, são vistas em uma semana, 7 dias. Por aí. (L10/L198-199) As condições ideais para formação no meu curso? Acredito que uma, sei lá, uma carga horária maior. [...] (L10/201-202) De algumas disciplinas específicas, poderia tá sendo revisto; e também em relação aos horários, a flexibi...porque a gente pergunta os horários. [...] (L10/L204-205) Por exemplo, a noite é muito corrido. Acho que a gente entra a sete e sai às nove e meia. A gente não aproveita muito. (L11/L14-18) O que me desestimula é, às vezes, quando eu estou tendo essas matérias específicas que é o que é mais rígido nosso e assim, às vezes...às vezes, não. Isso ocorre muito. Temos a quebra dessa continuidade desse conteúdo, porque muitas vezes nós temos um módulo específico e depois temos um módulo didático e dispersa completamente o nosso...nossa linha de raciocínio ali.	38	POR CONTA DO CURTO TEMPO (CARGA HORÁRIA-MÓDULO) A DISCIPLINA FICA COMPROMETIDA.	NÃO EQUILIBRIO NA DISTRIBUIÇÃO DE CARGA HORÁRIA DAS DISCIPLINAS	FALHAS AO FORMAR PROFESSORES NO CAMPUS DO INTERIOR
	38			

(L11/L95-101) Bom, a forma como nos é apresentada a nossa grade curricular, a forma como é disposta as matérias, eu a vejo como algo que me ajuda em partes. Porque, pra mim, isso tá relacionado a quantidade de tempo e também assim, porque nós não conseguimos nos aprofundar. Muitas vezes nós não conseguimos ver todo aquele conteúdo que tá na nossa ementa e também os conteúdos que são apresentados, aplicados pra nós em sala de aula, são, agora que nós estamos aprofundando mais no conteúdo de ensino superior né... (L11/L109-110) O lado negativo é que acaba se tornando, tendo muito conteúdo pra pouco tempo. (L11/L194) Continua sendo o tempo. [...] (L11/L196) Pouco tempo pra, principalmente, as matérias específicas [...] (L11/L198) É, aprofundar. (L11/L209-215) O conteúdo, ele é passado, mas de formas, como eu falei, acaba sendo de forma atropelada e com corte. Assim, quando você tá tendo um módulo, você vai, nós vamos se dedicar pra aquele módulo, se dá o máximo, buscar o professor. O máximo que você conseguir de informações dele. Claro que eu vou continuar estudando a minha matéria, por mais que esteja tendo uma matéria de didática, mas acaba que quando eu estou estudando uma matéria didática eu tenho que buscar [...] (L11/L217) É, aprimorar o específico. [...] (L11/L219) A minha maior dificuldade é, particularmente, a compreensão [...] (L11/L221) Do conteúdo específico. (L12/L8-9) O que me desestimula é que o tempo é muito rápido de cada disciplina. Ai, às vezes, fica muito conteúdo pra pouco tempo. (L12/L67-68) Ai o negativo, é ter muito conteúdo pra pouco tempo. (L12/L191-193) Em me adaptar. Cada 15 em 15 dias tinha um professor diferente. Quando, às vezes, nem sempre, estava tentando pegar o assunto de alguma prova porque o tempo é pouco. Não aprendi tanto quando eu gostaria.		POR CONTA DO CURTO TEMPO (CARGA HORÁRIA-MÓDULO) A DISCIPLINA FICA COMPROMETIDA.		
(L1/L107-117) Ah, deixa eu ver. Bom, ele tem o comprometimento sim, porque, como eu falei na pergunta, tem bastante matéria pedagógica durante o curso. Se é licenciatura, ela realmente tá pra formação de professores. Igual teve contato com outros alunos das federais, por exemplo, eles usam mais no caso da pesquisa. Então, a gente mesmo aqui no <i>campus</i>, já teve professores que são da federal, porém, eles não têm uma metodologia assim pra ser professor. A gente vê que eles não conseguem repassar. Já aqui na UEPA, a gente pode, pelo menos no nosso curso, eles preparam os professores, como eles devem agir, mostram a realidade. Tanto que tem mais...tanto que durante esses três anos, a gente teve bastante pedagógica. Tanto que na nossa sala, tem gente que tem dificuldade em química e não nas práticas pedagógicas do curso. (L1/L187-188) Não, tem sobre as específicas. Pelo fato de as específicas do nosso curso ser 40 horas, 60 horas no máximo. [...] (L1/L192-196) Não lembro professora, mas a gente vai ter uma de 40 ou 60 horas. São bem curtas comparadas com as pedagógicas de 80 horas, na maioria. Já as específicas é uma carga horária menor, vai dificultar e a gente tá sendo formado pra ser professor. Então, igual eu falei, na nossa sala tem muita gente que tem dificuldade em química mesmo, na química pura. (L3/L170-173) Eu acho que () a parte que eu queria trabalhar na parte da pesquisa também, só que eu não tenho esse apoio dentro do <i>Campus</i>. A gente queria mais de áreas específicas e aqui só tem mais pra educação. Ai, acho que melhora 100% do que falta... (L4/L222) Específicas. Porque pra pedagógicas a gente tem suficiente. Tá bom demais. [...] (L4/L224-227) Porque na pedagógica a UEPA, ela forma muito bem o profissional pra atuar nessa área pedagógica, pra gente desenvolver na sala aula. Mas quanto as específicas, na UEPA, no curso de ciências naturais, especificamente em química, ainda é muito pouco. (L5/L23-26) Eu acho que a gente tem muita disciplina pedagógica e algumas das vezes, eu não me identifico. Eu fico com aquela vontade de "Ah, a gente poderia ter uma disciplina específica ou mais disciplinas específicas." [...] (L5/L28-29) No caso, eu falei da que não foi atendida né, que é essa parte do curso apresentar mais disciplinas pedagógicas [...] (L5/L31-37) Isso, apresentar mais disciplinas pedagógicas do que específicas no nosso curso. O que já foi atendido? Bem, evolui bastante. Claro, teve o aprendizado, eu aprendi. Eu acho que o meu aprendizado foi dentro do que era cabível de aprender, das oportunidades que o curso oferece pra gente e eu fiquei, digamos, moderadamente, satisfeito com o curso. Claro, que tem que ter a abordagem	16	FALTA DE EQUILÍBRIO NA GRADE CURRICULAR ENTRE DISCIPLINAS ESPECÍFICAS E PEDAGÓGICAS	NÃO EQUILÍBRIO NA DISTRIBUIÇÃO DE CARGA HORÁRIA DAS DISCIPLINAS	FALHAS AO FORMAR PROFESSORES NO CAMPUS DO INTERIOR

