



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE CAMETÁ
PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CULTURA – PPGEDUC

DANIELE DA SILVA COSTA

ORIENTADOR: ARIEL FELDMAN

**A RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
A VOZ DE EGRESSAS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE DO
ESTADO DO PARÁ CAMPUS MOJU EM ATUAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL**

CAMETÁ – PA

2016

DANIELE DA SILVA COSTA

**A RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
A VOZ DE EGRESSAS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE DO
ESTADO DO PARÁ CAMPUS MOJU EM ATUAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura, Linha de Pesquisa Educação, Cultura e Linguagem, do Campus Universitário do Tocantins/ Cametá, Universidade Federal do Pará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação e Cultura.

Orientador: Prof^o. Dr^o. Ariel Feldman

CAMETÁ – PA

2016

DANIELE DA SILVA COSTA

**A RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
A VOZ DE EGRESSAS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEPA/MOJU EM
ATUAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura, Linha de Pesquisa Educação, Cultura e Linguagem do Campus Universitário do Tocantins/Cametá, Universidade Federal do Pará, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Educação e Cultura.

BANCA EXAMINADORA:

Presidente (Orientador): Prof. Dr. Ariel Feldman (PPGEDUC/UFPA)

**Membro Externo: Profa. Dra. Adriana Aparecida Dragone Silveira
(DEPLAE/UFPR)**

**Membro Interno: Prof. Dr. José Valdinei Albuquerque Miranda
(PPGEDUC/UFPA)**

**Suplente Interno: Profa. Dra. Gilcilene Dias da Costa
(PPGEDUC/UFPA)**

**Suplente Externo: Prof^ª. Dra. Maria Betânia Barbosa Albuquerque
(PPGED/UEPA)**

Avaliado em: 13/04/2016

Conceito: _____

DEDICATÓRIA

A Deus por me conceder a vida de estar concluindo esta dissertação e por realizar mais um sonho acadêmico.
Eterna gratidão.

AGRADECIMENTOS

Em especial a Deus pela sua infinita bondade e amor.

A minha mãe, que amo imensamente. Por ter lutado com muita garra em sua trajetória e por ser o meu exemplo. Eu amo você!

Às minhas mães do coração Joana Conceição e Maria Auxiliadora, por contribuírem com minha formação. Infinita gratidão!

A diretora e amiga Valdirene Xavier, por não medir esforços na conclusão desse sonho.

A minha família, minhas irmãs Adriana e Dayana, aos meus sobrinhos: Ângelo, Amanda, Ana Carolina, Ana Vitória, Richardy e Daniel. Obrigada por tanto amor.

As amigas do peito e da vida Geiziane e Cirena. Amigo é coisa pra se guardar do lado esquerdo do peito.

A primeira Turma de Mestrado da UFPA Cametá/Pa: Gildeci, Antonia Lenilma (Lira), Lilia, Suzana, Francisca, Rubens, Joao e Juliano. Em especial a amiga Pamela e Lília, as quais não mediram esforços em contribuir com esta dissertação. Sentirei saudades, avante na luta meus guerreiros!

As queridas professoras que contribuíram significativamente para esta pesquisa de mestrado. Tenham certeza que este trabalho tornou-se mais rico com a participação de vocês. Muito obrigada.

A coordenação e assessoria pedagógica da UEPA Moju, em especial a amiga Roseli Fernandes por disponibilizar a documentação necessária ao fomento desta pesquisa.

As corretoras Tatiara Ferranti e Izete Magno, e a tradutora Ediene Azevedo. Meu muito obrigada!

Agradeço aos professores Doutores que compartilharam seus conhecimentos conosco. Agradecer é pouco.

Ao meu querido e estimado orientador Ariel Feldman, por tamanha paciência e esforço em compartilhar comigo seus conhecimentos e por acreditar em minhas potencialidades.

Eterna gratidão, a todos que contribuíram direta ou indiretamente para o andamento e conclusão desta dissertação.

“As matérias ditas teóricas são ensinadas no começo do curso e no final as matérias consideradas práticas que seriam os estágios. Eu considero, que a permanência desta falsa dicotomia, fragiliza ainda mais a formação docente, parece-me que não saímos prontos, que falta algo a mais, e pra mim, isto resulta na falta de conhecimento da sala de aula, pois se trata de seres humanos em processo de formação, que vivem realidades sociais diferentes e que terão após a formação turmas diferentes, cada aluno com suas dificuldades”.

(Professora Carla Mayara, Agosto, 2016)

RESUMO

A presente Dissertação de Mestrado tem por objetivo encontrar respostas sobre a formação repassada pela Universidade do Estado do Pará Campi Moju a dez egressas de pedagogia anos de 2008 e 2009, sendo cinco de cada turma, quanto a teoria e a prática, e em que essas duas categorias refletem hoje, na atuação no Ensino Fundamental. Nessa tessitura, a problemática de nossa pesquisa, foi a seguinte: Como se deu a formação teórica e prática das egressas das turmas de pedagogia anos 2008 e 2009 da UEPA Moju, e a sua articulação hoje na escola, no Ensino Fundamental? Esse fator desencadeou o método qualitativo de análise da pesquisa, por via de um Memorial Narrativo Reflexivo gravado com dez egressas anos de 2008 e 2009 do referido Campi. Em linhas gerais, utilizamos como apostes teórico como Triviños que abordou a pesquisa de caráter qualitativo; Bakhtin construindo a discussão sobre a linguagem, relatos e dialogismo dos sujeitos da pesquisa; Saviani, Gatti e Libâneo acerca da formação docente e seus pressupostos históricos; entre outras referências primordiais a construção desta pesquisa. Dos resultados, destacam-se quatro elementos: a contribuição da teoria e prática da UEPA- Moju no exercício da prática docente; o segundo elemento consistiu nos subsídios direcionados as disciplinas do curso, todavia a dificuldade encontrada se concentrou na desarticulação das atividades práticas das aulas teóricas; o terceiro fator se deu no distanciamento do Projeto Político Pedagógico da formação universitária das egressas, quanto à discussão e objetivo do mesmo para o Curso de Pedagogia, e por último a definição do que seria teoria e prática para as egressas, em que grande maioria das professoras definiram em um mesmo contexto a importância e significação das duas categorias de análise. Nesse modo, propomos uma proximidade da Universidade junto a escola básica na formação dos ingressos de pedagogia e a reformulação do P.P.P de Pedagogia da Universidade do Estado do Pará.

PALAVRAS-CHAVE: Teoria e prática. Formação de professores. Egressos Pedagogia.

ABSTRACT

This Master's Dissertation aims to find answers about the formation passed the University of Pará Campi Moju State to ten graduates of pedagogy years 2008 and 2009, five of each class, the theory and practice, and that these two categories reflect today on acting in Elementary School. In this contexture, the issue of our research was: How did the theoretical and practical formation of graduates of pedagogy classes 2008 and 2009 UEPA Moju, and its articulation today at school, in Elementary School? This factor triggered the qualitative method of analysis of the research, via a Memorial Reflective Narrative recorded with ten graduates in 2008 and 2009 of this Campi. In general, we use the theoretical contributions as Triviños that discussed qualitative research; Bakhtin building the discussion about language, reports and dialogism of the research subjects; Saviani, Gatti and Libâneo about teacher education and its historical assumptions; among other primordial references the construction of this research. Of the results, are emphasized the following four elements: the contribution of the theory and practice of Uepa- Moju in the course of teaching practice; the second element consisted of targeted subsidies disciplines of the course, however the detected difficulty concentrated in the disarticulation of the practical activities of the theoretical classes; the third factor was the distance of the Pedagogic Political Project of university education of graduates, as the discussion and objective even for the Pedagogy Course, and finally the definition of what would be theory and practice for graduates, where the vast majority of teachers defined in the same context the importance and significance of the two categories of analysis. In this way, we propose a proximity to the University at the basic school in the formation of pedagogy enters and the reformulation of P.P.P of Pedagogy of the Pará State University.

KEYWORDS: Theoryandpractice. Teacher training. GraduatesEducation.

LISTA DE SIGLAS

CEFAM's- Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério

CFE - Conselho Federal de Educação

CNE - Conselho Nacional de educação

FEP- Fundação Educacional do Pará

IES- Instituições de Ensino Superior

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

NURBAT - Núcleo Universitário Regional do Baixo Tocantins

ONGs - Organização Não Governamental

PA - Pará

PIBIC- Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

PPP- Projeto Político Pedagógico

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

UEPA – Universidade do Estado do Pará

UFPA- Universidade Federal do Pará

UNE- União Nacional dos Estudantes

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Disciplinas das Escolas Primárias do Rio de Janeiro (1890)

Quadro 2 - Disciplinas das escolas normais de São Paulo (1893)

Quadro 3 - Currículo do Curso de regentes do ensino primário

Quadro 4 - Currículo do curso de formação de professores primários

Quadro 5 - Disciplinas ofertadas no curso de pedagogia

Quadro 6 - Disciplinas ofertadas no curso de didática parte diversificada

Quadro 7- Quantitativo de alunos por turma – Pedagogia – UEPA/MOJU (2008 -2009)

Quadro 8 - Composição curricular do Curso de Pedagogia UEPA Campi XIV Moju

Quadro 9 - Núcleo de estudos básicos

Quadro 10 – Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos

Quadro 11- Núcleo integrador

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
1.1 PERCURSO METODOLÓGICO	17
2 A HIERARQUIZAÇÃO DO SABER NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES	21
2.1 A HIERARQUIA ENTRE TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM BREVE HISTÓRICO.....	22
2.1.1 Estabelecimento e expansão do padrão das escolas normais (1980- 1932).....	24
2.1.2 Organização dos institutos de educação (1932-1939).....	27
2.1.3 Organização e implantação dos cursos de pedagogia e licenciatura no padrão das escolas normais (1939-1971).....	32
2.1.4 Substituição da escola normal pela habilitação específica de magistério (1971-1996).....	35
2.1.5 Advento dos Institutos de Educação e das Escolas Normais (1996-2006).....	37
2.2 O CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL: RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA.....	38
2.3 A UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ: NÚCLEO UNIVERSITÁRIO DO BAIXO TOCANTINS-MOJU.....	46
2.4 DIALOGANDO COM O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEPA-MOJU	53
2.4.1 Caminhos percorridos do P.P.P. à formação de professores da UEPA.....	54
2.4.2 O P.P.P e a reformulação do curso de pedagogia da UEPA.....	57
3 A VOZ DE EGRESSAS	68
3.1 TEORIA E PRÁTICA: DA UNIVERSIDADE À REALIDADE.....	71

3.2 O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO NA VOZ DAS EGRESSAS.....	77
3.3 A INFLUÊNCIA DAS DISCIPLINAS DO CURSO DE PEDAGOGIA NA ATUAÇÃO DAS EGRESSAS NO ENSINO FUNDAMENTAL	80
3.4 CONCEITUAÇÃO TEÓRICA E PRÁTICA: A VOZ DAS EGRESSAS.....	85
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	91

REFERÊNCIAS

ANEXO A

APÊNDICE A

APÊNDICE B

1 INTRODUÇÃO

A dissertação que ora será apresentada, busca compreender o processo de Formação de Professoras Egressas do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Pará Campus de Moju; em suas vertentes históricas e contemporâneas, por meio de seus relatos quanto sua formação acadêmica e atuação como docentes no Ensino Fundamental.

A autora sendo oriunda da Universidade do Estado do Pará, egressa do curso de pedagogia (2008-2011), pretende com a construção desta dissertação de Mestrado dar continuidade a sua pesquisa iniciada no ano de 2010 em seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em que analisava a situação profissional e acadêmica de 30 (trinta) egressos de pedagogia ano de 2003, com o objetivo de encontrar respostas a inúmeras indagações a respeito de suas atuações após a formação no mundo do trabalho e o seguimento a formação acadêmica e científica após a conclusão do curso.

Contudo, constatou-se por meio da pesquisa de campo com questionário semi-estruturado que, em sua grande maioria não atuavam na área formada, muitos eram escrevente, atendente de caixa de supermercado, vendedor autônomo, secretária; a minoria passou em concurso público para professor e o curso escolhido de Pedagogia não era o desejado.

Entretanto, obtivemos também, pontos positivos, tais como, 50% (cinquenta por cento) dos egressos entrevistados continuaram sua formação ao se especializarem na área formada e um egresso dos 30 (trinta) pesquisados foi aprovado no curso de Mestrado pela Universidade Federal do Pará/ Belém e deu prosseguimento até os dias atuais no Curso de Doutorado em Educação. E por não pararmos por ai, demos continuidade a nossa pesquisa no processo seletivo de Mestrado ano de 2014, a qual mudou diversas vezes, mas sempre permanecendo com nosso foco de pesquisa o egresso de pedagogia, com o intuito de enriquecermos nosso trabalho e de encontrarmos aproximações, contradições e afirmativas sobre a formação desse professor quanto a Teoria e Prática em seu contexto formativo e profissional. Nessa tessitura, é:

na formação inicial que os saberes históricos e pedagógicos são mobilizados, problematizados, sistematizados e incorporados à experiência de construção dos saberes docentes [...] A redução do trabalho pedagógico à docência não pode, portanto, constituir-se em algo imutável. Nem mesmo chega a ser uma questão de cunho epistemológico ou conceitual. As novas realidades estão

exigindo um entendimento ampliado das práticas educativas e, por consequência, da pedagogia (LIBANELO, 1999, p. 250).

De acordo com o que é proposto pela Universidade, no caso o próprio Projeto Político Pedagógico (PPP) da UEPA de Moju, o qual será analisado no decorrer desta pesquisa, que nas palavras de Saviani (2009) a Universidade deve ter um interesse a mais na formação específica desse professor, pois, a instituição superior nunca se preocupou com a formação pedagógica - didática dos docentes.

Antes de adentrar no período histórico no qual, institucionalmente, se consolidam os locais de formação de professores, cabe fazer uma breve reflexão sobre o período colonial; no qual havia uma grande dificuldade na busca de uma “consciência de direitos” (CARVALHO, 2001, p. 22). Já no início da colonização a educação perpassava pelos jesuítas, um ensino intrinsecamente religioso. Após sua expulsão em 1759, não houve um avanço efetivo, permanecendo assim, nas palavras de Carvalho com uma gama extrapolante de analfabetos.

É claro que não se poderia esperar dos senhores qualquer iniciativa a favor da educação de seus escravos ou de seus dependentes. Não era de interesse da administração colonial, ou dos senhores de escravos, difundir essa arma cívica. Não havia também motivação religiosa para se educar. (...) Na Colônia, só se via mulher aprendendo a ler nas imagens de Sant’Ana Mestra ensinando Nossa Senhora (CARVALHO, 2001, p. 23).

Inescrupulosamente, o acentuado desprezo com a educação é histórico, e quando o autor acima relata que “difundir a arma cívica” educacional, é um grande perigo à sociedade; sociedade esta que de alguma forma ainda permanece presa a uma hierarquia do saber, onde apenas alguns podem obter o tão sonhado conhecimento científico, e nesse mesmo espaço em que se privilegia ou o ensino ou a pesquisa, dificilmente encontramos em nossas universidades uma unificação, uma universalização pelo saber, o mesmo fica compendiado, compartimentado, principalmente nos curso de licenciatura; o mesmo acontece em nossas escolas, ficando inferiorizada, a atenção é menor, resultando assim uma arma alienante poderosa aos grandes senhores, aos burgueses, aos políticos, que seria a arma da conscientização.

Entre outros dispositivos, percebe-se que o alvo central da escola pública foi a classe social “menos favorecida”, como pobres, negros e mestiços, com hábitos e culturas diferentes das camadas populares burguesas ou chamadas civilizadas. Nesse contexto, um grande passo

foi dado, pois houve a unificação em um único espaço (público) de ricos e pobres, mestiços e brancos, lutarem por um projeto nacional que abrangeria não apenas alguns, mas sua grande maioria. Entretanto, tal hierarquia do saber é vista como aquele conhecimento não deve ser para todos e sim para alguns, o saber inferiorizado. Todavia, será que aquele cidadão que tinha a chance de ir a escola poderia realmente participar desse processo pedagógico? E os que não tinham possibilidade de frequentar essas instituições, como esse saber era construído?

Cabe aqui modestamente, discutir acerca da formação do professor baseada apenas ao conteudismo, onde o professor se sobrecarregava de um conhecimento condensado, restrito, mínimo, em correlação com o que realmente deveria aprender e posteriormente o que e como deveria ensinar.

Observa-se um momento histórico, tal qual pensou Saviani, no qual, em se tratando de formação de professores, o direcionamento era conteudista. O saber chegava pronto ao professor. Este só precisava adquirir esse saber, de preferência sem questionar, e reproduzir nas aulas de primeiras letras (como eram chamadas as classes de alfabetização durante o Império).

Sem sombra de dúvidas, ao não existir formação, não haverá uma educação de qualidade. Necessita haver um preparo específico aos nossos professores (em formação), para não priorizar apenas a praticidade, o tecnicismo, mas conciliar essa formação com o plano teórico, pois Vázquez (2011) define a prática como “o sujeito que age sobre uma matéria que existe independentemente de sua consciência, e das diferentes operações ou manipulações exigidas para sua transformação”(p.227)

Não há como formarmos o licenciado apenas para executar suas aulas esquecendo-se do campo científico, da pesquisa; tal separação resulta em um ensino compartimentado. Agora pensemos: qual o melhor caminho para se chegar a uma formação efetiva e consolidada? Será que a formação do Licenciado em Pedagogia não deveria abranger e integrar os conhecimentos teóricos em conjunto com o exercício da prática? Certamente existem inúmeras respostas a tais indagações pelas quais compreenderemos no decorrer desta pesquisa.

Ao objetivar um foco, uma direção, partimos do pressuposto de que consenso entre a teoria e a prática devem ser duas dimensões integradoras, haja vista que para Saviani (2007), a pedagogia se desenvolveu em relações próximas estabelecidas com a prática educativa,

assumindo assim teoria da prática, sendo o meio do qual a própria prática se concretizaria. Corroborando, com o pensamento de Pistrak (2000) o mesmo infere que “sem uma teoria de pedagogia social, nossa prática levava a uma acrobacia sem finalidade social e utilizada para resolver problemas pedagógicos na base das inspirações do momento [...]”. (p.24). É válido entender, que não há como uma se opor a outra, pois assim o delinear da formação caminharia por vias hierarquizadas, em que onde não se consegue articular/integrar teoria e prática, conteúdo e didática, professor e aluno; então é necessário entender e ao mesmo buscar respostas sobre que formação é essa que as Universidades compartilham.

Libâneo (1994) ressalta que a formação integral do pedagogo é essencialmente necessária para a reformulação de práticas educativas que promovam a melhoria da educação. No entanto, pretendemos compreender o que seria de extrema necessidade para o alcance do ideal de educação, sem essa preparação, sem essa formação sólida de que o pedagogo necessita na instituição universitária, como se daria, na prática, a aplicação destes estudos na construção de uma educação mais próxima de uma democracia. Por outro lado, é preciso considerar que, embora deva haver uma coerência entre teoria e prática é de grande significância a aquisição de competências requeridas do pedagogo mediante esta ação, ou seja, toda sistematização teórica articulada com o fazer e todo fazer articulado com a reflexão do educando.

A formação necessária, mas nem sempre exercida, busca uma integração entre teoria e prática docente, em que buscou-se através desta pesquisa, responder a inúmeras inquietudes concernentes a formação de 10 (dez) egressas das turmas de Licenciatura em Pedagogia da Uepa de Moju dos anos de 2008 e 2009 com alguns questionamentos: a universidade propiciou a você, a uma sólida formação docente articulada com a teoria e a prática, de forma prepará-lo para a inserção no mundo do trabalho? Você julga que seu curso foi teórico ou prático? Essas serão algumas das principais indagações a serem realizadas as egressas. Compreendendo também, que através de seus relatos há uma diversidade linguística, um dialogismo enraizado acerca da formação universitária, entendendo que “o discurso [...] responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio etc”. (BAKHTIN, 1995, p. 123).

No tocante deste trabalho, compreender que para uma formação conexa, além da teoria e da prática, carecemos lembrar que Gatti (1996) infere que é “ponto relevante e comum é a questão de *quem educa o educador*, as referências à formação ainda falha dos

docentes (formadores dos futuros formadores) dos cursos” (p. 44), nos impressiona o sentido de que muito dos professores formadores nunca adentraram uma sala de aula, nunca trabalharam com crianças (Infantil e Fundamental), mesmo com formação específica da área.

Assim sendo, o professor, em sala de aula ou em qualquer outro ambiente educativo, precisa contribuir para que a aprendizagem se realize. Nada pode substituir a atuação do próprio educando na tarefa de construir significados sobre os conteúdos da aprendizagem. É ele quem vai modificar, por meio de seus conhecimentos sobre sua realidade, enriquecer e, portanto, construir novos e mais potentes instrumentos de ação e reflexão de seu saber. Conforme argumenta Gadotti (2001):

Reivindico para o educador o direito à desobediência. A prática da educação começa pela desobediência e pelo desrespeito. [...] É preciso ser desrespeitoso, inicialmente, consigo mesmo, com a pretensa imagem do homem educado, do sábio ou mestre [...]. É preciso ter coragem para praticar a educação dessa maneira, mas é somente dessa maneira que podemos formar gente capaz de assumir a sua autonomia. (p.71)

Nesse caminhar, ao longo da leitura e análise da bibliografia necessária ao aprofundamento do tema/problema, surgiram novas inquietações que foram dirimidas ao longo da pesquisa bibliográfica realizada. Após esses procedimentos teóricos metodológicos realizar-se-á a pesquisa de campo, a qual é a fase realizada após o estudo bibliográfico.

1.1 PERCURSO METODOLÓGICO

Para desenvolver esta pesquisa foi utilizada a método de coleta de dados um roteiro semi aberto, a partir do diálogo gravado com apoio de um Memorial Narrativo Reflexivo. Nesse sentido a pesquisa qualitativa para Triviños (1987) corrobora na direção de que o “investigador, deve estar dotado de amplo e flexível espírito de trabalho” (p.123), estar disposto a encontrar o novo conhecimento que de alguma forma socialmente contribuirá. Assim, a pesquisa qualitativa tem o seu próprio ambiente natural como fonte inesgotável de dados, e o investigador é o instrumento chave, e os mesmos devem estar preocupados não somente com o resultado e o produto, mas sim com o processo investigativo.

Para este estudo, a autora elegeu como sujeitos as egressas do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, Turmas 2008 e 2009, sendo cinco professoras de cada turma, as mesmas

hoje em atuação no Ensino Fundamental em quatro Municípios de nosso Estado do Pará, são eles: Abaetetuba, Distrito de Icoaraci, Moju e Tailândia.

Deste modo, propusemos como objetivo geral encontrar possíveis respostas sobre a formação repassada pela Universidade do Estado do Pará Campus de Moju às egressas de pedagogia anos de 2008 e 2009 quanto à teoria e a prática refletindo hoje, na escola, na atuação no Ensino Fundamental. Nessa tessitura, a problemática de nossa pesquisa, foi a seguinte: Como se deu a formação teórica e prática das egressas das turmas de pedagogia anos 2008 e 2009 da Uepa Moju, e a sua articulação hoje na escola, no Ensino Fundamental? Esse fator desencadeou a construção de um Memorial Narrativo Reflexivo com as seguintes interrogações:

- Como se deu sua formação universitária nas dimensões **Teórica e Prática**?
- Qual sua definição para **Teoria e Prática**? Elas podem ser trabalhadas juntas ou não?
- Como você relaciona hoje as **duas dimensões** em seu contexto escolar?
- As disciplinas lhe ajudaram em **sua atuação como docente**?
- Você conhece o **PPP** (Projeto Político Pedagógico) do Curso de Pedagogia? O que você sabe sobre ele?

Os instrumentos utilizados para esta pesquisa foi primeiramente com uma conversa inicial referente a nossa temática sobre a Teoria e a Prática na formação Universitária de nossas egressas de pedagogia em atuação no Ensino Fundamental, logo em seguida, por meio do Memorial citado anteriormente, em que as perguntas já estavam formuladas e repassadas as egressas em nossa conversa piloto, para que as mesmas pudessem retornar ao passado e fazer um resgate de suas memórias sobre sua formação universitária, nesse preâmbulo, utilizamos um gravador e iniciamos nosso diálogo, que para Bakhtin o dialogismo é o encontro entre o *eu* e o *outro*, em busca de uma linguagem concreta e viva que estão presentes nos relatos e vozes de nossas professoras. Desta forma,

como as crianças devem ser compreendidas em sua identidade social que gera suas possibilidades discursivas nas interações escolares, também devemos nós, formadores, compreender os professores em suas possibilidades históricas de produção de discursos. Na concepção que defendemos de uma concepção discursiva da linguagem, não há posição solitária, nenhuma identidade é isoladamente constituída. Apenas podemos conceber discursos, que se dão em eventos concretamente enunciados, entre dois, pelo menos três. (ANDRADE, 2011, p.17).

É válido considerar que, a autora como informado anteriormente, elegeu um segmento pouco analisado nas universidades: seus colegas de turma e de curso, pois para haver esse dialogismo enfatizado por Bakhtin, tanto o sujeito como o pesquisador devem estar disponíveis a esse contato linguístico e a uma comunicação problematizadora e reflexiva. E de conhecer, a opinião do ex- colegas de curso e da turma do ano seguinte (2009) sobre suas necessidades acadêmicas, os problemas enfrentados, sua trajetória quanto aluno e hoje egresso e professor do ensino fundamental, e conseqüentemente também, de responderem sobre a contribuição da formação universitária relacionado a teoria e a prática em sua vida profissional e humana.

Contudo, pretendemos com o resultado desta investigação o qual venha contribuir nas seguintes grandezas:

1) Primeiramente com o Município de Moju, lócus da pesquisa, com o intuito de apresentarmos um diagnóstico sobre as práticas formativas da UEPA de Moju nos cursos de pedagogia, entendo que, não apenas coordenadores, docentes e discentes são responsáveis por essas melhorias, mas também, a prefeitura municipal, a secretaria de educação, os movimentos sociais como o Sindicato dos Professores, de não medirem esforços a favor de uma educação pública de qualidade, inserida em sua própria localidade, a qual atende grande maioria de alunos do Baixo Tocantins e do Estado do Pará como um todo. A partir disso, fortalecer os grupos estudantis do Campus Universitário de Moju, e reivindicar melhorias para os ingressantes dos Cursos de Pedagogia.

2) a segunda contribuição desta dissertação perpassa pela reformulação do Projeto Político Pedagógico, o qual permanece o mesmo, sem modificações desde o ano 2006, ou seja, dez anos se passaram e a proposta curricular continua inalterada . Dessa forma, é de extrema necessidade e relevância modificar as estruturas curriculares com o propósito de que a Universidade se articule com a educação básica, e principalmente, que a Teoria e a Prática sejam integradoras, que haja realmente uma práxis formativa.

Assim, esta Dissertação foi subdividida em duas Seções do seguinte modo para facilitar sua análise:

1ª Seção: *A hierarquização do saber nos cursos de formação de professores* discutiremos nesse preâmbulo a cerca da hierarquização do saber em nossas instituições superiores formadoras em relação à Teoria e a Prática, para refletir os tempos históricos do

Curso Normal/Magistério e em sequência o percurso histórico de implantação do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia em âmbito Nacional. Centrando no *lócus* de nossa pesquisa realizamos uma *Descrição histórica do curso de pedagogia campus XIV UEPA/Moju*. Evidenciando a instalação do Campus da UEPA de Moju, sua história, implantação, cursos e projetos que permitem a comunidade também participar o processo formativo; em continuidade analisar-se-á o *Projeto Político Pedagógico* do Curso de Pedagogia da Instituição, as quais nos possibilitarão uma visão ampliada sobre a Teoria e a Prática. De acordo com o que é proposto pela Universidade do Estado do Pará, em seu Projeto Político Pedagógico (PPP), o qual é a composição crucial ao bom desempenho da formação do educador, onde nas palavras de Saviani (2009) a Universidade deve ter um interesse a mais na formação específica desse professor, pois, a instituição superior nunca se preocupou com a formação pedagógica - didática dos docentes.

2ª Seção: *A Voz de Egressas*. O resultado de análises das dez egressas do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da UEPA de Moju, anos de 2008 e 2009 acerca de nossos objetivos propostos anteriormente. Que ao relatarem e evocarem lembranças de sua formação como pedagogas e hoje professoras do Ensino Fundamental, nos permitiu realizar esse estudo e de alguma forma propiciar uma melhor formação universitária aos docentes de nosso Estado.

Por fim, apresento as considerações finais, o qual procuro demonstrar alternativas para o problema aqui exposto nessa dissertação de mestrado.

2 A HIERARQUIZAÇÃO DO SABER NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Os escritos que ora serão apresentados são aportes teóricos de referência na trajetória dos cursos de formação de professores no Brasil, momentos históricos de grandes reformulações à formação do professor. Sabemos que sem formação e sem atrelarmos conteúdo e didática e teoria e prática dificilmente chegaremos a uma formação sólida.

Nesta seção defendemos a hipótese de que foi construída historicamente no Brasil, em se tratando de formação de professores, uma hierarquização entre teoria e prática. Defendemos, portanto, teorias que esclarecem que desde os anos 1930 a dimensão teórica esteve hierarquicamente e institucionalmente inserida em um nível superior à prática docente. Os cursos de pedagogia, instituição voltada sobretudo à teoria e à pesquisa, subordinava o espaço institucional reservado à prática docente, os cursos normais e, depois, os cursos de magistério.

Em suma, a teoria defendida nesta seção distanciava-se e hierarquizava-se em relação à prática docente, num processo histórico de construção de poderes. Todavia, ressalta-se, também, que nesse mesmo percurso histórico foi criada no ano de 1989 a Universidade do Estado do Pará (UEPA) com o objetivo de atender as necessidades educacionais do Estado; e no ano de 2000 no município de Moju (lócus da pesquisa) foi implantada a UEPA do Baixo Tocantins para atender as populações adjacentes. Analisaremos nessa tessitura o Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia, para um estudo mais aprofundado de sua grade curricular, com o intuito de verificarmos como se encontra a teoria e a prática (integradas ou não) na formação de professores (as) licenciados (as) em Pedagogia; pois é de extrema urgência verificar a comunicação entre si das duas teorias aqui enfatizadas, para uma efetiva e real formação do professor do Ensino Fundamental, egresso de uma instituição pública de nível superior.

1.1 A HIERARQUIA ENTRE TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM BREVE HISTÓRICO

É impossível iniciarmos esse diálogo acerca da hierarquização do saber e de suas relações existentes na formação de professores sem antes olharmos para a história da educação brasileira; sem buscarmos uma afinidade integradora entre teoria e prática na constituição das instituições formadoras de professores, e hoje nas licenciaturas; sem atentarmos para essa relação e, até mesmo, para uma hierarquização do saber presente em todo esse percurso histórico, especificamente referente à relação entre os cursos de magistério e posteriormente de Pedagogia.

Vale destacar que, a teoria defendida por Triviños (1987) teve sua origem etimológica na Grécia Antiga, cujo significado é “observar” e “contemplar”. É interessante destacar a importância e o próprio significado da vertente teórica e sua relação desde os tempos remotos, em que se baseava a uma hierarquia histórico-social cujos fins de contemplação, raciocínio e pensamento eram restritos aos grandes pensadores e filósofos gregos, enquanto os “marginalizados socialmente” detinham a força de trabalho, ou seja, a prática, o exercício. Nesse preâmbulo, o mesmo autor reflete que as teorias estão fortemente determinadas pelas condições socioeconômicas, históricas e culturais dos povos” (Ibdem, p.102).

Nessa perspectiva, a hierarquização se faz presente não apenas na relação histórica entre teoria e prática, mas também na formação de professores que, segundo Gatti (2010), esta deve contemplar estruturas e condições dignas para o exercício da atividade educativa. Dessa forma, uma formação eficaz resulta em avanços de aperfeiçoamento profissional, representando, assim, altos custos ao Estado, aos professores e à própria escola. Eis a grande dificuldade da formação de nossos professores, não apenas em nível universitário, mas também escolar, pois para haver um efetivo trabalho educacional é necessário maior responsabilidade por parte dos governos e do município, já que a escola e os que a compõem deveriam ser os primeiros a serem priorizados, porque é a partir de uma educação de qualidade, comprometida com seu aluno e com o seu professor que a sociedade avança em todas as direções sociais.

Infelizmente, não é o que visualizamos em nosso cotidiano educacional, permeado por ausência de política de formação de professores, por condições precárias de trabalho,

assim como adoecimento do professor, cargas horárias redobradas de trabalho e plano de carreira incompatível com sua necessidade. Indubitavelmente, tudo isso gera grande revolta que parte não apenas dos professores, mas de seu alunado, em que ambos buscam por melhores condições estruturais, salariais e formativas. Há ainda o problema da hierarquização educacional, que contribui para que as escolas perca espaço e maioria das vezes andem por caminhos distantes da universidade.

Nesse preâmbulo, Gatti (2011, p. 91) faz uma reflexão acerca da formação inicial do profissional, além da própria formação acadêmica concebida nas instituições superiores, a qual “requer uma permanente mobilização dos saberes adquiridos em situações de trabalho, que se constituirão em subsídios para situações de formação, e dessas para novas situações de trabalho” (p.7). Entendemos que há uma estrutura firme e hierarquizada do tipo e modo de formação adotada pelas nossas instituições formadoras, discutindo esta que veremos no decorrer desta seção.

A autora defende que deve haver uma busca concreta na relação de poder e de hierarquia existente entre a pesquisa (teoria) e o ensino (prática docente). Nessa tessitura, pretendemos fazer uma digressão histórica peculiar a esse estudo evidenciando alguns períodos da história que daremos mais ênfase na formação de professores no Brasil. De acordo com Saviani:

1. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932).
2. Organização dos Institutos de Educação (1932-1939).
3. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).
4. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).
5. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006). (2009, p.143-144).

Esses períodos serão mais bem detalhados nos próximos itens que compõem esta Seção, a saber:

2.1.1. Estabelecimento e Expansão do Padrão das Escolas Normais (1890-1932)

No período da história direcionado a essa discussão, verificamos por meio do currículo proveniente do Ato Adicional de 1834 que segundo Saviani (2009), caminhava por águas lentas e com poucos resultados, sendo necessária uma reformulação enriquecedora dos conteúdos curriculares vigentes da época, levando-os aos exercícios pedagógicos – didáticos, reafirmando ainda mais a funcionalidade da Escola Normal.

Nessa perspectiva Gatti (2011) enfatiza que essas escolas correspondiam ao nível secundário de então¹. Devemos lembrar porém que, nesse período, e ainda por décadas, a oferta de escolarização era bem escassa no país, destinada a bem poucos, o que nos faz confirmar mais uma vez a hierarquia presente em nossos núcleos educacionais. Nesse caminhar

A primeira instituição com o nome de Escola Normal foi proposta pela convenção, em 1794 e instalada em Paris em 1795. Já a partir desse momento se introduziu a distinção entre Escola Normal Superior para formar professores de nível secundário e Escola Normal simplesmente, também chamada Escola Normal Primária, para preparar os professores do ensino primário (SAVIANI, 2009, p. 143).