pedagógica, não é dispensável no curso. Então, eu acho sim fundamental, mas não o excesso dessa abordagem pedagógica. (L6/L206-211) Acho que também assim, a gente conseguir levar a gente mais pro lado químico, não só pro lado do professor. Porque se a gente tiver um déficit do lado pedagógico e tiver um déficit do lado químico, a gente não vai conseguir ser um bom profissional né. A gente tem que ter um lado professor, pedagógico e o lado químico. Eu acho que falta muito esse lado da química no nosso currículo. Porque o fato de [...] (L6/L213) Especificar mais as matérias que é do nosso curso. [...] (L6/L218-220) Sim. Eu entendo assim, que tem muita matéria pedagógica e que são muito necessárias também, mas que pelo fato de ser pouco tempo, a gente não consegue chegar até a química de verdade. A gente se a tem até certo ponto. (L7/L177-183) Bem, eu acho que os módulos, eles deveriam fechar uma carga horária X, não ser diferenciado nem pra um nem pra outro. Porque eu acredito que todos os módulos são importantes. Teríamos que ter um cronograma de professores fechado por ano inteiro. A gente já saber quem é que vem no próximo módulo. Não tá tendo de adivinhar nem esperar quem que vai vir. E caso acontecer de algum professor ter alguns problemas, já ter o substituto em prática, pra gente não perder nenhuma hora. (L8/L33-37) Pra mim por exemplo, estou no terceiro ano, eu pensei que no terceiro ano já estaria dominando muito a química, porque a gente vem com um pensamento que a gente vai estudar química, química, química, pura e aplicada e aqui no curso, agora talvez, que a gente vá começar. Por isso talvez eu não tenha. (L8/L110-115) Bom, mudança, mudança, é como eu já falei. Pra mim, eu aprendi bem pouco de química. Por isso que eu falo que eu me encontrei mais na parte de pedagogia, porque os módulos pedagógicos, teve mais aproveitamento do que os módulos específicos na área. E assim, de grau de conhecimento de quando eu comecei até hoje, eu posso dizer que de 100%, acho que 25 % só até agora, foi o que eu suguei da parte específica do curso. (L8/L222-226) Assim, algumas eu consigo identificar, por exemplo didática né. Isso é uma habilidade, por exemplo, formas de trabalhar com os alunos...eu vejo de habilidades que eu desenvolvi, foi mais de disciplinas pedagógicas. É claro que a base do nosso curso é disciplina pedagógica. Por exemplo, como construir, como fazer uma aula...perai que tá escuro, dá uma pausa aí. [...] (L8/L228-233) Como eu já falei né, eu já me encontrei mais na parte da docência, mas na parte específica de química mesmo...Eu não me sinto professor de química. Pra mim dar uma aula de química, talvez, eu teria que sentar e estudar o que eu iria dar nessa aula pra eu poder ir dar aula. Mas, por exemplo hoje, se chegasse aqui agora "Rafa, vai dar aula de química." Eu não daria porque a minha parte específica de química é bem pouca. (L8/L241-244) Professores daqui que fiquem aqui, que nos ajudem enquanto docentes. Porque, por exemplo...é claro que eu também tenho que procurar um professor, mas se nós temos...se tiver professor aqui, daqui que não sejam de Belém, que a gente pense no projeto, chame eles... [...] (L8/L246-252) Se dediquem. Ele estando aqui com a gente, braço dado com a gente, é bom. Até pra questão de projetos PIBID, PIBIC, <i>campus</i> avançado. Outra questão, por exemplo, TCC. Tem professor que fica lotado de aluno, porque eles são pouco professores. Então, tem professor pegando 9, 10 TCCs, e isso sobrecarrega. Acho que a produtividade, tanto nós, discentes, quanto do professor também, depende de ter professor aqui. Pra mim, pra mim, o que mais me prejudica aqui, o que fez eu pensar em mudar pra Belém, foi professor. [...] (L8/L255-261) Já que é modular, aumentar a carga horária das disciplinas específicas. Sintetizar algumas disciplinas pedagógicas, porque tem disciplina pedagógicas que sinceramente não tem nada a ver. Uma delas é, por exemplo, tecnologias da informação aplicada a informação e tecnologia na aprendizagem. São duas disciplinas com carga horária de 60 horas que se iguala a uma carga horária, por exemplo, de compostos orgânicos, que é uma disciplina específica que também é 60 horas. [...] (L8/L263-264) Uma síntese das disciplinas pedagógicas e abrir um espaço maior, um tempo maior para as disciplinas específicas. (L9/L50-56) Sim, eu consigo entender desta forma. O currículo do curso, ele é muito bom enquanto no papel, em teoria, mas na prática ele tem algumas deficiências. Acho que os objetivos seria reajustar essas deficiências e poderia muito bem melhorar o sistema modular. Poderia muito bem tirar algumas disciplinas pedagógicas, botar mais específicas, porque até então hoje, a gente tem muito pouca específica ou pouca específica, nesse caso né. Então, tirar ou diminuir a carga horária das pedagógicas e aumentar a questão das específicas (L10/L11-12) O que me desestimula é que eu sinto uma falta de disciplinas, de uma carga horária maior para as disciplinas	16	FALTA DE EQUILÍBRIO NA GRADE CURRICULAR ENTRE DISCIPLINAS ESPECÍFICAS E PEDAGÓGICAS	NÃO EQUILÍBRIO NA DISTRIBUIÇÃO DE CARGA HORÁRIA DAS DISCIPLINAS	FALHAS AO FORMAR PROFESSORES NO CAMPUS DO INTERIOR
--	----	---	---	--