Essa solução foi encontrada para amenizar a situação da oferta de escolarização e da própria formação de professores. Tais escolas tinham por objetivo formar professores para atuação no ensino primário após o Ato Adicional de 1834. Nessa distinção é perceptível a forma de hierarquização do saber na formação de professores, pois as formações eram diferenciadas de acordo com o nível de ensino e as Escolas Normais buscaram responder às duas situações, como o próprio Saviani (2009) complementa:

Enriquecimento dos conteúdos curriculares anteriores e ênfase nos exercícios práticos de ensino, cuja marca característica foi a criação da escola-modelo anexa à Escola Normal – na verdade a principal inovação da reforma. Assumindo os custos de sua instalação e centralizando o preparo dos novos professores nos exercícios práticos, os reformadores estavam assumindo o entendimento de que, sem assegurar de forma deliberada e sistemática por meio da organização curricular a preparação pedagógico-didática, não se estaria, em sentido próprio, formando professores (p.145).

¹Correspondente após a LDB 9394/95 aos atuais anos finais do ensino fundamental e ao ensino médio.

Dessa forma, compreendemos, portanto, que para assegurar um trabalho pedagógico efetivo, era necessário o exercício da prática nas referidas escola-modelo, e que o “enriquecimento” curricular deveria estar atrelado à atividade prática, pois sem isso não estariam formando professores.

Nessa trajetória, no item a seguir faremos uma abordagem sobre a organização da educação no período de 1890, no sentido de perceber se a teoria e a prática, o ensino e a pesquisa, o conteúdo e a didática, pois tais conceitos devem estar articulados a construção de uma efetiva formação de professores.

Quadro 01: Disciplinas das Escolas Primárias do Rio de Janeiro (1890)

ESCOLAS DE 1º. GRAU	ESCOLAS DE 2º. GRAU
Leitura e escrita	Caligrafia
Língua Portuguesa	Português
Aritmética	Francês
Geometria	Aritmética e noções de álgebra
Lições de coisas	Geometria e trigonometria
História pátria	Física e química
História moral e cívica	Geografia
Desenho	História
Música	História natural
Ginástica, jogos, evoluções militares	Economia política e direito pátrio
Trabalhos de agulha (para meninos)	Desenho
Trabalhos manuais (para meninas)	Música
Noções de agronomia	Ginástica, manejo de armas e exercícios militares
	Trabalhos de agulha (para meninas)
	Trabalhos manuais (para meninos)

Fonte: Decreto do Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro, 1980, VEIGA, 1958.

Percebemos na análise do quadro acima, que apesar da inserção de outras disciplinas na Escola de 2º Grau, não houve grandes alterações, pois a formação dos alunos estava restrita a um tradicionalismo pedagógico, não visualizamos um ensino inovador, onde o aluno em formação poderia ser autônomo de suas necessidades e possibilidades. Observamos também a hierarquização de gênero, onde os homens detinham de atividades “masculinizadas” e as mulheres atividades mais sensíveis; lembrando que, a época em que as Escolas de 1º e 2º funcionavam, era o período militarista, onde o gênero feminino era subordinado ao masculino, e que deveria assumir o papel redobrado enquanto o responsável maior estivesse cumprindo atividades militares.

Quadro 02: Disciplinas das escolas normais de São Paulo (1893)

ESCOLA NORMAL COMPLEMENTAR	ESCOLA NORMAL SECUNDÁRIA
Português; francês; moral e educação cívica; história e geografia (universal e do Brasil); aritmética elementar e elementos de álgebra; geometria; cosmografia; noções de química e física experimental; história natural; noções de higiene; escrituração mercantil; noções de economia política (homens); noções de economia doméstica (mulheres); desenho; caligrafia; exercícios militares, ginásticos e trabalhos manuais apropriados para cada sexo.	Português; francês; inglês; latim; matemática (mecânica, agrimensura); astronomia elementar; física e química; história natural; anatomia, fisiologia e higiene; geografia e história (universal, do Estado de São Paulo e do Brasil); economia política e educação cívica; pedagogia e direção de escolas; desenho e caligrafia; música e escrituração mercantil; economia doméstica; trabalhos manuais; ginástica e exercícios militares.

Fonte: Estevam de Oliveira, Reforma de Ensino Público Primário e Normal em Minas. Relatório apresentado ao Sr. Dr. Secretário do Interior do Estado de Minas Gerais, em 3 de agosto de 1902. Belo Horizonte: Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais, 1903. (Arquivo Público Mineiro), p. 130VEIGA, 1958.

Como verificamos no quadro 02, a estrutura e organização da Escola Normal ainda permanece a hierarquização entre gêneros, disciplinas centradas no exercício maciço da prática, tanto de homens quanto de mulheres; a mesma funcionava gratuitamente e aberta a ambos os sexos que tivessem idade mínima de 15 anos e certificado de conclusão da escola primária de primeiro grau. Aqueles que não frequentassem a escola primária deveriam apresentar o certificado de admissão da casa ou dos professores particulares. Após a conclusão dos cinco anos de curso, o aluno estava habilitado como professor primário.

Concluimos, portanto, que visivelmente permaneceu uma hierarquia entre o conhecimento teórico em detrimento ao trabalho manual/prático e que naquele momento histórico social a formação do professor primava a prática em detrimento da teoria pedagógica.

Nesse período havia também um grande distanciamento entre as atribuições da mulher e as atribuições dos homens. A mulher deveria ter “noções de economia doméstica” e o homem “noção de política”. Todavia, a formação da Escola “Normal” volta-se de forma fragmentada, hierarquizada, excludente e dissociada do que realmente os professores da época deveriam adquirir e posteriormente ensinar. Nesse sentido, no próximo item apresentaremos a discussão referente ao segundo período.

2.1.2 Organização dos Institutos de Educação (1932-1939)

O segundo período corresponde à organização dos Institutos de Educação, cujo momento evidenciou a Reforma de Anísio Teixeira em 1932 e as grandes conquistas para a educação brasileira.

Não podemos deixar de destacar que em 1932 ocorreu o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova. Nesse movimento propagaram-se as ideias de John Dewey, Jean Decroly e Maria Montessori. No Brasil, o movimento foi difundido por Lourenço Filho (1897-1970) e Anísio Teixeira (1900-1971) e trazia como ideologia, de acordo com Saviani, (2007 *apud* DEWEY, 1979, p. 176) a ideia de que "o professor é um aluno e o aluno é, sem saber, um professor e, tudo bem considerado, melhor será que, tanto o que dá como o que recebe a instrução, tenham ao menos consciência possível de seu papel". Entendemos, portanto, que o professor não é o detentor único do conhecimento, mas que esse saber é compartilhado entre educando e educador. É interessante ressaltar nesse preâmbulo, o pensamento de Bakhtin (1995) em que esse dialogismo, a relação entre o professor e o aluno, entre aluno e aluno, professor e professor; relações estas discursivas entre o homem e o mundo, entre o sujeito e objeto, se efetivam nesse contexto significativo linguístico, onde os mesmos não são aleatórios ou insignificantes, mas que possuem um significado próprio, uma intencionalidade.

Nessa constante, Anísio Teixeira compreendia a educação como o instrumento mais perfeito para promover mudanças visando inserir o país nos padrões da modernização

econômica e social já atingida pelos países industrializados (LOPES, 2007, p. 183). A finalidade de seu projeto era de enquadrar a educação desde a escola primária até o ensino superior, propiciando uma autonomia educacional no Distrito Federal e posteriormente no Rio de Janeiro.

Todavia, as funções do educador escolanovista não se restringiam apenas a ensinar o conteúdo programático da escola, mas educar para uma vida social integradora. Para o referido autor a missão do mestre se faz no sentido de preparar o aluno para uma educação integral (prática e social), propiciando-lhe a base para vir a ser um cidadão por completo. Nesse sentido, Veiga (1958), contribui dizendo que:

[...] o papel do professor na escola nova é o de coadjuvante do processo ensino-aprendizagem, em cujo centro é a criança. Para desempenhar esse papel a contento é fundamental que o professor conheça a potencialidade de cada aluno individualmente e possa estimulá-lo, ao mesmo tempo que respeite seus limites. O mestre deve ter consciência de sua função de orientador das atividades dos estudantes e de estimulador de sua curiosidade. (p.231).

Na reflexão de Carvalho (2001, p. 87), em seu livro *Cidadania no Brasil*; destacando um período muito importante em nosso país, pois referiu-se à aceleração de grandes mudanças sociais, educacionais e políticas.

Assim, o governo de Getúlio Vargas buscou, de maneira rápida, melhorar as condições de infra estrutura e administrativa no país. Criou o Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, Saúde e Educação. A esse respeito Saviani (2007) observa que em relação à educação de nível superior, a primeira modificação em seu governo provisório foi a reforma Francisco Campos, que se deu por meio do Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, que estabeleceu uma nova perspectiva nessa modalidade de ensino.

Contudo, esse decreto teve a funcionalidade de elevar ao Nível Superior à formação de professores secundários. Francisco Campos, antes de assumir o Ministério da Educação e Saúde Pública, foi o grande mentor da reforma educacional de Minas Gerais, principalmente relacionada à capacitação e também à formação dos professores; iniciando assim um novo ciclo educacional. Nesse sentido, para Brzezinski (1996,p.33) “ao lado da instalação de estudos pedagógicos em nível superior na esfera pública, uma decisão governamental, em 1931, contribuiu para a organização das bases de uma política de formação de professores”.

Pelo Decreto 3.810, de 19 de março de 1932, Anísio Teixeira objetivou reorganizar as Escolas Normais, incluindo os Institutos de Educação na oferta da formação de professores, ou seja, não eram apenas as Escolas Normais que poderiam formar professores, mas os Institutos de Educação tinham por finalidade a produção científica e a formação de pesquisadores. Desse modo, foi criado o Instituto de Educação. Nesse sentido, analisamos, um avanço significativo na educação do nosso País, pois com a nova medida a formação do professor não estaria hierarquizada, mas integrada.

A grande inovação da década de 30 foi a partir de Anísio Teixeira ao implementar o curso de nível superior para formar o mestre primário – *A Escola de Professores* –, sobreposta à escola secundária. Esse curso seria articulado à Universidade do Distrito Federal, a partir de 1935, com o nome de *Escola de Educação* (LOPES, 2007, p. 185). Assim, foi construído um novo caminho para se pensar a formação dos educadores, os quais não se restringiam apenas às áreas pedagógicas – didáticas ou conteudista, mas também ao caráter científico.

De acordo com Saviani (2009), em março de 1932 Anísio Teixeira modificou as estruturas existentes reorganizando-as da seguinte forma: a Escola Normal do Distrito Federal ocupou o lugar de Instituto de Educação, constituindo, assim, as Escolas de Professores, Escola Secundária, Escola Primária e Jardim de Infância, nas quais, as três últimas se configuravam no aspecto da prática de ensino, demonstração e a experimentação; sendo que a primeira foi a que possibilitou ao país um grande avanço, pois era a base primordial para um ensino de qualidade. Gramsci corrobora com a importância de uma escola, uma instituição em que a formação não esteja baseada em um desinteresse pelo que se está proferindo, mas buscar uma escola não mecanizada, mas em que o aluno e o professor são protagonistas do processo educacional, assim:

A tendência, hoje, é a de abolir qualquer tipo de escola “desinteressada” (não imediatamente interessada) e “formativa”, ou conservar delas tão-somente um reduzido exemplar destinado a uma pequena elite de senhores e de mulheres que não devem pensar em se preparar para um futuro profissional, bem como a de difundir cada vez mais as escolas profissionais especializadas, nas quais o destino do aluno e sua futura atividade são predeterminados. [...] escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente [...] e o de desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. [...]. (1982, p.118)

Anísio Teixeira, inspirado nas ideias da escola ativa introduziu novo mobiliário e material escolar e incluiu no currículo as disciplinas de desenho, geometria e trabalhos manuais.

É interessante salientar ainda a mudança da forma de ensinar, da Escola Normal, uma escola basicamente centrada no exercício prático dos professores, distante da esfera crítico-reflexiva. Nos Institutos, a finalidade da educação não eram restrita, hierarquizada e compartimentada, pois buscava a prática e ao mesmo tempo o saber científico, inserindo a partir de então também a Educação Infantil em uma modalidade de educação integral e não parcial. Percebemos nessas reformulações um “novo olhar” sobre a educação e a formação do professor principalmente sobre essa hierarquização que vem sendo quebrada aos poucos. Enfim, observamos a integração, a unificação do teórico (científico) com o prático (pedagógico-didático).

Como ficou claro, Anísio Teixeira transformou a Escola Normal em uma escola de nível superior para os docentes, de tal forma que necessitou formar um instituto próprio, o Instituto de Educação. Saviani (2007) relata que a denominação Escola de Educação referia-se à Escola de Professores do Instituto de Educação, interligado à Universidade do Distrito Federal.

Por conseguinte, no ano de 1934 a Escola de Professores do Instituto de Educação formou a primeira turma, o que sinalizou um grande avanço e um resultado favorável à educação brasileira e no discurso de Lourenço Filho expressa o sentimento de realização de um projeto educacional que formou professores qualificados à atuação em nossas escolas brasileiras. Lopes (2007) vem comprovar tal afirmativa ao destacar que:

Sois os primeiros a receber, em terras do Brasil, depois de estudos em nível universitário, o certificado de habilitação para o magistério elementar. Este é um dia memorável para a educação do país. [...] O que caracteriza a reorganização do aparelhamento escolar realizado na administração Pedro Ernesto é uma visão de conjunto tão orgânica que ligará indissolavelmente o nome desse preclaro administrador e do Sr. Anísio Teixeira à história da educação no Brasil. [...] A obra destes três anos em prol da educação popular será julgada como merece, como um dos acontecimentos sociais mais empolgantes que a Revolução veio permitir, para a felicidade do Brasil (p.186).

É válido ressaltar ainda que a década de 30 é um momento ímpar na história da formação de professores no Brasil, pois trata-se de um momento paradigmático, o qual propôs em um mesmo espaço institucional a integração entre teoria pedagógica e prática docente. Apesar dessa aproximação ter sido ensaiada novamente a partir da década de 80, entendemos a experiência histórica liderada por Anísio Teixeira como singular por articular teoria pedagógica e prática docente de maneira altamente integrada, expandindo a educação às massas populares e ultrapassando, a visão do ensino baseado apenas no conteudismo, passando a primar pela qualidade, juntamente com o aperfeiçoamento pedagógico do professor.

Anísio Teixeira pensava seu projeto universitário autônomo e distante da hegemonia da igreja e da educação bacharelesca. Seu pensamento estava em torno de um ensino direcionado à pesquisa e à produção do saber. Com esse pensamento, entrou em contraponto com um grupo social muito imponente, mesmo com a defesa de um ideário de universidade com a melhor alternativa de mudança para a educação do Distrito Federal e do país como um todo, o que não tardou para que seu projeto chegasse ao fim. Conforme MENDONÇA citado por LOPES (2007):

Anísio Teixeira idealizava a universidade como [...] uma instituição capaz de coroar o sistema de ensino que havia imaginado para o Distrito Federal, com um interesse vivo pela pesquisa e pela produção do saber. Assim, com sua Escola de Professores transformada em Escola de Educação, [...] com o objetivo não só de formar professores em todos os graus de ensino, mas ainda de consagrar-se como um centro avançado de pesquisas educacionais (p. 187).

Nessa perspectiva de avanços e retrocessos educacionais, nos deparamos com o terceiro período desse processo que será exposto no item a seguir.

2.1.3 Organização e implantação dos cursos de Pedagogia e Licenciatura no padrão das Escolas Normais (1939-1971)

Nesse período ressaltamos que o decreto de Nº 1.190/39 anulou as Escolas Normais iniciadas pelo Ato Adicional de 1834, havendo, assim, um rompimento com a forma de ensinar, após o declínio dos Institutos de Educação implantados por Anísio Teixeira. Os Institutos do Distrito Federal e de São Paulo foram transformados em Universidade, cuja fundação ocorreu no ano de 1934. Já o Instituto do Rio de Janeiro se unificou ao do Distrito Federal em 1935. Assim, na perspectiva de Saviani (2007), essa base em que se organizaram os cursos superiores de Formação de Professores para as escolas secundárias deu lugar à Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil e à criação dos cursos de licenciatura, incluindo o curso de Pedagogia em 1939 pelo decreto 1.190.

Percebemos, portanto, que as ideias inovadoras de Francisco Campos na implantação dos Institutos de Educação trariam a sociedade uma função primordial na vida social e cultural de seus educandos. Tais institutos também assumiriam um caráter científico e inovador e conceberiam a universidade um papel social. Infelizmente, muitos desacreditaram no papel educacional que esse projeto daria a esta instituição universitária, pois seus interesses estavam intrinsecamente enraizados apenas ao caráter prático profissional em detrimento da criticidade teórica importante à formação do professor e, conseqüentemente, de seu alunado.

Contudo, o Decreto 1.190/39, conhecido como “esquema 3 + 1”², direcionado aos cursos de licenciatura, inclusive o de Pedagogia, tinha dois seguimentos: o primeiro visava à formação de professores para atuarem nas escolas de ensino secundário e o segundo para o exercício dos docentes nas escolas normais. Ora, três anos para o estudo das disciplinas específicas e um ano exclusivamente para a didática. Nesse modelo 3+1 instaurou-se a dicotomia e visível hierarquia entre a teoria e a prática, e competindo com um currículo que ora a teoria se opõe à prática, ora a prática se opõe à teoria. Porém, é imprescindível ponderarmos que com a separação/isolamento de uma das duas não haveria um processo pedagógico efetivo e de qualidade, e, portanto, comprometeria a formação dos professores nas instituições universitárias.

²Entraremos com mais profundidade no esquema “3+1” no próximo subtópico deste trabalho.

Nessa trajetória, o Decreto nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946³, denominado de Lei Orgânica do Ensino Normal, trouxe uma nova proposta para o ensino que a partir de então se daria por ciclos: o ciclo ginásial do curso secundário com duração de quatro anos e o ciclo colegial com duração de três anos, conforme estabelece o documento:

Art. 2º. O ensino normal será ministrado em dois ciclos. O primeiro dará o curso de regentes de ensino primário, em quatro anos, e o segundo, o curso de formação de professores primários, em três anos.

Art. 3º. Compreenderá, ainda, o ensino normal cursos de especialização para professores primários, e cursos de habilitação para administradores escolares do grau primário (p. 1).

Essa estrutura do Ensino Primário e Ensino Secundário pode ser melhor observada nos quadros a seguir:

Quadro 03: Currículo do Curso de regentes do ensino primário

1ª SÉRIE	2ª SÉRIE	3ª SÉRIE	4ª SÉRIE
Português	Português	Português	Português
Matemática	Matemática	Matemática	História do Brasil
Geografia Geral	Geografia Geral	História Geral	Noções de Higiene
Ciências Naturais	Ciências Naturais	Noções de Anatomia e Fisiologia Humanas	Psicologia e Pedagogia
Desenho e Caligrafia.	Desenho e Caligrafia	Desenho	Didática e Prática de Ensino
Canto Orfeônico	Canto Orfeônico	Canto Orfeônico	Desenho
Trabalhos Manuais e Economia Doméstica	Trabalhos Manuais e Atividades Econômicas da Região	Trabalhos Manuais e Atividades Econômicas da Região	Canto Orfeônico
Educação Física	Educação Física	Educação Física, Recreação e Jogos.	Educação Física, Recreação e Jogos.

FONTE: DECRETO-LEI N. 8.530 – DE 2 DE JANEIRO DE 1946 . Lei Orgânica do Ensino Normal. Disponível: www.soleis.adv.br, apud VEIGA, 1958.

³Os Estados, os Territórios e o Distrito Federal deverão adaptar os seus respectivos sistemas de ensino normal aos princípios e às normas que estabelece o Decreto - Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946 (Lei Orgânica do Ensino Normal). Disponível em: www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8586-8-janeiro-1946-416404-publicacaooriginal-1-pe.html.

No quadro acima, analisamos que há um desequilíbrio pedagógico teórico e prático na formação dos professores, em vista da percepção da fragmentação e deslocamento das atividades, em que os três primeiros anos direcionados para as disciplinas específicas e o último para as disciplinas didáticas. Tal proposta curricular, não integrava a teoria e a prática, e sim a dicotomizava.

Quadro 04: Currículo do curso de formação de professores primários

1ª SÉRIE	2ª SÉRIE	3ª SÉRIE
Português	Biologia Educacional	Psicologia Educacional
Matemática	Psicologia Educacional	Sociologia Educacional
Química e Física	Higiene e Educação Sanitária	História e Filosofia da Educação
Anatomia e Fisiologia Humanas	Metodologia do Ensino Primário	Higiene e Puericultura
Música e Canto	Música e Canto	Metodologia do Ensino Primário
Desenho e Artes Aplicadas	Desenho e Artes Aplicadas	Desenho e Artes Aplicadas
Educação Física, Recreação e Jogos	Educação Física, Recreação e Jogos	Música e Canto
		Prática do Ensino
		Educação Física, Recreação e Jogos

FONTE: DECRETO-LEI N. 8.530 – DE 2 DE JANEIRO DE 1946. Lei Orgânica do Ensino Normal. Disponível: www.soleis.adv.br, apud VEIGA, 1958.

Cabe destacar, que nesse preâmbulo educacional foram necessários diversos debates e aproximadamente treze anos até a conclusão do texto final da primeira Lei, depois da Constituição Federal de 1934, que legitimou a educação brasileira, a então Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961, com a finalidade de expandir a educação para todos, com liberdade, na administração e nos seus sistemas de ensino. A referida Lei foi sancionada pelo presidente João Goulart, contando com uma estrutura de 120 artigos, a qual procurava regulamentar a educação nacional. Seu capítulo IV refere-se à formação do magistério para o

ensino primário e médio, estabelecendo que a formação do professor para o ensino primário era realizada por meio da escola normal (grau ginásial), em que seu currículo abrangeria as disciplinas pedagógicas e seus concluintes receberiam certificação de regente do ensino primário, enquanto que o colegial formava o professor primário.

No ano de 1968 o Congresso Nacional aprovou a Reforma Universitária, por meio de uma grande organização estudantil iniciada, pela União Nacional dos Estudantes (UNE) em 1938. Na década de 60 foi organizada uma grande liderança desse grupo, buscando as reformas de base, pela Lei nº 5.540, de 28/11/68 que reformulou o ensino superior brasileiro, com algumas prerrogativas que segundo Saviani (2010):

O Projeto de Reforma Universitária (Lei n.5.540/68) procurou responder a duas demandas contraditórias: de um lado, a demanda dos jovens estudantes ou postulantes a estudantes universitários e dos professores que reivindicavam a abolição da cátedra, a autonomia universitária e mais verbas e mais vagas para desenvolver pesquisas e ampliar o raio de ação da universidade; de outro lado, a demanda dos grupos ligados ao regime instalado com o golpe militar que buscavam vincular mais fortemente o ensino superior aos mecanismos de mercado e ao projeto político de modernização em consonância com os requerimentos do capitalismo internacional.(p.09).

Essa legislação direcionava-se à reestruturação do funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, ou seja, os ensinos primário e médio (das Escolas Normais). Com isso houve uma modificação na denominação dos cursos para ensino de primeiro e segundo graus. Após esse momento é iniciada mais uma trajetória a ser apresentado no item que segue.

2.1.4 Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996)

Nessa tessitura, passamos para o período em que se legitimou a entrada e permanência do Magistério, cuja substituição se deu a partir do golpe militar de 1964, com as grandes mudanças que ocorreram como a Lei 5.692/71, que modificou os ensinos primário e médio (até então da Escola Normal), alterando a nomenclatura para Primeiro e Segundo Graus, desaparecendo também as Escolas Normais. Nesse pensar

A Lei 5.692/71, o antigo Curso Normal que dava formação profissional específica em nível de 2º grau para professores de 1ª a 4ª série, foi transformado em uma das habilitações de 2º grau, habilitação esta que no espírito da profissionalização geral e obrigatória ficou dispersa entre outras habilitações, tendo sua parte de formação específica *diminuída* em função desta nova estrutura do 2º grau. (GATTI, 1996, p. 35/36).

O parecer Nº 349/72, aprovado no dia 6 de abril, formulou a Habilitação do Magistério em duas modalidades: a primeira com duração de três anos, com habilitação até a 4ª Série; a outra com habilitação até a 6ª série do 1º grau, com duração de quatro anos. Dessa forma, o Curso Normal antigo transformou-se em Habilitação de 2º grau, causando, com isso, uma distorção na formação de professores formados para atuarem no antigo ensino primário, e assim, configurando um conjunto de precariedades educacionais, diminuindo assim a formação específica do professor. Tal hierarquia voltou a se apresentar diferentemente do projeto de Anísio Teixeira, que buscou um equilíbrio entre a teoria e a prática. No entanto, alguns dados foram contrariados devido às notícias veiculadas pelos jornais da época, que enfatizavam o grande índice de analfabetismo que o país vivia.

Em meio à situação crítica educacional e conseqüentemente à formação de professores, foram criados, em São Paulo, por meio do Decreto 28.089/88, de 13 de janeiro de 1988, os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM's); que na perspectiva de Moreira (1994) não tinham por objetivo restaurar as antigas Escolas Normais ou os Institutos de Educação, tinham por finalidade trabalhar a prática pedagógica, direcionadas à habilitação do magistério. Assim, os Centros de Formação tinham por primazia

dar prioridade efetiva à formação dos professores das séries iniciais do primeiro grau e pré-escola; e "aprimorar" a formação dos professores dos cursos de Habilitação ao Magistério para que se tornem os grandes artífices da qualidade do ensino (SE/CENP, nov.1988, p.4 e 5).

Percebemos que mesmo em uma conjectura de grandes movimentos em prol de uma universidade que buscam melhorar a formação para os professores, com a tentativa de integrar a teoria e a prática em seus currículos; os Centros de Formação valorizavam por si só a prática pedagógica dos docentes. Porém, diante de toda essa discussão, nos restaram algumas dúvidas que nos fizeram levantar as seguintes questionamentos: Será que a prática dos professores é mais importante do que a formação teórica? Será que hoje, em nossos cursos de graduação de Pedagogia, há consonância entre teoria e prática? E as disciplinas, propõem uma

prática efetiva ou distanciam-se da realidade e do desejo de nossos educadores? Por fim, o último período que contempla a discussão dos Institutos de Educação e das Escolas Normais apresentados no próximo item.

2.1.5 Advento dos Institutos de Educação e das Escolas Normais (1996-2006)

Nesse período, muitos movimentos foram crescendo no país, principalmente voltados à esfera educacional. Com a promulgação da nova LDB (9.394/96), a expectativa era de mudanças, no entanto, tais transformações não corresponderam aos anseios da população, visto que tais modificações nas considerações de Saviani (2009), inseriram nos cursos de Pedagogia, de Licenciatura e também nos Institutos de Educação Superior uma formação mais aligeirada, mediante os cursos superiores de curta duração.

Em complemento à Resolução nº 03 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração do Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, fica confirmado o que está determinado no art. 62 da LDB 9394/96:

Art. 4.º - O exercício da docência na carreira do Magistério exige, como qualificação mínima:

I - Ensino Médio completo, na modalidade Normal, para a docência na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental.

Nesse sentido, é necessário destacar que na resolução nº 1, de 27 de março de 2008, o CNE define os profissionais do Magistério da seguinte maneira:

Art. 2º Integram o magistério da Educação Básica, nas etapas da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, os docentes habilitados em curso Normal de nível médio, em curso Normal Superior e em curso de Pedagogia, assim como em programa especial devidamente autorizado pelo respectivo sistema de ensino.

Assim, percebemos, que ao longo do caminho ocorreram avanços significativos e promissores em relação à formação de professores; o, nos levou a concluir que esta precisa equilibrar teoria e a prática para poder contribuir com a atuação desses profissionais em sala de aula e conseqüentemente refletir no aprendizado tanto dos docentes, quanto dos discentes.

Contudo, ainda nos resta saber o que realmente deve prevalecer nos cursos de formação, o conteúdo ou a didática? Será que os dois devem caminhar lado a lado? São justamente essas questões que iremos discutir mais adiante.

2.2 O CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL: RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA

A pedagogia se desenvolveu em íntima relação com a prática educativa, constituindo-se como a teoria ou ciência dessa prática sendo, em determinados contextos, identificada com o próprio modo intencional de realizar a educação. Ao longo de vários séculos a pedagogia construiu uma rica tradição teórica e científica sobre a prática educativa que deve continuar a ser desenvolvida, a despeito e até mesmo por causa das inúmeras negativas de que foi alvo na história do pensamento humano (SAVIANI, 2007, p. 01).

Dermeval Saviani (2007) em seu relato nos traz uma das questões cruciais de nosso estudo: o curso de Pedagogia, hoje, nas universidades, volta-se apenas à teoria ou articula-se à dimensão prática. Nesse percurso histórico, a pedagogia passou por grandes modificações. No início era considerada um dos suportes ao cuidado com a criança, ou seja, à “condução da criança”, à ética, à moral e à civilização. De acordo com Saviani (2007), no século XVII, houve a culminância dos dois aspectos:

Comênio procurou equacionar a questão metodológica da pedagogia. Por esse caminho buscou construir um sistema pedagógico articulado em que a consideração dos fins da educação constituía a base para a definição dos meios, compendiados na didática como a arte de ensinar tudo a todos (...) A partir daí, a pedagogia se consolidou como disciplina universitária, definindo-se como o espaço acadêmico de estudos e pesquisas educacionais (p. 03).

Por sua vez, cabe aqui elucidar uma característica peculiar e problemática: sobre o sentido dado à Pedagogia como “teoria da educação”; pois se ela é apenas levada ao plano teórico, onde ficará o prático? O foco de nossa discussão voltar-se-á, também, ao Ensino Fundamental nos anos iniciais, no sentido de perceber se é na sala de aula, com os educandos, que a prática realmente acontece? E a Pedagogia consistentemente teórica fica distante desse ambiente? Vejamos o que o próprio Saviani nos diz:

[...] a característica mais saliente da pedagogia pode ser identificada na relação teoria-prática. Entendida como "teoria da educação" evidencia-se que ela é uma teoria da prática: a teoria da prática educativa. Não podemos perder de vista, porém, que se toda pedagogia é teoria da educação, nem toda teoria da educação é pedagogia. Na verdade, o conceito de pedagogia se reporta a uma teoria que se estrutura a partir e em função da prática educativa. A pedagogia, como teoria da educação, busca equacionar, de alguma maneira, o problema da relação educador-educando, de modo geral, ou, no caso específico da escola, a relação professor-aluno, orientando o processo de ensino e aprendizagem. Assim, não se constituem como pedagogia aquelas teorias que analisam a educação (2007, p.4).

Em consonância com o autor, Nóvoa (1995) traz outras contribuições acerca do curso de Pedagogia no Brasil, o qual veio com o intuito de buscar reconhecer, na sociedade, a identidade do pedagogo e atrelá-la ao processo de instalação da escola pública, à formação profissionalizante do educador, bem como à constituição da profissão de magistério.

De acordo com Nóvoa (1995), a partir da Primeira República os grupos oligárquicos tiveram que oportunizar uma educação que priorizasse as classes populares, e não apenas as elites, oferecendo assim escolarização para todos. A partir da década de 1920 houve um rompimento com o antigo modelo e a implantação do modelo capitalista para a modernização do país. Com isso, surgiram inúmeros movimentos, como o da Escola Nova, que priorizou o diálogo e o desenvolvimento de relações democráticas em um ambiente educacional libertador.

Esses movimentos defendiam uma educação que privilegiasse a todos. Paulo Freire (1992), entre outros idealizadores já mencionados, surgiram com ideias e conceitos inovadores, principalmente na forma de ver a educação. Para eles, esta deveria ser baseada no diálogo com o outro e apresentar um caráter essencialmente político, em favor do diálogo e dos oprimidos.

Ainda nesse período houve um grande fluxo migratório interno das populações do campo para as cidades em busca de melhores condições de vida e de trabalho nas grandes indústrias, ocorrendo assim em pouco tempo, um grande inchaço populacional na zona urbana, ocasionando problemas sociais e políticos. Também nesse momento foi implantada a universidade pública no Brasil:

Com efeito, em 1932, Anísio Teixeira propõe a criação da “Escola de Professores” no Instituto de Educação do Rio de Janeiro, incorporada em 1935 à Universidade do Distrito Federal. Foi a primeira escola de formação

de professores em nível universitário; entretanto, a experiência foi interrompida em 1938. O governo Getúlio Vargas cria em 1937 a Universidade do Brasil que previa uma Faculdade Nacional de Educação que, pelo Decreto Lei nº 1.190 de 1939, recebeu a denominação de Faculdade Nacional de Filosofia (...). É a primeira vez que aparece na legislação um curso específico de pedagogia que formaria o licenciado para o magistério em cursos normais, oferecendo, também, o bacharelado para o exercício dos cargos técnicos de educação (LIBÂNEO, 2006, p. 95).

Após grandes mudanças e o próprio questionamento da identidade do Pedagogo, o referido autor destaca que essa nova Pedagogia, mais acadêmica, estabelecida como a ciência estuda a educação, a instrução e o ensino são estruturados em ramos de estudos próprios, como a Teoria da Educação, a Didática, a Organização Escolar e a História da Educação e da Pedagogia, e procura, em outros conhecimentos teóricos e práticos, a justificativa para o fenômeno educativo, sendo eles a Economia da Educação, a Sociologia da Educação, a Psicologia da Educação, a Biologia da Educação, a Filosofia da Educação, entre outras.

De acordo com o Decreto 1.190/1939, é instituída a Faculdade Nacional de Filosofia. Nesse documento, no Capítulo II, Art. 2º, são definidas quatro seções fundamentais: a) seção de filosofia, b) seção de ciências, c) seção de letras e d) seção de pedagogia.

Em 1939, o curso de Pedagogia tinha sua estrutura curricular conhecida como “3+1”, que previa os três primeiros anos direcionados ao bacharelado e um para licenciatura, com complementação das didáticas. Tal organização baseava-se na separação bacharelado - licenciatura, causando uma hierarquia educacional e a dicotomia entre método e conteúdo, e teoria e prática.

Assim, formados em Pedagogia como bacharéis, os pedagogos assumiam cargos de técnico sem educação pelo Ministério de Educação, e com a Licenciatura, o curso normal, critério determinado pela Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946). Desse modo as disciplinas eram ofertadas de acordo com os quadros a seguir:

Quadro 05: Disciplinas ofertadas no curso de pedagogia

1ª SÉRIE	2ª SÉRIE	3ª SÉRIE
Complemento de Matemática	Estatística Educacional	História da Educação
História da Filosofia	História da Educação	Psicologia Educacional
Sociologia	Fundamentos Sociológicos da Educação	Administração Escolar
Fundamentos Biológicos da Educação	Psicologia Educacional	Educação Comparada
Psicologia Educacional	Administração Escolar	Filosofia da Educação

FONTE: Decreto - Lei nº 1.190, de 04 de abril de 1939 apud NETO, 1999, p. 31, apud BRITO, 2006.