específicas. (L10/L198-199) As condições ideais para formação no meu curso? Acredito que uma, sei lá, uma carga horária maior. [...] (L10/201-202) De algumas disciplinas específicas, poderia tá sendo revisto; e também em relação aos horários, a flexibi...porque a gente pergunta os horários. [...] (L10/L204-205) Por exemplo, a noite é muito corrido. Acho que a gente entra a sete e sai às nove e meia. A gente não aproveita muito. [...] (L10/L210-212) Essa mudança, um aumento de carga horárias de disciplinas específicas, porque são poucas. Eu vejo uma certa ineficiência. Não consigo ver uma outra. Acho que não estou lembrando, pra ele ser 100%. (L11/L51-53) Eu vejo que esse sistema modular, eu não o vejo como um sistema ruim, mas depende muito da forma que ele será apresentado, será organizada toda a grade do currículo. [...] (L11/L55) As disciplinas. [...] (L11/L57-59) O que estou sempre falando, da questão da didática, aí vem uma específica, aí passa mais umas três didáticas, e aí vai aumentando assim um espaço muito grande de didática no meio de específicas. (L11/L238-239) Bom, as condições ideais que eu vejo que poderia ser implantando no nosso curso, seria uma reorganização de toda a nossa grade curricular. [...] (L11/L241-253) A forma que é ensinada. A disposição das nossas disciplinas. Eu vejo que se tivéssemos um ano e meio só voltado pra o ensino didático e o resto só voltado pra química, só específica, poderia nos ajudar bastante. Eu vejo que poderia também ser cortado algumas disciplinas que não tão acrescentando muita coisa. Particularmente, eu vejo que nada que tenha na nossa ementa, que são as disciplinas, não seja produtivo, não me traga conhecimento, pelo contrário, me traz e muito. Só que pelo curso ser voltado, ser um curso de química, eu descarto essas disciplinas como não tão importantes e que na verdade, estão tirando o tempo de uma matéria específica ou uma matéria didática que tem muito valor. Como, por exemplo, nós tivemos uma disciplina de Introdução à Geociências, nós tivemos uma introdução a geociências e acabou. Nós não tivemos nem a geociências, mas só a introdução dela. Então, foi um curso que...oh perdão...foi uma disciplina que nós, de certa forma, perdemos ali algum tempo se dedicando.	16	FALTA DE EQUILÍBRIO NA GRADE CURRICULAR ENTRE DISCIPLINAS ESPECÍFICAS E PEDAGÓGICAS	NÃO EQUILÍBRIO NA DISTRIBUIÇÃO DE CARGA HORÁRIA DAS DISCIPLINAS	FALHAS AO FORMAR PROFESSORES NO CAMPUS DO INTERIOR
---	----	---	---	---

APÊNDICE I - QUADRO DOS GESTORES REFERENTE A CATEGORIA – POSSIBILIDADES POSITIVAS DE MUDANÇAS

UNIDADES DE REGISTRO	ÍNDICE	UNIDADE DE SENTIDO	SUBCATEGORIAS	CATEGORIAS
(G5/L276-281) Então, como nós sabemos que a realidade é de muito professores itinerantes, muito mesmo, eu acredito que esses laboratórios, que esses materiais, a gente deveria encaixotar e leva pra outro município. Vamos estruturar, fazer parcerias com outras instituições. Até a SEDUC mesmo...tem escolas que tem laboratório bem equipados. Então, nós poderíamos entrar complementando aquele laboratório.	1	NECESSIDADE DE PRODUIR PARCERIAS	NECESSIDADE DE PARCERIAS	POSSIBILIDADES POSITIVAS DE MUDANÇAS
(G3/L637-640) Então, pra mim, a situação ideal, por exemplo, nos nossos campi da UEPA é a gente ter professor. Aí, eu queria deixar, assim, bem claro. Não é professor pra tá lá "Não, olha, a carga horária máxima são 24 horas, a carga horária mínima..." Não, não é isso. [...] (G3/642-644) Eu não quero professor pro ensino só. Eu quero professor com carga horária que vai dar cabo lá das disciplinas do ensino, mas que vai dar cabo de ter tempo pra fazer pesquisa e tempo pra fazer extensão. (G4/L553) Um professor efetivo e que crie vínculos lá. [...] (G4/L555-560) Crie vínculos, porque eu acho que as primeiras contratações de professor efetivo dessa regionalização que foi feita, não deram certo porque, primeiro, colocaram lá na titulação de doutor. O doutor, ele dificilmente ele vai pra uma área que ainda não tem uma infraestrutura. Eu acho que pra criar vínculo mesmo, tem que ser prata da casa. Eu acredito muito nisso. [...] (G4/L562-565) Então, por exemplo, se a UEPA tivesse feito o percurso de oferecer a graduação, agora eu vou oferecer a especialização, agora eu vou lutar por um mestrado. Pra que aquele aluno que foi do curso de ciências, de matemática... [...] (G4/571-575) Sabe, eu acho assim, que a gente não precisa pensar em todo mundo pra (ficar meio localizado), mas que fosse projeto da UEPA. Pegar esse aluno egresso e oportunizar pra ele uma pós-graduação, oportunizar que ele tenha acesso ao concurso público. Eu acho que a UEPA hoje, pra melhorar, no interior, ela precisa disso. Ela precisa ampliar o seu número de...o seu quadro de.	2	IMPLANTAÇÃO DO TRIPÉ ENSINO PESQUISA E EXTENSÃO	INVESTIMENTO NA IMPLEMENTAÇÃO DO TRIPÉ UNIVERSITÁRIO	
(G4/L409-414) a proposta temática ela não foi mais bem-sucedida, ela teve problemas por falta desse suporte. Então, como eu dei o exemplo agora, é um tema que tem que ser trabalhado pelas três áreas. Oras, se é um tema a ser trabalhado pelas três áreas, está implícito ali que tem que ter uma integração, uma interdisciplinaridade. Eu não posso ser interdisciplinar contigo "Eu vou agora e tu vai depois." [...] (G4/L416-417) O princípio básico da interdisciplinaridade é um trabalho coletivo, é você interagir. [...] (G4/L420-422) Pois é. Então, eu acho que pra uma proposta curricular dar certo, ela tem que ter suporte. Suporte de recursos humanos, suporte de infraestrutura. Uma lotação adequada, um perfil.	1	PROPOR CURSO INTER-DISCIPLINAR		
(G5/L241-246) Eu sou favorável a uma ideia que não é muito aceita. Eu acho que nossos cursos, todos eles, deveriam ser rotativos. Nós temos a mania de se fixar. Outros centros fazem isso, se fixam num <i>campus</i> e pronto. Eu acho que o principal fator pra consolidar um curso na região, num município, deveria ser a demanda. É um município que é polo? Que tem outros municípios em volta, mas que buscar esse município? (G5/L253-258) Por exemplo, o curso de química poderia ficar por dois anos, por exemplo, em Conceição. É percebido...isso deve ser um estudo em conjunto com coordenação de <i>campus</i> , coordenação de curso... A gente percebe que a maior parte dos alunos, por exemplos, de Conceição são de municípios vizinhos, então, eles devem insistir em mais algum período lá, pra não saturar o mercado. Depois passar uns dois, três anos, ir pra outro município e trazer outros cursos. [...] (G5/260-261) A minha visão é que seja pra todos. Pra outras licenciaturas como história, estudo da religião. A gente deveria ter uma rotatividade. [...] (G5/L264-266) Pra onde vão todos esses pedagogos? O mercado está absorvendo? Porque, às vezes, o pessoal está optando pelo curso por falta de opção. Todo ano é ofertado, por exemplo, pedagogia, química, matemática e história... [...] (G5/L271-272) Eu sou favorável	2	DEFESA DE ROTATIVIDADE DOS CURSOS DE ACORDO COM A DEMANDA	MUDANÇA CURRICULAR NOS CURSOS	