Quadro 06: Disciplinas ofertadas no curso de didática parte diversificada

Didática Geral
Didática Especial
Psicologia Educacional
Administração Escolar
Fundamentos Biológicos da Educação
Fundamentos Sociológicos da Educação

FONTE: Decreto - Lei nº 1.190, de 04 de abril de 1939 apud NETO, 1999, 31 apud BRITO, 2006.

No currículo “3+1” aqui exposto é perceptível o seu caráter insatisfatório, no sentido de que sua estrutura versava apenas o teórico, ou seja, a formação apresentada formava o bacharel e o professor. No entanto, é visível que esse modelo de currículo restringia-se apenas a um público: os bacharéis; mas a grande discussão da época era que a industrialização avançava, o campo educacional também e esse modelo curricular não abarcava as necessidades dos professores em formação e em atuação, pois os mesmos sentiam a ausência da prática nesse desenho curricular, que apesar de conter a parte diversificada não contemplava a teoria e a prática integrada uma na outra.

Até o ano de 1961⁴, o currículo de Pedagogia permaneceu com o modelo “3+1”. Conforme Brzezinski (1996), o curso de Pedagogia “navegava” em águas calmas até pelo menos 1945, quando iniciou a fase de redemocratização do país. Um currículo inflexível, unitário, em que constava o distanciamento da teoria da prática, prevalecendo apenas o conteúdo curricular. Assim, a prática ficava distanciada da contextualização teórica e prevalecia principalmente a desconfiguração da hierarquização institucional do saber, no sentido de que até o presente momento histórico não havia uma integração de ideias e um posicionamento curricular determinado para o curso de Pedagogia.

Nesse seguimento, para que a educação versasse qualitativamente e a formação do professor seguisse vias transformadoras, foi necessário, depois de inúmeras discussões, a implantação de uma lei que amparasse a educação. Sancionada e promulgada em 20 de dezembro de 1961, após o final do Estado Novo, no governo de João Goulart, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) Nº 4.024/61, com o intuito de melhorar significativamente a educação, regulamentando os conselhos estaduais de educação e a formação mínima exigida para os docentes.

Grandes mudanças foram alcançadas na Primeira Lei que assegurava a Educação em nosso país, no entanto, muitos reajustes deveriam ser efetivados. É importante destacar também que a presente lei enquadrou-se à época militarista vivenciada pelo país:

Na tentativa de organizar o ensino ao novo quadro político (golpe militar de 1964), como instrumento para dinamizar a própria ordem socioeconômica, ajusta-se a LDB 4.024/61, não sendo considerado pelo governo militar a necessidade de editar por completo a lei em questão. (...). Para atender as demandas do ensino primário e médio foi necessária uma nova reforma, instituída pela lei 5.692/71, que alterou a sua denominação para ensino de 1º e 2º graus. Desta forma, as disposições previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/61, relativas ao primário, médio e superior foram revogadas e substituídas pelo disposto nas duas novas leis sancionadas pelo Congresso.

Com a promulgação do Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) Nº 292/1962, ficou determinado que a Licenciatura em Pedagogia teria como currículo as

⁴ Com a Reformulação do Curso de Pedagogia, que facultou a esses cursos oferecer também formação para a docência de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental, o que algumas instituições já vinham fazendo experimentalmente. Foram, sobretudo, as instituições privadas que se adaptaram para oferecer este tipo de formação ao final dos anos de 1980. A grande maioria dos cursos de Pedagogia das instituições públicas manteve sua vocação de formar bacharéis, nos moldes da origem desses cursos (GATTI, 2010, p. 1357).

seguintes disciplinas: Psicologia da Educação, Elementos de Administração Escolar, Didática e Prática de Ensino (Estágio Supervisionado). Aqui configura-se, de fato, uma das respostas ou talvez uma alternativa para a anulação de todo o conflito existente há séculos, em relação ao Estágio, a tão “sonhada” prática.

É importante entender que o estágio, a relação concreta com o ambiente no qual o professor irá atuar não é mais importante e necessário que a teoria; mas que, nesse momento histórico o contato foi imprescindível; é necessário haver um equilíbrio conceitual, pois, tanto como o estágio quanto a teoria são importantes à formação do professor. Dessa forma, o estágio, segundo Gatti (1996, p. 32) deve proporcionar aos futuros professores uma relação mais aprofundada com as redes de ensino básico, eles constituam espaços privilegiados para a aprendizagem das práticas docentes.

Assim, as universidades deveriam estar comprometida sem capacitar o aluno não visando apenas o mundo do trabalho, o lado tecnicista, profissional, mas também o real significado desse conhecimento, imprescindível para a atuação em qualquer ambiente ao qual o docente estiver habilitado, pois o aprendizado adquirido nas licenciaturas não é algo acabado, único e estático, está sempre em constante renovação, como bem enfatiza Freire (2003):

[...] o conhecimento está sempre se transformando. Isto é, o ato de saber tem historicidade, então o conhecimento de hoje sobre uma coisa não é necessariamente o mesmo de amanhã. O conhecimento transforma-se à medida que a realidade também se movimenta e se transforma. Então, a teoria também faz o mesmo. Não é algo estável, imobilizado (p. 114).

Na Resolução CFE nº 2/1969 ficou determinado que “a formação de professores para o ensino normal e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção, fosse feita no curso de graduação em Pedagogia, de que resultava o grau de licenciado”. A duração do curso de bacharel e licenciado era de quatro anos. No entanto, com a licenciatura permitia-se o exercício do magistério nos cursos normais, antigo 2º grau do magistério. E também podiam lecionar Matemática, História, Geografia e Estudos Sociais no primeiro ciclo do ensino secundário.

Com algumas exigências, no início dos anos 80, determinadas universidades executaram reformas curriculares, de modo a formar, na pedagogia, professores para

atuarem na educação infantil e no ensino fundamental anos iniciais. Crescia de maneira gradativa o número de professores que não tinham experiência, nem qualquer tipo de conhecimento prévio. No entanto, com a Constituição Federal de 1988, por meio dos artigos 205 a 208, ficou estabelecido que a educação deveria ser direito de todos e dever do Estado, e que os princípios de ensino, seriam : igualdade de condições de acesso e permanência; escola de qualidade para todos; e com profissionais capacitados para atender a demanda social.

Assim, os processos de reformulação nos cursos de Pedagogia e da Educação como um todo prosseguiram. Jorge Hage foi o relator do projeto que alterava algumas questões na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1961. Por meio de emendas e projetos anexados à lei original, houve grandes alterações positivas, como a defesa pela escola pública mais democrática e que abrangesse também a Educação Infantil e que houvesse progressos no currículo do Ensino Médio. E então foi aprovada na Câmara dos Deputados e sancionada pela Presidência da República, sob a chefia de Fernando Henrique Cardoso, a LDBEN 9394/96.

Com relação ao curso de Pedagogia o Ministério da Educação (MEC) solicitou das universidades, após a nova LDBEN 9394/96, em seus artigos 62 e 64, propostas de melhorias para o curso, assim como a regulamentação do mesmo em algumas Instituições de Ensino Superior (IES).

A Comissão de Especialistas do Ensino de Pedagogia com sua reestruturação em 1998 mantinha-se responsável pela formação dos educadores. Ao partir desse pressuposto, em 6 de maio de 1999, a Comissão divulgou um novo documento, que abriu novas alternativas ao curso. As Diretrizes Curriculares da Comissão de Especialistas de Pedagogia passaram então a definir o perfil do profissional de Pedagogia: De acordo com esse documento elaborado pela Comissão (1999) ficou estabelecido que o:

profissional habilitado a atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, tendo a docência como base obrigatória de sua formação e identidade profissional. (p. 1)

Após os documentos serem encaminhados ao MEC e ao Conselho Nacional de Educação (CNE) o Pedagogo passaria a ter uma identidade própria, haja vista que no art.64 da

LDBEN9394/96 estava garantido que o curso de pedagogia formaria profissionais em nível de pós graduação para atuarem nas áreas: administrativa, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica. Assim, conseqüentemente, o Pedagogo poderia atuar como docente na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental.

Todavia, sabemos que a presente LDB define que em hipótese alguma, sem formação de qualidade comprovada nenhuma pessoa poderia atuar na Educação Básica: Assim o documento afirma que no

Art. 62 - A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

E sendo a Educação Básica a área onde o Pedagogo também pode atuar, necessitamos elucidar a contribuição desse profissional no Ensino Fundamental, por ser nas séries iniciais onde o aluno constrói sua aprendizagem e sua participação como cidadão no mundo, pois a partir dessa etapa ele é inserido na educação escolar iniciando seus primeiros passos na sociedade.

Acreditamos, portanto, que para se efetivar uma educação de qualidade é de extrema significação na formação desse docente os conhecimentos adquiridos na própria instituição universitária, sem que haja dicotomia entre a teoria e a prática e a didática e o conteúdo. Logo, é imprescindível a conexão desses saberes no processo pedagógico, sem as grandes hierarquias de poder que permanecem enraizadas em nossas instituições, especialmente nas licenciaturas.

É importante ressaltar ainda que durante todo o percurso histórico do Magistério até chegar-se ao curso de Pedagogia a educação passou por mudanças significativas, com a implementação de leis que oficializaram o ensino como direito de todos em nosso país. Porém, houve também insatisfações acerca do currículo que o curso apresentava, principalmente pela dicotomia hierárquica existente há décadas entre teoria e prática.

Nesse sentido, acreditamos que o currículo deve ser pensado e repensado, pois sempre que observamos mudanças nas matrizes curriculares de nossas escolas e

universidades, deparamo-nos com territorialidades, correlações de poder, hierarquias, convicções e acomodações. Não se pode apenas aumentar a carga horária obrigatória das práticas pedagógicas nas licenciaturas e especificamente no curso de Pedagogia. Se faz emergencialmente necessária uma unificação da tão sonhada teoria com a prática em um único contexto social e educacional.

2.3 A UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ: NÚCLEO UNIVERSITÁRIO DO BAIXO TOCANTINS-MOJU

É impossível iniciarmos o diálogo a respeito da Instituição Universitária inserida no município de Moju, lócus de nosso estudo, sem antes realizarmos uma retrospectiva histórica política e social.

Nessa direção e segundo relatos evidenciados a partir do acervo digital da Biblioteca Nacional e transcrições feitas pelo professor Vandilson Ferreira (2015), em relação à designação de município, pois até isso acontecer houve inúmeras discussões e crises entre os grupos representativos da época, até que a primeira denominação foi Freguesia de Moju para posteriormente ser elevada à categoria de Vila.

Com a visita do Frei Miguel de Bulhões no ano de 1754 ao povoado, o mesmo decidiu elevar o a nomeação no município para Freguesia do Divino Espírito Santo. Nesses processos de mudanças, com a promulgação da Lei nº 14, de 19 de setembro de 1839, de fato, o povoado foi elevado à categoria de freguesia.

A história do município também descreve que o povoamento se deu a partir das “drogas do sertão”, pois a matéria-primado local detinha grande valorização econômica extrativista para os comerciantes locais e das redondezas. Sendo assim, a partir dos anos de 1755 a região passou a receber investimentos da Companhia Geral do Comércio do Grão Pará e Maranhão, sob a responsabilidade de Marquês de Pombal.

Com todos os avanços e retrocessos pelo reconhecimento por parte dos gestores da então freguesia, houve um período da história de decadência da localidade. Já no ano de 1856, com a Lei nº 279 a freguesia foi elevada à categoria de vila, recebendo o nome de Vila de Moju. A esse respeito Ferreira (2015) descreve:

Nestes 159 anos, depois de “idas e vindas” o município ao longo de sua história sempre foi um dos mais importantes do Estado do Pará, especialmente durante o período colonial, donde aqui por este rio era rota para se chegar ao Rio Amazonas, onde funcionavam os maiores engenhos e seus sobrados magníficos, lugar escolhido pela Coroa Portuguesa para instalar uma fábrica de navios e que os exploradores deixavam suas impressões sobre tudo que viam de lindo. Aqui residiu o capitão Antonio Dornelas (Dorneles hoje) proprietário do Engenho Guajará que doou parte de sua sesmaria para a criação da Irmandade do Espírito Santo (s/p).⁵

Não por acaso, o padroeiro do Município é o Divino Espírito Santo. Vale ressaltar que no local, existem também os grupos folclóricos como o Mexilhão do Icatu (o mais antigo), o Boi-bumbá, o artesanato direcionado à confecção de peneiras, tipitis, paneiros⁶ e vassouras produzidas com talas⁷. Essa produção é realizada mais nas localidades do interior de Moju, a exemplo da comunidade quilombola Jambuaçu onde é produzido o artesanato de barro, que é exposto na Feira Agro cultural do Município que ocorre uma vez por ano⁸.

A sede do Município pertence à Região de Integração do Baixo Tocantins, da qual fazem parte outros municípios, como demonstra a imagem a seguir. A região abrange uma área de 36.024,20 km²e de acordo com dados extraídos do Sistema de Informação é a segunda região mais populosa do Estado do Pará. A população equivale a 739.881 habitantes, dos quais 390.579 residem no campo. Possui 32.365 agricultores familiares, 24.701 famílias assentadas, 10 comunidades quilombolas e 2 terras indígenas⁹.

⁵ Disponível em: www.memoriamojuense.com.br. Acesso em: janeiro de 2016.

⁶ Peneira, miriti, paneiro são objetos construídos por meio da extração da tala do miritizeiro. Arvore mais presente na Região Norte do Brasil.

⁷ Matéria prima extraída da árvore de miriti e utilizada em inúmeros objetos ribeirinhos como: peneira, pipa, suporte da cuia do tacaca, etc.

⁸ Informações extraídas no Site: www.memoriamojuense.com.br/p/cultura-mojuense.html?m=1

⁹ Dados extraídos do Sistema de Informação. Disponível: <http://sit.mda.gov.br>

Imagem 01: Mapa da Região de Integração do Baixo Tocantins



Fonte: SEPOF, 2008.

Após o longo percurso histórico do município de Moju, que em tupi guarani significa rio das cobras, é importante destacar a cultura tipicamente amazônica, com grandes influências dos hábitos ribeirinhos que prezam pelo cultivo da mandioca, da pesca e da agricultura de subsistência.

Em meio a essa cultura peculiar, em 1989 foi criada uma universidade estadual em territórios mojuenses, a Universidade do Estado do Pará, hoje, com 26 anos de história, e que traz em sua proposta de ensino a seguinte missão: “contribuir para o desenvolvimento e modernização do Estado”¹⁰, abrangendo as comunidades de 14 municípios do Pará, incluindo o Núcleo Universitário do Baixo Tocantins (NURBAT) Campus de Moju, com representação no seu grande Centro de Ciências Sociais e Educação¹¹.

A UEPA nasceu da unificação de faculdades estaduais, o que enfatizaremos no próximo subtópico; e possui uma hierarquia organizacional dividida em três grandes centros, abrangendo as seguintes áreas: Saúde, Educação (cujo curso de Pedagogia faz parte) e Tecnologia. Criada pela Lei Estadual Nº 5.747, de 18 de maio de 1993, teve autorização para funcionar por meio do Decreto Presidencial de 04 de abril de 1994. Seus primeiros cursos de graduação foram: Licenciatura em Educação Física, Medicina, Fisioterapia, Terapia Ocupacional, Enfermagem, Pedagogia, Educação Artística com Habilitação em Música,

¹⁰Disponível em: www.uepa.br/portal/institucional/a_instituicao.php

¹¹ Cidade de Belém /Bairro Telégrafo.

Licenciatura em Matemática e Formação de Professores para Pré-Escolar e 1ª a 4ª série do ensino fundamental¹². De acordo com Barbieri:

Pensar universidade é pensar o mundo que se quer mais humano, mais justo, mais sábio. Preocupar-se com o futuro da universidade faz sentido na medida em que essa pré-ocupação abre novas perspectivas que forcem o futuro a falar. Mas o futuro permanecerá mudo as nossas interrogações se não tivermos presentes as lições do passado (1999, p. 10-11).

Inaugurado em junho do ano 2000, o Núcleo Universitário Regional do Baixo Tocantins (NURBAT), Campus XIV, surgiu para diminuir as grandes necessidades encontradas nos onze municípios da Região do Baixo Tocantins. Para uma melhor visualização da instituição podemos observar a imagem n° 2:

Imagem 02: Núcleo Universitário do Baixo Tocantins/UEPA- Moju XIV



Fonte: http://www.uepa.br/portal/comunidade/apresentacao_aluno.php (2016)

Todavia, é válido elucidar que sendo a autora desta pesquisa, professora de turmas multisseriadas das escolas do campo do Município, a percepção das manifestações culturais enraizadas não apenas nos mais velhos, mas que perpassa pelos jovens e pelas crianças. Elas fazem parte desse meio cultural do local, e, em sala de aula não apenas aprendem, mas de

¹² Após reunião foi decidido em plenária, no dia 18 de dezembro de 2003, que seria extinto o curso de Formação de professores, e vir a ser criado um novo de pedagogia que formasse o professor para o Magistério da Educação Infantil e series iniciais do Ensino Fundamental e Gestão Escolar. Fonte: PPP de pedagogia (2006, p.18).

maneira integrada mas também ensinam suas raízes histórico-culturais de (como se faz a farinha, a pamonha, o mingau de milho). Nesse momento fica fácil perceber o quanto é bom conviver e compartilhar tais ensinamentos, aforam bem distante do aglomerado de prédios, carros e barulho. Lá é tudo bem mais tranquilo, no bom e doce sentido da palavra.

As primeiras turmas do campus de Moju foram iniciadas em 1999, enquanto aguardavam a finalização da construção do Campus de Moju, no ano seguinte. Os cursos que ali funcionavam eram Licenciatura em Matemática e o antigo Curso de Formação de Professores para Pré- Escola e 1ª a 4ª Série do Ensino Fundamental em regime intervalar. Este ano, a Universidade do Estado do Pará, Campus XIV, de Moju, completa quinze anos de história e tem o propósito de promover ações que proporcionem desenvolvimento às comunidades dos 144 municípios do Pará por meio da educação superior¹³. Todavia, a UEPA também tem suas responsabilidades enquanto instituição do saber:

O sentido essencial da responsabilidade social da educação superior consiste em produzir e socializar conhecimentos que tenham não só o mérito científico, mas também valor social e formativo. Portanto, que sejam importantes para o desenvolvimento econômico, que tenham sentido de cidadania pública [...]. Que a universidade não dê razão ao mercado se e quando ele se impõe como razão da sociedade. Que a universidade não seja um motor de globalização da economia de mercado, mas sim da globalização da dignidade humana (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 172-173).

Tais responsabilidades correspondem diretamente à formação específica de todos que nela perpassam. A Instituição Universitária não pode perder o foco de sua intencionalidade e dos princípios de formação que a norteiam. Nesse sentido, o professor da instituição de ensino é o agente que promove a transformação social, ou seja:

[...] é o (a) ator (atriz) que está no centro do trabalho educacional institucionalizado, envolvido indissolavelmente nas relações educativas. Os processos amplos de reconhecimento social fazem-se presentes nessas relações, quer nas perspectivas e nas expectativas dos professores, quer nas dos alunos, assim como os aspectos estruturantes das sociedades em certo tempo (GATTI, 2014, p.9).

Nessa perspectiva, o curso de formação de professores em Pedagogia não se constrói no vazio, é baseado em uma intencionalidade tanto política quanto social, incluindo as pesquisas aprofundadas acerca dos saberes docentes necessários aos que estão em formação.

¹³Folheto Informativo da UEPA, 2011.

Nesse sentido, não pode desviar o caminho por vias pragmatistas, tecnicistas e meras reprodutoras do saber.

Nessa conjectura, os cursos ofertados no Campus de Moju são: Licenciatura em Ciências Naturais (Química, Física e Biologia) em regime regular; e os Cursos de Licenciatura em Letras, em Matemática e Pedagogia em regime modular¹⁴, distribuídas nos horários matutino, vespertino e noturno.

No campus XIV existem alguns projetos para a comunidade, como o Cursinho Popular, os projetos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC); o Projeto de Extensão Campus Avançado - no qual a autora deste trabalho fez parte no ano de 2010 - e o Projeto Cine UEPA. Todos voltados à comunidade estudantil do Campus e do próprio município.

É primordial entender também a importância da universidade como instituição que promove o tripé ensino, pesquisa e extensão, o qual possibilita ao corpo docente e discentes suportes para o aprimoramento de seus saberes, pois o perfil do pedagogo na atualidade é de, principalmente, levar à sociedade uma educação emancipadora, com rigor e seriedade a todos que buscam uma sociedade mais humana e crítica. Gadotti vem contribuir com a discussão ao afirmar que:

Se uma esperança existe para que a universidade transite do velho para o novo, a estratégia deve ser esta: acolher os anseios da população, os interesses da população excluídas dos benefícios da industrialização, do trabalho do capital acumulado. A universidade precisa pensar constantemente nessa direção. É assim que ela se educa. Estudantes, professores, ultrapassando os muros para aprenderem junto à população, não por curiosidade intelectual, mas porque aprendem ensinando. (2001, p.121).

Para tanto, ao realizar tais ideais faz-se necessária a compreensão de que a educação é um processo social, contínuo e que necessita estar em constante diálogo com as diferentes organizações sociais, ultrapassando os “muros” da hierarquia do saber que separa a universidade da comunidade. Desse modo, a Instituição necessita fazer um esforço para integrar seus espaços à comunidade, ou seja, realizar convênios com uma proposta de trabalho

¹⁴ As disciplinas são ofertadas à turma por um determinado período. Ao completar a carga horária determinada pelo currículo a disciplina encerra e inicia a seguinte.

conjunta, entrelaçando as disciplinas curriculares e o ambiente escolar para qual o aluno estará sendo formado.

Nesse contexto Gatti (2015), em entrevista à *Revista Escola*, relata que é necessário repensarmos, com atitudes práticas, a formação dos professores, pois para ela os professores “gostam” de se apropriar do trabalho apenas no plano teórico, e inferiorizando a prática, realizando-a de qualquer maneira. Contudo, é relevante adentrarmos nessas discussões com um único interesse, propiciar uma melhor formação aos professores e aos Pedagogos que atuarão na Educação Infantil (início da formação escolar) e no Ensino Fundamental, foco de nosso estudo.

Desse modo, a autora nos alerta, para a fragmentação dos currículos das universidades, a falta de inovação nas aulas e, o próprio sistema de contratação de professores universitários que pouco considera a formação didática dos docentes.

Nessa perspectiva, apresentaremos no quadro a seguir o quantitativo de alunos egressas do curso de pedagogia da instituição em discussão, sujeitos que farão parte de nossa pesquisa e, portanto, merecem destaque.

Quadro 07: Quantitativo de alunos por turma – Pedagogia – UEPA/MOJU (2008-2009)

ANO	TOTAL DE ALUNOS
2008 - 1º SEMESTRE	33
2008 - 2º SEMESTRE	40
2009	36
TOTAL	109

Fonte: Coordenação Pedagógica- UEPA/Moju- Abril 2015

Nessas entrelinhas, discutir a formação de professores e a sua relação com a universidade é fundamental, pois a construção de saberes não envolve apenas os que fazem parte efetivamente da Instituição Universitária, mas envolve diferentes sujeitos atrelados à sociedade. A seguir destacaremos o Projeto Político Pedagógico da UEPA do Centro de Ciências Sociais e Educação (CCSE), que tem igualmente sua proposta no referido Campus de pesquisa, possibilitando um olhar mais aprofundado/crítico em relação à teoria e à prática desenvolvidas nos cursos da referida Instituição, foco de nossa próxima análise.

2.3.1 Dialogando com o Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da UEPA-Moju

Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores. (GADOTTI, 1994, p. 579)

Não há como falar de um Projeto Político Pedagógico (PPP) se não compreendermos qual sua funcionalidade e o seu sentido etimológico. A palavra “projeto” significa projectu (latim), o qual significa lançar para diante, avançar.

Todavia, a construção do Projeto Político Pedagógico precisa estar atrelada a um objetivo específico, em nossas Instituições Superiores, já que tal projeto carece não apenas ser pensado “para” os alunos, mas com os alunos, haja vista serem esses os sujeitos beneficiados (ou não) pela proposta. Ademais, por ser político, as tomadas de decisões devem ser realizadas de forma coletiva, e não buscar perpetuar uma hierarquia que desvalorize a autonomia e participação dos que compõem a instituição. É válido destacar ainda que na maioria das vezes há um distanciamento do PPP, não apenas nas escolas, mas nas instituições superiores, pois muitos nem sabem de sua existência ou até mesmo a intencionalidade do documento. Nesse caminhar, com base nas afirmações de VEIGA (2002), contatamos que o P.P.P

[...] ao se constituir em processo democrático de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão (p. 2).

Nessa perspectiva, apresentaremos a implantação e as reformulações do Projeto Político Pedagógico (PPP) do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Pará, o qual é o mesmo PPP utilizado em todos os Campus Universitários do Estado, incluindo o município, lócus de nossa pesquisa.

2.3.2 Caminhos percorridos do PPP à Formação de professores da UEPA

O Projeto Político Pedagógico foi erigido com a Faculdade Estadual de Educação, pela Resolução nº 02 de 12 de janeiro de 1984, homologado por meio do Decreto nº 3193 de 10 de fevereiro de 1984, autorizado pelo Decreto Presidencial nº 93.111, de 13.08.1986 e implantado em 1987 pela Fundação Educacional do Pará (FEP). A criação e expansão do curso deveram-se à necessidade de acompanhar o crescimento da Região Amazônica, com o compromisso de assumir um de seus objetivos:

Promover o desenvolvimento e o aprimoramento do ensino de 2º Grau e Superior do Estado do Pará, criando consciência dos problemas do País, especialmente os da Região Amazônica, possibilitando técnicas gerais e peculiares, capazes de solucioná-los adequadamente (Estatuto e Regimento FEP¹⁵ (2006, p. 11).

Assim, em meio aos anseios sociais, a Fundação Educacional do Estado do Pará buscou de maneira incessante acompanhar as necessidades relacionadas à educação no Estado e implementar a Faculdade de Educação Estadual, cuja finalidade era a formação de profissionais na área em questão. Dentre as reivindicações apresentadas no I Seminário de Formação do Educador em 1983 evidenciamos as primordiais ao nosso estudo:

- 1) Dicotomia entre a formação recebida e a realidade social e cultural onde atuam;
- 2) Falta de capacidade para análise crítica;
- 3) Despreparo em relação às metodologias aplicáveis aos diferentes níveis de ensino;
- 4) Formação insuficiente quanto à aplicação teoria e prática;
- 5) Falta de competência na utilização de métodos, técnicas e recursos auxiliares ao ensino que estimulem a participação do aluno;
- 6) Divórcio entre o ensino e a vivência do aluno;
- 7) “Inexistência de aptidão específica para o desempenho da função docente” (Carta - Consulta - Projeto de Implantação FAED, p. 05)

Tais reivindicações não foram em vão, uma vez que, levando em consideração o exposto, as reais dificuldades enfrentadas na formação dos professores se fizeram, emergencialmente necessárias. Ademais, como seria possível desenvolver um processo pedagógico onde o que se aprendeu no curso (mesmo que parcialmente) estava desarticulado do contexto da realidade de atuação do profissional.

¹⁵ Fundação Educacional do Estado do Pará

Lembramos que não estamos a generalizar a classe docente, mas sabemos que tanto o egresso quanto o formado no Magistério sentem muitas dificuldades em sua prática docente. Essas dificuldades não se resumem apenas aos apostes teóricos e práticos, mas às estruturas físicas de trabalho, que são precárias gerando assim uma enorme precarização do trabalho docente.

Após o I Seminário realizado pela Instituição, em 1983 foi elaborado um projeto e encaminhado ao Conselho Estadual de Educação com o processo de número 806/83, com a proposta de implantação do curso de Pedagogia voltado para a Habilitação Magistério (1º grau – 1ª a 4ª série e Magistério das disciplinas pedagógicas do 2º grau) e Educação Especial. O Conselho Estadual de Educação dispôs a seguinte decisão:

O Curso de Pedagogia para ser autorizado deverá ter duas habilitações e não só a de magistério nos termos do Parecer nº 590/70-CFE não sendo conciliável fazer funcionar:

- 1) Habilitação para o exercício da 1ª a 4ª série do 1º grau, cuja formação de professores deve ser em nível de 2º grau, como vem ocorrendo;
- 2) Educação Especial, como estudos adicionais para a formação de professores, porque em nível superior, como Curso de Educação de Excepcionais formará apenas técnicas e assessores (Processo Nº. 029/84 - CEE).

No ano de 1984, no Seminário com a comunidade do curso de Pedagogia, cujo foco era saber qual o tipo de profissional o curso deveria formar, entre outras prerrogativas; apesar de inúmeras discussões, reuniões e seminários a proposta não foi aprovada pela inexistência de um consenso entre as partes, na distribuição das disciplinas e cargas horárias. Cinco anos depois em 1989, houve a criação da Universidade do Estado do Pará, ainda que necessitasse do reconhecimento do curso de Pedagogia, visto que inúmeras reuniões haviam sido feitas ao retomar assim a reformulação do curso e, por conseguinte, sua proposta curricular. Em uma Assembleia Geral definiu-se a estrutura curricular do curso, a avaliação, o período de duração, o estágio (Prática de Ensino) e o seguinte perfil de Pedagogo:

- 1) Visão sólida e abrangente das Ciências Pedagógicas e dos seus condicionantes sócio-políticos;
- 2) Formação teórico-prática sedimentada na reflexão e investigação da realidade, possibilitando a problematização, a produção e a aplicação do conhecimento;
- 3) “Práxis” conscientizadora que permita a compreensão da educação como processo de “humanização” e de instrumento de mudança social;

4) Formação profissional, específica, fundamentada numa visão global de educação, na busca de uma integralização das ações pedagógicas e que atenda às necessidades regionais, tendo como princípio educativo e político a pesquisa (Relatório Março/90 – FAED).

Destacamos aqui a grande satisfação da pesquisadora em ter adentrado na área da educação e ter feito parte do Campus de Moju. É dignificante perceber que em meio a tantas dificuldades há ainda o que se fazer, e com uma sólida e efetiva formação e acima de tudo assumirmos nosso papel no chão universitário e na escola com o intuito de alguma forma tornar o ensino mais prazeroso e ao mesmo tempo estar inquieto tanto para o conhecimento, quanto para as transformações educativas e sociais. É preciso revigorar a utopia, pois esse é um dos primeiros passos que precisamos dar nesse cenário de desesperança. Assim, reiteramos:

A utopia ou, o que é a mesma coisa, a pedagogia da esperança, é construída dia a dia, junto àqueles que sofrem a barbárie brutal de um sistema que nega os mais elementares direitos humanos a milhões de pessoas, meninos e meninas, jovens de mil cores, unidos pelo desprezo e a indiferença que os poderosos lhes concedem. E por sua silenciosa aspiração a ser, finalmente, os donos de sua própria história (GENTILI, 2008, p. 19).

Vale destacar também que após a reestruturação curricular do curso é relevante compreender que o professor do Magistério do 1º Grau e Magistério da Educação Especial só poderia exercer a profissão se concluísse a formação técnico-científico-pedagógica em consonância com o teórico-prático, conforme a estrutura curricular do curso. Assim, o mesmo funcionaria em regime seriado anual (blocos semestrais), com as seguintes assertivas:

- 1) Fundamentos Básicos – formadas por disciplinas oriundas das matérias básicas do Currículo Mínimo e Especiais direcionadas aos objetivos específicos do Curso e Habilitações;
- 2) Integralizantes – constituídas pelas disciplinas provenientes das matérias do tronco comum;
- 3) Profissionalizantes – constituídas pelas disciplinas específicas profissionalizantes do Currículo Mínimo e de outras necessárias à formação do profissional e/ou de interesse da habilitação (FAED Relatório Março/1990 –).

2.3.3 O PPP e a reformulação do Curso de Pedagogia da UEPA

No ano de 1999 é apresentada pelo colegiado do curso uma nova reformulação curricular do Curso de Pedagogia, a qual foi aprovada pela Resolução nº 610/01, de 22 de agosto de 2001, pelo Conselho Universitário da UEPA e pela Resolução do Conselho Estadual de Educação do Pará. Já em maio de 2003 foram aprovadas as Diretrizes Nacionais para o Curso de Pedagogia.

No mesmo ano, depois de muitos embates, decidiram reformular o Curso de Formação de Professores para Pré-Escolar e 1ª a 4ª Série do Ensino Fundamental, criando assim outro Curso de Pedagogia¹⁶, o qual abrangesse a Educação Infantil, as séries iniciais e a Gestão Escolar, pois mediante essa nova proposta seria contemplada a formação profissional para atuar na docência e principalmente para os egressos que conseguiriam um amplo mundo do trabalho com essa nova formação. Nesse caminho, vale aqui destacar também que tal curso foi oferecido em tempo integral até o final do ano de 1992. Dessa forma, o novo curso trazia consigo alguns mecanismos, dentre eles presentes em seu PPP

a preocupação de seus professores e alunos em avaliar de forma permanente o seu projeto pedagógico, questionando suas finalidades, objetivos, formação profissional, currículo, entre outras para se coadunar às mutações que o mundo de trabalho impõe à contemporaneidade, à legislação vigente e, sobretudo, aos anseios da comunidade. Registra-se que até meados de 2000 todas as elaborações de projetos de reformulação do referido Curso mantinham a finalidade precípua de formar professor para o exercício do magistério da Educação Infantil e anos iniciais de escolarização (2006, p. 27).

O então Projeto Político Pedagógico (PPP) da Instituição Superior foi caracterizado como “inovador”, pois sua prática deveria ser diferente das já existentes nos cursos de Habilitação no Magistério 2º Grau. Assim, destacamos as mudanças propostas pelo então PPP:

- 1) Escola de tempo integral, em que a teoria e prática perfazem unidade curricular, e na qual pesquisa e ensino são a principal estratégia de extensão;
- 2) Presença de professores especificamente preparados para a tarefa, em número reduzido, dotados de qualidade formal e política suficientes;
- 3) Vestibular próprio, currículo próprio, administração própria, autonomia para criar, não para agredir (ISEP¹⁷, nº1, 1989, p. 33-4).

¹⁶Tinha duração de 04 anos, com 200 dias letivos anuais, totalizando 4.560 h de trabalho escolar efetivo.