que o laboratório seja desmontado e vá pra outro município. Pra gente não ter esse apego...[...] (G5/L274) Pra gente não ter esse apego. [...] (G5/L276-281) É difícil. Aí, volta pra uma questão do professor efetivo do <i>campus</i> . Então, como nós sabemos que a realidade é de muito professores itinerantes, muito mesmo, eu acredito que esses laboratórios, que esses materiais, a gente deveria encaixotar e leva pra outro município. Vamos estruturar, fazer parcerias com outras instituições. Até a SEDUC mesmo...tem escolas que tem laboratório bem equipados. Então, nós poderíamos entrar complementando aquele laboratório. [...]	2	DEFESA DE ROTATIVIDADE DOS CURSOS DE ACORDO COM A DEMANDA	MUDANÇA CURRICULAR NOS CURSOS	POSSIBILIDADES POSITIVAS DE MUDANÇAS
--	---	---	-------------------------------	--------------------------------------

APÊNDICE J - QUADRO DOS FORMADORES REFERENTE A CATEGORIA – POSSIBILIDADES POSITIVAS DE MUDANÇAS

UNIDADES DE REGISTROS	INDICE	UNIDADE DE SENTIDO	SUBCATEGORIAS	CATEGORIA
(F1/L625-626) [...] seria interessante que a gente tivesse mais PIBID pro interior, PIBIC pro interior. [...] (F1/L628-629) É muito restrito. Então, por exemplo, agora o PIBID de química tá lá em Barcarena, da Lucidéia, aí ficou aqui física e biologia, aí tem a química pra lá. [...] (F1/L632-636) Assim, a gente já tem hoje a questão da monitora pro interior, que o () até falou contigo para você ficar com um aluno que ele estava com dificuldade, pra alguém ficar com o aluno. Então, é assim, essas coisas que dão mais incentivo ao aluno, sabe!? Como eu falo pra eles que quando eu fui estudante, eu não tinha bolsa de nada. Eu fui monitora do Afonso pra aprender, que não tinha bolsa pra ninguém. (F7/L155-158) Com relação a minha que eu dei, que é o estágio, que o professor vai acompanhando no PIBID e outros projetos etc. Eu acho que no sistema modular fica um pouco comprometido, porque o professor vai pra o município e não tem vínculo ali. (F7/L253-257) O professor fixo lá, dedicação exclusiva, laboratórios funcionando com ensino e funcionando com pesquisa. Eu acho que as PIBIC, iniciação científica, extensão, esses projetos assim, que fazem com que o aluno investigue a realidade, investigue as escolas. Eu acho que isso seria... Assim, pensando assim por alto, eu acho que seria importante essas...	3	OPORTUNIZAR MAIS A PRESENÇA DO PIBID E/OU PIBIC NO CAMPUS DO INTERIOR.		POSSIBILIDADES POSITIVAS DE MUDANÇAS
(F5/L366-367) Então, professores fixos capazes de ter um espaço pra eles discutirem, fazerem suas pesquisas...[...] (F5/L369-371) Desenvolver... e o incentivo de um grupo de pesquisa nesse sentido. Então, os grupos de pesquisa são até prejudicados por conta dessa falta de docentes, porque você precisa...[...] (F5/L373-375) As pesquisas né. Então, os grupos de pesquisa, eles são importantes. Hoje aqui na capital (). Então, você tem ali (), tem toda uma discussão, vários computadores e tudo isso. Alguns alunos produzem vídeos e fazem questionários. [...] (F5/L377-380) E isso que tá faltando no interior. Falta assim, os núcleos de pesquisa, os grupos de pesquisa. E só, que por exemplo, por mais que as pessoas tenham boa vontade, falta até espaço físico pra isso. Tu imaginas, isso não pode ser responsabilidade do professor, porque o espaço físico, ele é o mínimo.	1	NECESSIDADE DA CRIAÇÃO DE GRUPOS DE PESQUISA NOS CAMPI DO INTERIOR	INVESTIMENTOS NA IMPLANTAÇÃO DO TRIPÊ (ABERTURA DE EDITAIS PIBID, RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E PIBIC PARA OS CAMPI DO INTERIOR).	
(F5/L319-326) Tá. Pra mim as condições seria um ensino regular, um investimento pra que o ensino fosse regular. Portanto, ampliar mesmo o número de docentes, o quadro de docentes no interior. Investir sim em bolsa de auxílio estudantil evidentemente, porque a gente conhece a realidade do nosso estado e ela precisa dessa ampliação dessa bolsa, desse auxílio estudantil. E também, a condição ideal, ela passa por rever a matriz curricular, por rever a matriz curricular que nós temos no nosso curso. Reavaliar de tempos em tempos pra ver se realmente nós estamos conseguindo atender.	1	NECESSIDADE DE REAVALIAR DE TEMPOS EM TEMPOS A MATRIZ CURRICULAR DO CURSO.		
(F4/L370) O professor tem que tá lá. [...] (F4/L372-379) É. Porque imagina, por exemplo, o aluno estudou determinada disciplina durante 16 dias, pelas 80 horas, se por acaso ele vier a fazer uma próxima disciplina que precisa recuperar alguma dificuldade, ele não tem como verificar essa possibilidade, porque já passou. Ele perdeu a possibilidade de tirar essa dúvida e é normal, às vezes, a gente esquece alguma coisa. Então, ele não tem como fazer isso. Ele não como entrar em contato com o professor. Por exemplo, se eu tivesse lá dando uma matéria pra ele hoje e ele tivesse com dúvida do período anterior, eu poderia suprir. (F4/L423-429) É por causa do tempo. A gente tem que pensar a respeito. Porque se entrar... Geralmente, a gente entra num período pra ser contratado e pega umas disciplinas. A gente já sabe que vai acontecer naquelas disciplinas. Só que quando vai virar o semestre, a gente não sabe quais são as próximas. Aí, só recebe quando sai. Aí isso evita a possibilidade de você planejar um projeto. A não ser que, por exemplo, você já tenha um projeto. Aí, quando vier de novo "Ah, agora funciona." [...] (F4/L432-434) Ou então, que os professores, no caso, que já são cargo e os que não são do cargo, tivesse uma reunião. Pra desenvolver que tipo de projeto poderia ser desenvolvido no período. [...] (F4/L438-439) Vai ter uma reunião, perfeito. Vamos fazer uma reunião sobre que tipo de projetos pode ser verificados pra ser enquadrados nessas disciplinas aqui. [...] (F4/L441-	6	PRESENÇA DE PROFESSOR RESIDENTE NO CAMPUS DO INTERIOR	ABERTURA DE CONCURSO PARA PROFESSORES QUE CONTEMPLAM MAIS OS CAMPI DO INTERIOR	