¹⁷Instituto Superior de Educação do Pará

É válido indagar no presente momento se realmente esse Projeto Político Pedagógico é “inovador” em suas práticas, haja vista que a maioria das pessoas não tem acesso às propostas dos Núcleos Universitários. Por isso, é importante refletir: Será que o PPP não seguia uma hierarquização no saber? E a teoria era oposta à prática? O PPP estava caminhando em vistas de propiciar um bom desempenho no processo pedagógico da formação dos professores? Levando em consideração esses questionamentos, destacamos que no ano de 1998 foi elaborada a Proposta de Redirecionamento do Projeto Político Pedagógico do Curso de Formação de Professores para Pré-Escolar e 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental, através do Colegiado de Curso e Conselho de Centro, no Parecer do CONCEN 21/05/1998, Processo de nº 207/98/CCSE¹⁸, o qual tratava da Proposta de Redirecionamento do PPP do Curso de Formação, com as seguintes alterações:

- 1) Mudança do regime seriado semestral para regime anual;
- 2) Mudança do regime integral de funcionamento para a distinção em turno matutino/vespertino;
- 3) Alteração da carga horária total;
- 4) Reorganização curricular mediante a fusão, inclusão e exclusão de disciplinas;
- 5) Atribuição de carga horária real, conforme definição regimental de valorização de créditos;
- 6) Fusão de áreas de conhecimentos com o objetivo de reforçar a unidade entre teoria e prática;
- 7) Avaliação discente de forma processual e não apenas voltada ao trabalho final. (p. 28-9).

A composição curricular do curso de pedagogia - ano 2007, da capital e dos interiores (incluindo o município de Moju), a qual vigora até os dias atuais, apoiada na LDB 9394/96 e na Resolução do CNE/CP Nº 001/06, define os semestres, as disciplinas e a carga horária do curso. Para maior compreensão vejamos o quadro a seguir:

¹⁸ Centro de Ciências Sociais e Educação

Quadro 08: Composição curricular do Curso de Pedagogia UEPA CampusXIV Moju

SEMESTRE	DISCIPLINAS	C.H	Créditos T/P ¹⁹
1º	FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO	100	4
	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO	100	4
	SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO	100	4
	PSICOLOGIA GERAL	100	4
	LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTO	100	4
	TOTAL	500	20
2º	PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM	80	3
	APRENDIZAGEM	120	5
	DIDÁTICA	100	4
	ED. INFANTIL NO CONTEXTO BRASILEIRO	100	4
	METODOLOGIA CIENTÍFICA	100	4
	TOTAL	500	20
3º	PROCESSOS LINGÜÍSTICOS	80	3
	FUND. TEOR.E METOD. DA LINGUAGEM	80	3
	TECNOLOGIA EDUCACIONAL	80	3
	GEOGRAFIA DO BRASIL E SEU ENSINO	80	3
	HISTÓRIA DO BRASIL E MET.DO ENSINO DE HISTÓRIA	80	3
	ESTUDO DOS NÚMEROS E OPERAÇÕES	100	4
	TOTAL	500	19
4º	INTRODUÇÃO À GEOMETRIA E ESTUDOS DE FUNÇÕES	100	4
	GEOGRAFIA DA AMAZÔNIA E SEU ENSINO	80	3
	HISTÓRIA DA AMAZÔNIA E MET. DO ENSINO DE HISTÓRIA	80	3
	FUNDAMENTOS TEÓRICOS E MET. EM ED. ESPECIAL	80	3
	FORMAS DE EXP. E COM. ARTÍSTICA	80	3
	LINGUAGENS ESPECIAIS E COMUNICAÇÃO	80	3
	TOTAL	500	19
5º	QUÍMICA E MET. DO ENS. DE CIÊNCIAS	80	3
	FÍSICA E MET. DO ENS. DE CIÊNCIAS	80	3
	BIOLOGIA E MET. DO ENS. DE CIÊNCIAS	80	3
	PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO	80	3
	LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS	80	3
	ELETIVA	80	3
	TOTAL	480	18
6º	FUNDAMENTOS DA ED. DE JOVENS E ADULTOS	80	3
	ADULTOS	80	3
	PESQUISA EDUCACIONAL	100	4
	FUND. DE GESTÃO EDUCACIONAL	80	3
	POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO	80	3
	TEORIA DO CURRÍCULO E DIVERSIDADE CULTURAL	80	3
	ELETIVA	80	3
	TOTAL	500	19

¹⁹T (Crédito teórico) = 20 h/aP(Crédito Prático) = 40 h/a

7º	ESTÁGIO SUPERVISIONADO – GESTÃO EDUCACIONAL	100	4
	EDUCAÇÃO EM INSTITUIÇÕES NÃO ESCOLARES E AMBIENTES POPULARES	80	3
	ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM INSTITUIÇÕES NÃO ESCOLARES E AMBIENTES POPULARES	80	3
	TCC I	80	3
	ELETIVA	80	3
	TOTAL	500	19
	8º	ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM ED. INFANTIL	200
ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM ENSINO FUNDAMENTAL		200	6
TCC II		80	3
TOTAL		480	15
TOTAL		3.960	149
ATIVIDADES COMPLEMENTARES		100	4
TOTAL GERAL		4.060	153

Percebemos, portanto, ao analisarmos o currículo do curso, que no 1º semestre as atividades voltam-se mais para as concepções teóricas e conteudistas, as quais seriam a base inicial do curso. Nesse sentido, é, sobretudo, na formação inicial, que os saberes históricos e pedagógicos são colocados em questão, que são problematizadas e consideradas as experiências de cada aluno na construção de novos saberes docentes.

Nota-se que nos 2º, 3º, 4º e 5º semestres deparamo-nos com um currículo ainda teórico, não presenciamos em sua visualização curricular a integração proposta nas finalidades do próprio PPP. Assim no próprio PPP de Pedagogia da UEPa (2006) consta que

a graduação em pedagogia oferece uma formação integrada com vistas ao desenvolvimento do currículo de forma interdisciplinar, constituindo no educando-educador uma visão totalizadora do processo educativo, possibilitando a este profissional ação-reflexão-ação acerca da sua práxis pedagógica na relação homem-sociedade, com a finalidade de conhecer para transformar (p.32).

Nesse sentido, não é apenas de responsabilidade apenas do educador ou do professor formador buscar uma formação integrada, pois a mesma perpassa por um currículo que abarque as expectativas do corpo discente; entretanto, entendemos que o professor desses professores deve encontrar a melhor e a mais viável forma de contribuir efetivamente com seus alunos, mostrando-lhes que ao chegar à sala de aula poderá (re) significar o currículo e a própria educação, no sentido de possibilitar a emancipação, a reflexão, o rigor, a seriedade e,

acima de tudo, que esse egresso possa levar esperança a tantos outros. Nesse pensar, Freire (1992,) afirma que:

A razão de ser de minha esperança radica na natureza inacabada de meu ser histórico. Inconcluso, me acho inserido num movimento permanente de busca. Minha esperança se funda na impossibilidade de buscar desesperadamente. É neste sentido que tenho afirmado que não sou esperançoso por pura teimosia, mas por uma questão de radicalidade ontológica. A nossa esperança tem que ver com a nossa capacidade de decidir, de romper, de escolher, de ajuizar (p.194).

Ainda conforme o quadro, o 6º semestre volta-se a discussão semestre inicial, direcionado as disciplinas à esfera mais teórica, isso praticamente ao final da graduação. Aqui presenciamos uma “quebra” ou uma “parada” no currículo. Todavia, percebemos a dicotomia, a diferenciação dos anteriores semestres pelos quais observamos a unificação da teoria com a prática, sendo que no 6º semestre as mesmas se ausentam., Nos 7º, 8º e 9º semestres, respectivamente, visualizamos de forma restrita a aplicação dos Estágios Supervisionados. Porém, devemos compreender que não podemos romper com nossos discursos, condizentes inclusive com o próprio PPP de Pedagogia no qual se propõe a formação integrada, disciplinar e propriamente a relação da teoria com a prática. Nessa direção é necessário entendermos o seguinte:

A questão da subordinação da prática em relação à teoria e do não reconhecimento da prática como uma instância de produção de saber apresenta-se como grande desafio de ordem epistemológica para o campo de formação de professores (SILVA, 2010, p.9)

Esse desafio de atrelar teoria e práticas e faz necessário dia a dia em nossas instituições superiores e escolares, visto que os egressos se deparam com realidades contraditórias vivenciadas durante a graduação, pois, de acordo com o currículo acima, apenas nos Estágios Supervisionados ao final do curso é que os alunos entram em contato com a prática, com a própria realidade.

Ademais, é importante destacarmos também alguns pontos cruciais relevantes à nossa pesquisa. De acordo com o próprio PPP (2006) de Pedagogia da UEPA Moju, alguns princípios são estabelecidos conforme apresentaremos:

O primeiro princípio refere-se aos objetivos pretendidos no projeto pedagógico, os quais devem ser mais divulgados por meio de cursos ou assembleias, para diminuir a

divergência de opiniões entre os discursos dos docentes e dos discentes. Entendemos, nesse parâmetro, que um Projeto Pedagógico deve ser, acima de tudo, político, no qual "a dimensão política se cumpre na medida em que ela se realiza enquanto prática especificamente pedagógica" (SAVIANI, 1983, p. 93). Dessa forma, as decisões são tomadas coletivamente; não sendo apenas um documento educacional que comprova o cumprimento de uma normatização, mas algo para além disso.

O segundo princípio volta-se ao levantamento de dados de pesquisas sobre o entorno da UEPA/Moju para atingir as práticas sociais do curso, trabalhando, assim, com problemáticas específicas no atendimento das relações entre teoria e prática. Nessa conjectura, observamos que a participação efetiva dos discentes e docentes é imprescindível quando se busca um trabalho que avance os "muros da universidade", de modo que a teoria alcance a prática, e que os conhecimentos científicos não se fundamentem apenas de forma individualizada, mas coletivamente, que obedeça aos anseios da sociedade e acima de tudo que busque alternativas para o enfrentamento de diversas problemáticas enraizadas na sociedade.

Outro princípio diz respeito à avaliação do Projeto Pedagógico a ser realizada semestralmente. Partindo dessa análise, percebemos que a avaliação se estabelece como um compromisso mais amplo e permanente, pois a partir dela o P.P.P. será pensado de forma coerente, coletiva e democrática. Veiga (2002) ressalta que o processo de avaliação envolve três momentos: a descrição e a problematização da realidade, a compreensão crítica da realidade descrita e problematizada e a proposição de alternativas de ação, momento de criação coletiva. Nesse sentido, esperamos que sejam cumpridos os momentos e etapas definidas nos princípios, que haja uma continuidade e que não se limite apenas à documentação, mas que vá além e se efetive da melhor forma possível.

Entretanto, ainda precisamos fazer as seguintes indagações: qual o objetivo da formação do pedagogo? Qual sua função na sociedade? A esse respeito, No Projeto Político Pedagógico (2006) da Universidade do Estado do Pará destacam-se as seguintes finalidades:

Formar o pedagogo com competências para o exercício de suas funções docentes na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental;
Formar o pedagogo para atuar como gestor educacional em ambientes escolares e não escolares (p.35).

Não nos resta dúvidas de que o papel do pedagogo está para além da sala de aula da Educação infantil e do Ensino fundamental, não que estes não sejam importantes. No entanto, a atuação destes profissionais também poderá se efetivar em diversos setores, como: hospitais, organizações não governamentais, empresas, técnico em educação, gestão escolar, dentre outros, podendo continuar sua formação como especialista, mestre, doutor, para sim atuar também como docente nas instituições de ensino superior.

Outra importante discussão a ser travada diz respeito à formação do Pedagogo, pois considera-se que a formação continuada para o profissional da Pedagogia assume um papel relevante não apenas para si próprio, enquanto educador mas também para o docente que receberá esta formação assim como para os educandos de maneira geral. Ademais, essa formação não deve restringir-se apenas aos cursos ofertados pelos órgãos de governo, que acontecem (e quando acontecem) semestralmente. Ela deve ser contínua, e sempre adaptada às necessidades da escola e dos educandos, pois esse Profissional é, sem dúvida, o alicerce na formação de sujeitos críticos e, portanto assume um papel primordial na sociedade. Assim, Pimenta e Libâneo (1999) acrescenta que

(...) a posição que temos assumido é a de que a escola pública necessita de um profissional denominado pedagogo, pois entendemos que o fazer pedagógico, que ultrapassa a sala de aula e a determina, configura-se como essencial na busca de novas formas de organizar a escola para que esta seja efetivamente democrática.

No entanto, cabe aqui destacara grande discussão que há sobre a formação do profissional da educação e a mobilização existente para que se efetive verdadeiramente o que consta na LDB 9394/96, pois não basta apenas os princípios norteadores para a formação dos profissionais e as reformulações curriculares. De acordo com Pimenta e Libaneo (1999), deve haver uma estrutura organizacional para um sistema nacional de formação de profissionais da educação, incluindo a definição dos locais institucionais do processo formativo.

Não podemos esquecer também as grandes dificuldades que os docentes encontram, na perspectiva de Gatti (1996, p.52) “salários aviltantes, desvalorização profissional (...) baixa auto-estima e descontinuidade de políticas, são fatores de perturbação (...) sem nenhuma dúvida” .Sem contar com o adoecimento que, nas palavras de Júnior (2014, p. 109)“ o trabalho não favorece a humanização do homem em seu sentido mais amplo . Tais discussões

sobre a precarização do trabalho e todas as mazelas mencionadas são vivenciadas por docentes tanto nas pequenas quanto nas grandes instituições.

Todavia, consta também no Projeto Político Pedagógico (2006) o campo de atuação profissional do pedagogo, haja vista que o mesmo não se restringe exclusivamente à sala de aula, atendendo também os ambientes não escolares. Assim, esse educador, segundo o PPP, atuará da seguinte forma:

Magistério na Educação Infantil; Magistério nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Gestão Escolar entendida como organização do trabalho pedagógico a ser desenvolvida no campo do planejamento, coordenação, acompanhamento e avaliação do processo educativo em espaços escolares e não-escolares (p.36).

Ao analisarmos o PPP do Curso Licenciatura Plena em Pedagogia da referida instituição não podemos esquecer qual é o perfil de educador que a Universidade do Estado do Pará está formando, e se o mesmo está realmente coerente com atuação dos estudantes e egressos, que hoje vivenciam na prática da sala de aula suas próprias experiências. No tópico de nº 2 do documento consta que esse educador deve ser comprometido com as questões da nossa época e da nossa região, articulando-as com o mundo, além de ser capaz de intervir como propositor na sociedade em que vive. Nesse contexto, encontramos uma das grandes discussões atuais sobre a flexibilidade do currículo, do planejamento do educador e da adequação do conteúdo ao contexto social e cultural em que o aluno se encontra. Nessa discussão é levantado o seguinte questionamento: Será que hoje o Pedagogo formado consegue flexibilizar esse conteúdo à realidade de seus alunos, fazendo com que o conhecimento seja mais acessível a sua realidade? Se considerarmos isso, devemos repensar urgentemente sobre o que estamos ensinando e como estamos ensinando. Dando seguimento a essa discussão, há também o perfil apresentado no tópico de nº 3 que aponta o pedagogo como um profissional ético e produtor de conhecimentos para a formação de cidadãos críticos, criativos e atuantes na sua comunidade, assim como em seu país.

Para uma melhor compreensão, desse perfil, analisaremos os Núcleos de Formação do Projeto Político Pedagógico (2006) da Uepa, os quais assumem o papel de articuladores da pesquisa e da prática dos componentes curriculares. Dessa forma, a proposta do documento visa a estruturação do P.P.P. por meio de núcleos de formação. De acordo com a Resolução nº 001, os Núcleos são subdivididos em: Núcleo de Estudos Básicos, Núcleo de

Aprofundamento e Diversificação de Estudos e Núcleo Integrador, de acordo com os quadros de número 10, 11 e 12.

Quadro 09: Núcleo de estudos básicos

DISCIPLINAS	CH	CRÉDITO T/ P
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO	100	4
FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO	100	4
SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO	100	4
PSICOLOGIA GERAL	100	4
PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM	80	3
ED. INFANTIL NO CONTEXTO BRASILEIRO	100	4
FUND. TEÓRICOS E MET. EM EDUCAÇÃO ESPECIAL	80	3
FUND. DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	80	3
DIDÁTICA	120	5
FUNDAMENTOS DE GESTÃO EDUCACIONAL	100	3
METODOLOGIA CIENTÍFICA	100	4
TOTAL	1060	41

FONTE: PPP de Pedagogia UEPA- 2006.

O Núcleo de Estudos Básicos propõe a formação básica ao Pedagogo, a qual é de suma importância, pois é a partir dessa etapa que o educador poderá contribuir significativamente com a sociedade, com as culturas nela presentes, com a gestão educacional e com os novos conhecimentos adquiridos na instituição universitária.

Quadro 10: Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos

DISCIPLINAS	CH	CRÉDITO T/ P
ESTUDOS DOS NÚMEROS E OPERAÇÕES MATEMÁTICAS	100	4
INTRODUÇÃO À GEOMETRIA E ESTUDOS DE FUNÇÕES	100	4
LINGUAGENS ESP. E COMUNICAÇÃO HUMANA	80	3
LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS – LIBRAS	80	3
PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO	80	4
TEORIA DO CURRÍCULO E DIVERSIDADE CULTURAL	80	4
LEITURA E PROD. DE TEXTOS	100	4
ATIV. FÍSICAS, RECREAÇÃO E JOGOS	100	3
PROCESSOS LINGÜÍSTICOS	80	3
FUND. TEOR. E METOD. DA LINGUAGEM	80	5
FORMA DE EXP. E COM. ARTÍSTICA	80	3
GEOGRAFIA DO BRASIL E SEU ENSINO	80	4
GEOGRAFIA DA AMAZÔNIA E SEU ENSINO	80	3
HISTÓRIA DO BRASIL E MET. DO ENSINO DE HISTÓRIA	80	3
HISTÓRIA DA AMAZ. E MET. DO ENS. DE HISTÓRIA	80	3
QUÍMICA E METODOLOGIA DO ENSINO DE CIÊNCIAS	80	3
FÍSICA E MET. DO ENS. DE CIÊNCIAS	80	3
BIOLOGIA E METODOLOGIA DO ENSINO DE CIÊNCIAS	80	3
PESQUISA EDUCACIONAL	80	3
TECNOLOGIA EDUCACIONAL	80	3
EDUC. EM INSTITUIÇÕES NÃO ESCOLARES E AMB.	80	3

POPULARES		
POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO	80	3
ELETIVAS	320	12
TOTAL	2160	86

FONTE: PPP de Pedagogia UEPA-2006.