450) Exato. Perfeito. Com um tema gerador, por exemplo. Ai, vamos lá, quais disciplinas vamos ter? Física, química, biologia? Ótimo. Então, vamos verificar, por exemplo, falar de água. Vamos olhar dentro das disciplinas que você vai dar, o quê que você consegue desenvolver em cima disso e aí, tem tempo hábil pra fazer? Tem. Então, bora planejar. Porque quando o professor tiver lá, ele aplicar. Porque aí dá pra render o tempo, dentro do período que ele vai ficar lá, mas ficar sabendo da disciplina em um tempo muito pequeno, dificulta o planejamento. É legal, quando tu já sabes. Eu estou dando essa disciplina agora, então, daqui a um mês, eu vou viajar pra outro local. Aí é legal, porque você tem tempo. (F5/L26-31) Num primeiro momento sim. No primeiro momento sim. Aí, eu acho que conforme for o plano PDI né, o Plano de Desenvolvimento Institucional, as pessoas, os agentes, os seus coordenadores, os professores e todos aqueles que compõem a universidade, podem e poderiam pensar num futuro, na necessidade de não mais utilizar o sistema modular e passar pro sistema regular. Então, num primeiro momento, eu acho que é realmente necessário. (F6/L23-35) Bem, eu acredito ser mais a questão de falta dos professores estarem aqui. Porque, no meu caso, eu estou vindo de Marabá. Então assim e a maioria dos professores vem de outros campi, de Belém mais precisamente. Então, como não tem residência fixa aqui, então tem que ser modular. Se eu tivesse residência fixa aqui, eu ia preferir dar regular por causa do tempo. Porque o modular, tem assim essa vantagem, a gente fica 15 dias, 16 dias, 12 dias, só que é muito conteúdo no dia. Numa semana...então, eu dou uma semana e na sexta-feira eu já tenho que dar prova. Então, o aluno ele fica muito sobrecarregado, digamos assim. Então, eles reclamam muito. Pouco tempo pra fazer exercício, pouco tempo pra ter atividade, pouco tempo pra passar um seminário. No regular não. No regular, então, é duas vezes na semana, no máximo. A gente passa uma lista de exercício e o aluno tem aquele tempo pra fazer aquela lista. Aí ele vai pegar, vai tirar dúvida na outra semana e no modulado não tem isso. (F6/L124) No caso, professores. Professores de química pra tá aqui. (F7/L249-251) Ah, eu acho que ter professor dedicação exclusiva no <i>campus</i>, naquele local específico ali...Não sei, as regiões de integração como é tão grande, eu acho que também fica um pouco inviável essas regiões de integração. [...] (F7/L253-257) O professor fixo lá, dedicação exclusiva, laboratórios funcionando com ensino e funcionando com pesquisa. Eu acho que as PIBIC, iniciação científica, extensão, esses projetos assim, que fazem com que o aluno investigue a realidade, investigue as escolas. Eu acho que isso seria...Assim, pensando assim por alto, eu acho que seria importante essas...[...] (F7/L261-265) É, um formador fixo, com dedicação exclusiva, que faça pesquisa financiada com apoio na parte da educação, na parte da comunidade, os laboratórios. Não me vem mais nada na cabeça. Eu acho que em primeiro lugar seria isso, o professor lá dedicado pra fazer pesquisa, que tem efetivamente apoio financeira, apoio no sentido da logística, enfim.	6	PRESENÇA DE PROFESSOR RESIDENTE NO CAMPUS DO INTERIOR	ABERTURA DE CONCURSO PARA PROFESSORES QUE CONTEMPLAM MAIS OS CAMPI DO INTERIOR,	POSSIBILIDADES POSITIVAS DE MUDANÇAS
(F5/L319-326) Tá. Pra mim as condições seria um ensino regular, um investimento pra que o ensino fosse regular. Portanto, ampliar mesmo o número de docentes, o quadro de docentes no interior. Investir sim em bolsa de auxílio estudantil evidentemente, porque a gente conhece a realidade do nosso estado e ela precisa dessa ampliação dessa bolsa, desse auxílio estudantil. E também, a condição ideal, ela passa por rever a matriz curricular, por rever a matriz curricular que nós temos no nosso curso. Reavaliar de tempos em tempos pra ver se realmente nós estamos conseguindo atender. (F7/L22-32) No caso de Conceição do Araguaia, como era antigamente, que eu ia e não tinha tanto um professor fixo. Eu acho que o justifica é a carência de professor. A economia e não ter professor, porque, às vezes, não tem carga horária suficiente pra vários professores dentro de um só município. Tanto é que eles fazem a região de integração pro professor ficar circulando ali e preencher a sua carga horária. Mas eu acho que, principalmente, o que justifica é a distância, não ter professor disponível, a carência, e a economia que a UEPA, entre aspas, tem por um lado de não ter professores, que eles iam ter que ficar fixos se fosse regular, não é?! Iam ter que ficar fixos o semestre todo. Então, como na UEPA tem essa questão da itinerância...o polo nuclear principal é Belém, todos saem de Belém. Agora tá um pouco fazendo os concursos pra fixo etc.,	2	AMPLIAR O QUADRO DOCENTE NOS CAMPI DO INTERIOR		

APÊNDICE K - QUADRO DOS LICENCIANDOS REFERENTE A CATEGORIA – POSSIBILIDADES POSITIVAS DE MUDANÇAS

UNIDADES DE REGISTROS	INDICE	UNIDADE DE SENTIDO	SUBCATEGORIAS	CATEGORIA
(L1/L217-223) No caso, se fosse regular, seria melhor. A gente não ia perder tanto conteúdo. Na parte da específica também, tivesse mais cargas horárias na parte da específica. Tem algumas disciplinas, que até alguns professores chegaram a dizer que era desnecessário agora para a gente. A questão da pesquisa também. Pesquisa de campo, essas coisas. Seria muito melhor, em relação a outros cursos, tipo na UFPA, que eu acredito, eles estão bem na nossa frente em relação a isso. (L8/L142-145) O PIBIC eu tenho vontade entrar. O PIBIC, eu estou trabalhando agora numa pesquisa porque eu sou monitor e sou orientando da Professora Nívea, então eu estou trabalhando no projeto de PIBIC dela junto com a orientanda dela do projeto. Então, eu só estou sendo voluntário. (L8/L155-160) PIBID por exemplo, se tivesse, talvez, a gente teria uma vivência maior. Eu acho que possivelmente, tivéssemos inseridos dentro do programa, do PIBID, teríamos uma vivência maior. E a gente também sugaria um pouco né, lá da vivência do PIBID, porque a gente vai acompanhar professor em sala de aula, talvez, a gente sairia, digamos, bem mais professor se a gente tivesse esse programa aqui. (L8/L241-244) Professores daqui que fiquem aqui, que nos ajudem enquanto docentes. Porque, por exemplo, é claro que eu também tenho que procurar um professor, mas se nós temos...se tiver professor aqui, daqui que não sejam de Belém, que a gente pense no projeto, chame eles [...] (L8/L246-252) Se dediquem. Ele estando aqui com a gente, braço dado com a gente, é bom. Até pra questão de projetos PIBID, PIBIC, <i>campus</i> avançado. Outra questão, por exemplo, TCC. Tem professor que fica lotado de aluno, porque eles são pouco professores. Então, tem professor pegando 9, 10 TCCs, e isso sobrecarrega. Acho que a produtividade, tanto nós, discentes, quanto do professor também, depende de ter professor aqui. Pra mim, pra mim, o que mais me prejudica aqui, o que fez eu pensar em mudar pra Belém, foi professor. (L12/L142) Ah, não. Isso não. [...] (L12/L144) Disso, nenhum. (L12/L219-221) As condições ideias eu acredito que houvesse mais investimento do governo em relação a bolsas de incentivo estudantil, a monitorias e acredito que isso. No maior.	6	OPORTUNIZAR MAIS A PRESENÇA DO PIBID E/OU PIBIC NO CAMPUS DO INTERIOR.	INVESTIMENTOS NA IMPLANTAÇÃO DO TRIPIÉ (ABERTURA DE EDITAIS PIBID, RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E PIBIC PARA OS CAMPI DO INTERIOR).	POSSIBILIDADES POSITIVAS DE MUDANÇAS
(L11/L241-253) A forma que é ensinada. A disposição das nossas disciplinas. Eu vejo que se tivéssemos um ano e meio só voltado para o ensino didático e o resto só voltado pra química, só específica, poderia nos ajudar bastante. Eu vejo que poderia também ser cortado algumas disciplinas que não tão acrescentando muita coisa. Particularmente, eu vejo que nada que tenha na nossa ementa, que são as disciplinas, não seja produtivo, não me traga conhecimento, pelo contrário, me traz e muito. Só que pelo curso ser voltado, ser um curso de química, eu descarto essas disciplinas como não tão importantes e que na verdade, estão tirando o tempo de uma matéria específica ou uma matéria didática que tem muito valor. Como, por exemplo, nós tivemos uma disciplina de Introdução à Geociências, nós tivemos uma introdução a geociências e a acabou. Nós não tivemos nem a geociências, mas só a introdução dela. Então, foi um curso que...oh perdão...foi uma disciplina que nós, de certa forma, perdemos ali algum tempo se dedicando.	1	NECESSIDADE DE REAVALIAR DE TEMPOS EM TEMPOS A MATRIZ CURRICULAR DO CURSO.		
(L2/L171) Eu acho que só os professores. [...] (L2/L173-174) Porque muitas vezes, a gente precisa de um professor "Professor, tira uma dúvida aqui." Muitas vezes é de Belém, aí foi embora. (L5/L312-331) O que seria ideal para meu curso fechar com chave de ouro? Bem, eu acredito que nessa reta final do nosso curso, ele precisa mais de acompanhamento, digamos, de profissionais. Eu vejo que o nosso curso, agora na reta final, ele tá com uma deficiência de professores que te acompanhem. Digamos, vem muito professor de Belém, só que só ministra determinada disciplina e vai embora. Não cria um vínculo com o aluno, em que o aluno esteja confortável...se sinta na verdade, confortável de chamar determinado professor pra ser seu orientador; e se ela chamar, ele não tem a visão se, digamos, as...ele vai ficar satisfeito com o trabalho do professor, o trabalho que ele vai desenvolver com o professor. Porque eu acredito	5	PRESENÇA DE PROFESSOR RESIDENTE NO CAMPUS DO INTERIOR	ABERTURA DE CONCURSO PARA PROFESSORES QUE CONTEMPLAM MAIS OS CAMPI DO INTERIOR	

que há uma relação né, de orientando com o orientador. Então, eu acho que falta esse acompanhamento do professor, de um professor que esteja mais presente. Então, o que seria essencial? Essa presença de professores, de mais professores, que acompanhem a nossa sala, que estejam comprometidos com a nossa sala, porque eu acho que tá faltando um pouco de compromisso...Eu acho que tá muito disperso, não que eu esteja...eu estou criticando, de certa forma esse revezamento de professores. Eu acredito que o aluno não cria um vínculo satisfatório que, digamos, até mesmo cai na parte de um trabalho com extensão. A maioria dos alunos da nossa sala, não possui nenhum trabalho de extensão, não tem. Digamos, eu estou no meu quarto ano, mas eu tenho um projeto que eu desenvolvi com determinado professor no meu terceiro ano, que eu ainda executo. [...] (L5/L334-347) Não tem essa ponte de ligação e eu acredito também que um acompanhamento mais da coordenação pedagógica seria muito bom. Seria excelente, deles estarem preocupados. Até porque, alguns alunos da nossa sala, tão perdido por esse fato, da falta de professores. "Eu não sei quem chama para me orientar." Então, eu acredito que isso vai ser, digamos, não é bom para...nós estamos no nosso último ano né. Deveríamos desenvolver o nosso TCC da melhor maneira possível, então, seria excelente o acompanhamento de professores e um acompanhamento da coordenação. Bem, aí, em relação ao suporte da universidade, suporte físico, das estruturas, do laboratório em si, eu venho frisar que...a gente está no nosso último ano, mas não deixa de, digamos, deixar para as futuras turmas que estão se formando, então, o que seria bom para fechar com chave de ouro meu curso, seria novos equipamentos para o laboratório. Porque esses dias eu estava conversando com o professor Ronaldo sobre a minha ideia de realizar o TCC falando sobre a análise físico-química da água, porque sempre foi um desejo que eu tive. (L6-L28-31) Assim, eu quero fazer a extensão, fazer mestrado, doutorado. Só que, tipo assim, a faculdade não disponibiliza professores para estar ajudando as turmas né. Porque um professor chega aqui, ele passa certo período e logo vai embora. Não é fixo com a turma. (L6/L78-84) E o aspecto negativo é que a gente não tendo os professores efetivos dentro do <i>campus</i>, a gente não tem como fazer uma extensão, uma pesquisa. A gente tem que procurar sozinho, correr atrás dos professores que estão aqui com a gente até certo tempo e aí, eles vão embora e a gente tem que fazer online, por WhatsApp. Aí, é mais complicado, porque eles também tão preocupados com outras coisas. Eles não são só a nossa turma. A gente não tem só o nosso tempo. (L8/L241-244) Professores daqui que fiquem aqui, que nos ajudem enquanto docentes. Porque, por exemplo...é claro que eu também tenho que procurar um professor, mas se nós temos...se tiver professor aqui, daqui que não sejam de Belém, que a gente pense no projeto, chame eles [...] (L8/L246-252) Se dediquem. Ele estando aqui com a gente, braço dado com a gente, é bom. Até para a questão de projetos PIBID, PIBIC, <i>campus</i> avançado. Outra questão, por exemplo, TCC. Tem professor que fica lotado de aluno, porque eles são pouco professores. Então, tem professor pegando 9, 10 TCCs, e isso sobrecarrega. Acho que a produtividade, tanto nós, discentes, quanto do professor também, depende de ter professor aqui. Pra mim, pra mim, o que mais me prejudica aqui, o que fez eu pensar em mudar pra Belém, foi professor	5	PRESENÇA DE PROFESSOR RESIDENTE NO CAMPUS DO INTERIOR	ABERTURA DE CONCURSO PARA PROFESSORES QUE CONTEMPLAM MAIS OS CAMPI DO INTERIOR	POSSIBILIDADES POSITIVAS DE MUDANÇAS
--	---	---	--	--------------------------------------

(L2/L171) Eu acho que só os professores. [...] (L2/L173-174) Porque muitas vezes, a gente precisa de um professor "Professor, tira uma dúvida aqui." Muitas vezes é de Belém, aí foi embora. (L5/L312-331) O que seria ideal para meu curso fechar com chave de ouro? Bem, eu acredito que nessa reta final do nosso curso, ele precisa mais de acompanhamento, digamos, de profissionais. Eu vejo que o nosso curso, agora na reta final, ele está com uma deficiência de professores que te acompanhem. Digamos, vem muito professor de Belém, só que só ministra determinada disciplina e vai embora. Não cria um vínculo com o aluno, em que o aluno esteja confortável...se sinta na verdade, confortável de chamar determinado professor para ser seu orientador; e se ela chamar, ele não tem a visão se, digamos, ele vai ficar satisfeito com o trabalho do professor, o trabalho que ele vai desenvolver com o professor. Porque eu acredito que há uma relação né, de orientando com o orientador. Então, eu acho que falta esse acompanhamento do professor, de um professor que esteja mais presente. Então, o que seria essencial? Essa presença de professores, de mais professores, que acompanhem a nossa sala, que estejam comprometidos com a nossa sala, porque eu acho que tá faltando um pouco de compromisso...Eu acho que tá muito disperso, não que eu esteja eu estou criticando, de certa forma esse revezamento de professores. Eu acredito que o aluno não cria um vínculo satisfatório que, digamos, até mesmo cai na parte de um trabalho com extensão. A maioria dos alunos da nossa sala, não possui nenhum trabalho de extensão, não tem. Digamos, eu estou no meu quarto ano, mas eu tenho um projeto que eu desenvolvi com determinado professor no meu terceiro ano, que eu ainda executo. [...] (L5/L334-347) Não tem essa ponte de ligação e eu acredito também que um acompanhamento mais da coordenação pedagógica seria muito bom. Seria excelente, deles estarem preocupados. Até porque, alguns alunos da nossa sala, tão perdido por esse fato, da falta de professores. "Eu não sei quem chama para me orientar." Então, eu acredito que isso vai ser, digamos, não é bom para...nós estamos no nosso último ano né. Deveríamos desenvolver o nosso TCC da melhor maneira possível, então, seria excelente o acompanhamento de professores e um acompanhamento da coordenação. Bem, aí, em relação ao suporte da universidade, suporte físico, das estruturas, do laboratório em si, eu venho frisar que...a gente está no nosso último ano, mas não deixa de, digamos, deixar para as futuras turmas que estão se formando, então, o que seria bom para fechar com chave de ouro meu curso, seria novos equipamentos para o laboratório. Porque esses dias eu estava conversando com o professor Ronaldo sobre a minha ideia de realizar o TCC falando sobre a análise físico-química da água, porque sempre foi um desejo que eu tive. (L6/68-69) A gente estuda e até certo ponto a gente tem uma dúvida, o professor foi embora e a gente tem que continuar sozinho. (L6/L78-84) E o aspecto negativo é que a gente não tendo os professores efetivos dentro do <i>campus</i>, a gente não tem como fazer uma extensão, uma pesquisa. A gente tem que procurar sozinho, correr atrás dos professores que estão aqui com a gente até certo tempo e aí, eles vão embora e a gente tem que fazer online, por WhatsApp. Aí, é mais complicado, porque eles também tão preocupados com outras coisas. Eles não são só a nossa turma. A gente não tem só o nosso tempo. (L6/L116-119) Assim, eu digo pelo dos professores, a maioria, eles tentam ajudar. Se a gente tá precisando de alguma coisa, eles respondem, dão pelo WhatsApp, eles se disponibilizam. Assim, dos outros eu nem posso falar muito, mas dos professores, eles tentam suprir o fato da gente não ter muitos professores efetivos. (L9/L36-38) Na minha opinião, o que justifica é a ausência de profissionais na área. Porque haja vista que a área das exatas tem poucos profissionais. Então, é um dos motivos pôr a grade curricular ser modular. (L10/L51) Aqui por perto não tem professores pra suprir a necessidade do curso.	7	AMPLIAR O QUADRO DOCENTE NOS CAMPI DO INTERIOR	ABERTURA DE CONCURSO PARA PROFESSORES QUE CONTEMPLAM MAIS OS CAMPI DO INTERIOR	POSSIBILIDADES POSITIVAS DE MUDANÇAS
---	---	--	--	--------------------------------------

ANEXOS

ANEXO 1 - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UEPA - CENTRO DE CIÊNCIAS
BIOLÓGICAS E DA SAÚDE DA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE QUÍMICA NA PROPOSTA DE ESTRUTURAÇÃO CURRICULAR MODULAR NA UEPA - CAMPUS VII- CONCEIÇÃO DO ARAGUAIA/PA, NA PERSPECTIVA DE FORMADORES E LICENCIANDOS.

Pesquisador: Milta Mariane Mari

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 87030318.5.0000.8130

Instituição Proponente: UEPA - Campus VII

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.810.572

Apresentação do Projeto:

A pesquisa é um trabalho de tese de doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação para a Ciência, Convênio Interinstitucional entre a Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" e Universidade do Estado do Pará – UEPA. O estudo não terá financiamento institucional e será arcado com recursos próprios da pesquisadora. O trabalho não apresenta fatores que gerem conflito de interesse.

Objetivo da Pesquisa:

Burcar-se-á identificar e analisar como licenciandos e formadores avaliam, compreendem e descrevem a estrutura curricular modular aplicada no curso de licenciatura em Ciências Naturais – Química, na micro região do Araguaia-Campus VII/Pólo Conceição do Araguaia-PA.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

No TCLE são apresentados procedimentos que se destinam evitar riscos e desconfortos aos participantes, bem como são detalhados os benefícios da Pesquisa.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é relevante, pois pode contribuir para a melhor formação dos licenciandos de química nos cursos do interior do Estado.

A metodologia se mostra adequada para alcance dos objetivos da pesquisa.

Endereço: Av Araguaia s/n Vila Cruzeiro

Bairro: CENTRO

CEP: 68.540-000

UF: PA

Município: CONCEICAO DO ARAGUAIA

Telefone: (94)3421-1824

E-mail: cepar.campusvii@gmail.com

UEPA - CENTRO DE CIÊNCIAS
BIOLÓGICAS E DA SAÚDE DA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO

Continuação do Parecer: 2.810.572

O cronograma apresentado é viável para o estudo proposto.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos obrigatórios foram apresentados.

Recomendações:

Incluir no TCLE que a pesquisa envolve riscos, pois os mesmos foram indicados e contornados no Projeto.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto atendeu as recomendações e pendências apresentadas no Parecer 2.624.790 deste CEP, por isso está aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1085337.pdf	04/05/2018 09:54:41		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_TESE_Milta_CEPAr_Atual.pdf	04/05/2018 09:52:00	Milta Mariane Mari	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_MILTA_Atual.pdf	04/05/2018 09:51:36	Milta Mariane Mari	Aceito
Outros	declaracao_onus_financeiro_Milta.pdf	05/04/2018 21:54:24	Milta Mariane Mari	Aceito
Outros	carta_de_encaminhamento_Milta.pdf	05/04/2018 21:51:21	Milta Mariane Mari	Aceito
Outros	Ordenacao_Entrevista_semi_estruturada_MILTA.pdf	05/04/2018 21:48:27	Milta Mariane Mari	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO_MILTA.pdf	05/04/2018 21:45:31	Milta Mariane Mari	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	ACEITE_DA_COORD_CURSO.pdf	05/04/2018 21:45:06	Milta Mariane Mari	Aceito
Declaração de Pesquisadores	termo_de_compromisso_Milta.pdf	05/04/2018 21:08:13	Milta Mariane Mari	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_MILTA.pdf	05/04/2018 21:05:30	Milta Mariane Mari	Aceito
Folha de Rosto	FolhaRostoMiltaCEP_20180307162014.pdf	07/03/2018 22:53:23	Milta Mariane Mari	Aceito

Endereço: Av Araguaia s/n Vila Cruzeiro**Bairro:** CENTRO**CEP:** 68.540-000**UF:** PA**Município:** CONCEICAO DO ARAGUAIA**Telefone:** (94)3421-1824**E-mail:** cepar.campusvii@gmail.com

UEPA - CENTRO DE CIÊNCIAS
BIOLÓGICAS E DA SAÚDE DA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO



Continuação do Parecer: 2.810.572

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CONCEICAO DO ARAGUAIA, 09 de Agosto de 2018

Assinado por:

ADRIANA PAIVA CAMARGO SARAIVA
(Coordenador)

Endereço: Av Araguaia s/n Vila Cruzeiro

Bairro: CENTRO

CEP: 68.540-000

UF: PA

Município: CONCEICAO DO ARAGUAIA

Telefone: (94)3421-1824

E-mail: cepar.campusvii@gmail.com