O segundo núcleo é o de Aprofundamento e Diversificação de Estudos, que propõe a conexão do PPP e de suas propostas, de acordo com cada região em que a Universidade do Estado se insere.

Presenciamos, todavia, observar que aprofundar e diversificar os estudos é um dos suportes à formação inicial do professor, pois é a partir dela que os docentes construirão novos saberes. Entretanto, há uma urgência em buscar as reflexões nas práticas pedagógicas e, principalmente, nas questões epistemológicas direcionadas ao currículo que forma esse profissional.

Quadro 11: Núcleo integrador

DISCIPLINAS	CH	CRÉDITO
ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM ENS. FUNDAMENTAL	200	6
ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM ED. INFANTIL	200	6
ESTÁGIO SUPERVISIONADO – GESTÃO EDUCACIONAL	100	4
ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM INST. NÃO ESCOLARES E AMBIENTES POPULARES	80	3
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO - TCC I	80	3
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO - TCC II	80	3
ATIVIDADES COMPLEMENTARES	100	4
TOTAL	840	29

FONTE: PPP de Pedagogia UEPA- 2006.

O último núcleo é o Integrador que possibilita a flexibilidade para a investigação, contemplando variadas modalidades dos componentes curriculares. Esse último núcleo se insere no contato direto com os alunos das redes de ensino (Educação Infantil e Ensino Fundamental); é a prática, momento em que o aluno entra em sintonia (ou não) com seu futuro. Silva (2010) nos rememora que

há dificuldades em empreender operações que substantivamente possam estabelecer o rompimento definitivo com a noção que reduz os componentes curriculares relacionados às práticas e ao estágio à ‘parte prática e instrumental’ do curso, subordinada à ‘teoria’ (p. 135).

Em todo esse contexto reside, a concepção de que a formação do professor deve ser atrelada a suportes teóricos e práticos. Todavia, sabemos que ao ingressarem no curso de

Pedagogia, tais alunos vem carregados de experiências escolares de no mínimo 11 anos e que a partir de então “universitários” assumem um novo papel não apenas social, mas pessoal.

Em conformidade com a Resolução de Nº 2, de 1º de Julho de 2015²⁰ sobre as Diretrizes Curriculares a formação universitária propõe:

que a concepção sobre conhecimento, educação e ensino é basilar para garantir o projeto da educação nacional, superar a fragmentação das políticas públicas e a desarticulação institucional por meio da instituição do Sistema Nacional de Educação, sob relações de cooperação e colaboração entre entes federados e sistemas educacionais. (2015, p.01)

Entendemos, portanto, que a educação em qualquer âmbito que se encontre, é direito universal e cuja intencionalidade é superar as fragmentações entre as instituições universitárias e as escolas; ou seja, como no quadro acima exposto, o qual propõe como eixo integrador de ensino entre Teoria e a Prática do curso de formação aos pedagogos. Corroborando com a mesma Lei define alguns princípios:

III - a colaboração constante entre os entes federados na consecução dos objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, articulada entre o Ministério da Educação (MEC), as instituições formadoras e os sistemas e redes de ensino e suas instituições;
 IV - a garantia de padrão de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras;
 V - a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;
 VI - o reconhecimento das instituições de educação básica como espaços necessários à formação dos profissionais do magistério;
 IX - a articulação entre formação inicial e formação continuada, bem como entre os diferentes níveis e modalidades de educação;
 X - a compreensão da formação continuada como componente essencial da profissionalização inspirado nos diferentes saberes e na experiência docente, integrando-a ao cotidiano da instituição educativa, bem como ao projeto pedagógico da instituição de educação básica. (2015, p. 4-5).

Nessa tessitura, os princípios norteadores das Diretrizes, nos permitem compreender que, além da articulação entre a proposta curricular do curso de pedagogia é de extrema necessidade articular e integrar e não hierarquizar o saber, propondo integração entre as instituições, a formação com qualidade aos professores, a teoria e a prática como norte a uma formação concernente com o mundo do trabalho (educação básica) e a formação continuada dos profissionais egressos em pedagogia. Pois, no momento em que esses alunos se deparam

²⁰Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

com uma estrutura totalmente diferente do que vivenciavam, há um estranhamento; mas não podemos perder de vista o porquê deles estarem ali, qual a função e o perfil de cada aluno – futuros professores-, o que eles entendem por universidade e principalmente o que é o Curso de Licenciatura em Pedagogia para cada um deles. É no decorrer do curso poderão diagnosticar se essa relação entre teoria e prática, está efetivamente de acordo com o currículo da Universidade de Moju.

3 A VOZ DE EGRESSAS

É indispensável concordar que todo curso de nível superior tem por objetivo a formação de um profissional, e que ao concluir seu curso sendo ele de variadas esferas, torna-se um EGRESSO. Mas afinal quais definições podemos direcionar esse profissional? Coelho (2008) em sua Tese doutoral afirma que:

Segundo o dicionário Lello EGRESSO é um adjetivo, de origem latina (*Egressu*), que significa saída, aquele “que saiu, se afastou, que deixou de fazer parte de uma comunidade: *Frade egresso*. S.m. Indivíduo que deixou o convento, ex-frade. O mesmo que egressão” [...] Ato de sair; afastamento”, a palavra Egressus tem raiz também no latim *digressio* que significa desvio de rumo. (p.109)

É interessante, quando a respectiva autora ainda nos remete a conclusão de que egresso é aquele que saiu de uma determinada instituição de ensino após a conclusão dos estudos amparado pela certificação ou diploma legal. Nessa tessitura, entendemos a significação da palavra Egresso, e ao mesmo tempo, o seu real sentido, onde o mesmo não foi expulso da Universidade, mas cumpriu com a carga horária específica do curso concluído.

Nessa perspectiva, dentre as várias Turmas de graduação do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UEPa de Moju, as selecionadas para nossa pesquisa estas são do ano de 2008 e 2009 respectivamente, considerando cinco egressas de cada turma em atuação na docência do Ensino Fundamental em quatro municípios de nosso Estado.

A escolha se justifica a princípio pelo fato da autora desta pesquisa ser egressa da primeira turma de 2008 e também devido às inquietações que surgiram ao final do curso de Pedagogia, no sentido de buscar possíveis respostas a respeito de como seria nossa atuação após a formação no Curso levando em consideração as Teorias e Práticas aplicadas no

contexto Universitário. Corroboramos também quanto à escolha do nível de ensino a ser pesquisado, pois de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9394, de 20 de Dezembro de 1996, define:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

A educação nacional proposta pela referida Lei nos faz compreender que a educação em todas as suas esferas permite a elevação, a ascensão intelectual e humana, e a escolha do Ensino Fundamental a nossa pesquisa, corroborou relativamente com o desenvolvimento das capacidades dos educandos, é a etapa em que o aluno inicia sua autonomia na leitura e na escrita, nas discussões em sala de aula com o professor e com a turma em geral, é o período em que o mesmo constrói sua identidade e começa a ver o seu contexto social com um novo olhar, tornando-se autônomo de suas escolhas e capacidades. O Ensino Fundamental é definido da seguinte forma:

Art 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: I- o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II- a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político (...). III- o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem (...).IV-o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

Nesse sentido, trataremos pelas narrativas de nossas informantes egressas de Pedagogia²¹, das turmas anteriormente citadas, no intuito de escutá-las e de encontrar possíveis respostas as nossas inquietudes. Nessa trajetória, Souza e Albuquerque nos dizem que:

O pesquisador do campo das ciências humanas está, portanto, transitando no terreno das descobertas, das revelações, das tomadas de conhecimento, das comunicações, das produções de sentido entre o eu e o outro (2002, p.110).

Nesta esfera, destacar a importância dos segredos, indiscrições, ofensas e dos confrontos de pontos de vistas que inevitavelmente acontecem nas relações entre humanos,

²¹ Utilizaremos nomes fictícios as professoras egressas de Pedagogia (2008/2009) com o intuito de resguardar suas identidades.

com nossas egressas não seria diferente, pois mesmo estudando em um único Campus, no mesmo Curso, com o mesmo currículo, em anos diferentes, a formação e relatos não serão os mesmos.

Os referidos autores nos remetem à reflexão apresentada por Bakhtin(1997)²²ao problematizar a oposição entre “certo” e “errado”, pertencente ao registro da verdade universal, exatidão, o que para Souza e Albuquerque (2002, p.110) perpassa pela coincidência de um objeto consigo mesmo, sendo necessária e possível em certas circunstâncias. Todavia, Gatti (2002) contribui com a discussão, inferindo que:

Pesquisa é o ato pelo qual procuramos obter conhecimento sobre alguma coisa, que pesquisar não se torna algo simples de ser realizado, mas é por meio de um trabalho criterioso, cujo objetivo é o novo conhecimento; quem pesquisa procura descrever, compreender ou explicar alguma coisa (p.10).

Para tanto, utilizamos como instrumentos de coleta de dados um roteiro semi aberto, a partir do diálogo gravado com apoio de um Memorial Narrativo Reflexivo, onde o mesmo propiciou direção aos caminhos percorridos por nossa pesquisa, com foco em nosso objetivo, dando-nos suportes para um diálogo direcionado à formação docente de dez egressas da UEPa de Moju dos Cursos de Pedagogia dos anos de 2008 e 2009, no que se refere à Teoria e a Prática na Universidade e atualmente, na escola, no Ensino Fundamental. Alguns questionamentos foram imprescindíveis ao alcance de nosso objetivo: Como se deu sua formação universitária nas dimensões Teórica e Prática? Como você, relaciona hoje as duas dimensões em seu contexto escolar? As disciplinas lhe ajudaram em sua atuação como docente? Você conhece o PPP (Projeto Político Pedagógico) do Curso de Pedagogia? O que você sabe sobre ele?

Todavia, tornou-se relevante a escolha do referido Campus de estudo, por ter contribuído na formação da autora, e por estar localizado no interior do Estado, em que as relações culturais, pessoais e formativas estão enraizadas; e o grupo de egressas, mesmo sendo de um único curso, turmas e lugares de atuação diferentes. Nesse sentido, para uma pesquisa criteriosa com métodos e instrumentos favoráveis, necessitamos de:

[...] Um bom martelo, uma boa pá são absolutamente necessários para um trabalho de qualidade, mas, também, necessita-se de um artesão habilidoso e

²² Estudioso russo que desenvolveu seus primeiros textos na década de 1920 e que entendia como princípio fundamental da linguagem o dialogismo.

experiente em seu uso para a obtenção de resultados qualitativamente bons. [...] (GATTI, 2002, p. 53).

Nessa tessitura, apresentamos a contribuição de alguns teóricos, imprescindíveis à construção desta Seção, tais como: Amorim (2002), Bakhtin (1997 e 2006), Gatti (2010 e 2014), Souza e Albuquerque (2012), Triviños (1987) e as teses de doutoramento dos Professores Raimundo Júnior (2014), Socorro Coelho (2008) e Elaine Frossard (2003). Contribuição esta que alcançamos algumas aproximações, contradições e afirmativas, caracterizando-se por demonstrações de onde conseguimos chegar com o estudo desenvolvido nos aspectos prático e teórico; pois o que nos interessa, além da produção e da circulação do que aqui escrevemos e produzimos, é, sobretudo quando pensamos que a escrita e os relatos da pesquisa não se reduzem a uma simples transcrição de conhecimentos produzidos em situação de campo (AMORIM, 2002, p.8), mas, que se trata de algo além do concreto, do material, que seria dar importância a voz de nossas professoras, repletas de uma saber rico e imensurável à nossa formação docente.

3.1 TEORIA E PRÁTICA: DA UNIVERSIDADE À REALIDADE

Os relatos aqui apresentados com suas particularidades, variedades e o dialogismo definido por Bakhtin (1997), nos permitirá ouvir o que a experiência de vida e a própria formação oportunizou às autoras de nossa pesquisa, as egressas de pedagogia, bem como o desempenho e atuação das mesmas no Ensino Fundamental. De acordo com o referido autor:

Ignorar a natureza do enunciado e as particularidades de gênero que assinalam a variedade do discurso (...) desvirtua a historicidade do estudo, enfraquece o vínculo existente entre a língua e a vida. A língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua. (p. 282)

A esse respeito, Souza e Albuquerque (2012, p.110) enfatizam que o ato da pesquisa não é algo simples, requer de nós pesquisadores, seriedade, rigor, prazer e ao mesmo tempo, quando um determinado sujeito se abre para o conhecimento de outro indivíduo, deve conservar certa distância, pois, abrir-se para o outro é, neste caso, permanecer também voltado para si. Complementando a discussão, Triviños (1987) defende o posicionamento do pesquisador, direcionado a pesquisa qualitativa, na qual:

[...] a função do pesquisador em educação, está baseado na necessidade de uma concepção dinâmica da realidade social. [...] Pensamos também que a pesquisa educacional nos países do Terceiro Mundo tem um objetivo maior: a de servir aos processos de transformação da essência da realidade social que experimentamos. (p.14).

Nessas circunstâncias, o pesquisador deve estar atento às vozes que as egressas desejam proferir e dar significado, mantendo sempre um distanciamento do que se deseja extrair por meio desta pesquisa. Assim, as dez egressas selecionadas a nossa pesquisa realizam suas atividades como docentes do Ensino Fundamental nos seguintes Municípios do Estado do Pará: Abaetetuba, Moju, Tailândia e Icoaraci, cujos três primeiros Municípios fazem parte da Região do Baixo Tocantins e o último é um Distrito da Capital do Estado do Pará, Belém.

Encontrar disponibilidade para a pesquisa foi um fator negativo, pois as mesmas só detinham alguns finais de semana, pois até nesses períodos ficavam ocupadas com atividades extraclases de suas referidas escolas. A autora teve que se deslocar aos municípios da pesquisa com o intuito de realizar as entrevistas gravadas, sendo que apenas no município de Abaetetuba não houve necessidade, devido ser o local de residência da mesma.

Entretanto, encontra-las e escutá-las foi algo prazeroso, por utilizarem de sua memória e fazer um resgate mesmo que parcial, dos momentos de conhecimentos na instituição; e ao mesmo tempo preocupante, pois, em suas falas, foi perceptível tal sentimento, de buscar melhoria através desta pesquisa, na formação dos que ainda estão inseridos no Campus de Moju e da necessidade da articulação entre Teoria e Prática na instituição onde construíram sua história acadêmica.

É importante ressaltar que a singularidade da escuta dos relatos das egressas e o que podemos construir por meios destes; na perspectiva Bakhtiniana, valoriza justamente a fala, a enunciação, e afirma sua natureza social, não individual: “a fala está indissolivelmente ligada às condições da comunicação, que, por sua vez estão sempre ligadas às estruturas sociais”. (Bakhtin, 2006, p.15).

As informantes²³ Marília Cardoso, Joelma Brandão e Márcia Cristina são egressas da primeira turma de Licenciatura Plena em Pedagogia ano de 2008 a 2011. Atuam na docência no Ensino Fundamental em caráter de contrato em duas escolas privadas do Município de

²³A identidade será resguardada, portanto, utilizaremos codinomes às egressas.

Abaetetuba²⁴. A docente Marília Cardoso é professora na Escola Semear e as professoras Joelma Brandão e Márcia Cristina no Instituto Evangélico da Amazônia (IEAM), todas atuantes em instituições de caráter privado.

A primeira egressa Marília Cardoso narra sobre como consistiu sua formação na Graduação em Pedagogia na Turma de 2008 no Campus de Moju:

Quando ingressei na universidade, nesse novo processo de formação em minha vida; percebi a importância de uma formação universitária. Foram momentos riquíssimos de trocas de experiências, debates, oficinas, seminários no Curso de Pedagogia; pude ver e rever conceitos, teorias e ideologias que passaram a refletir hoje em minha prática de sala de aula. (Agosto, 2015).

Percebemos no relato da egressa que a Instituição Universitária influenciou positivamente em sua atuação como docente. A mesma nos faz perceber também que a teoria reflete hoje em sua prática, dando-lhe suporte no contexto escolar, influenciando a aprendizagem de seus alunos. Entendemos que Teoria, na perspectiva de Triviños (1987, p. 102) “tem como base principal um conjunto de leis e deve ser entendida como um sistema hipotético-dedutivo e não simplesmente como uma soma de formulações conceituais”. Na comparação com o relato da egressa, destacamos esse sistema como um conjunto de fatores que resultam na própria Teoria, que hoje se efetiva no contexto da sala de aula.

Entendemos nessa conjectura, que a formação de professores deve seguir por uma vertente equilibrada aos desejos de seus alunos e que os mesmos, saibam realmente o papel da Universidade e do curso no qual estão se formando.

Para Gatti (2010) a funcionalidade dos Cursos de Licenciatura tem por objetivo formar professores para: educação infantil (creche e pré-escola); para o ensino fundamental; o ensino médio; ensino profissionalizante; educação de jovens e adultos; educação especial. É de extrema necessidade que o aluno futuro professor saiba para que norte segue sua formação, e que as mesmas devem voltar-se a uma integração no chão universitário, como ressaltou a egressa acima, no chão da escola. E nessa articulação da formação no ambiente Universitário e o resultado para a sociedade, destacamos o real significado dessa integração:

²⁴ O atual município de Abaetetuba, cujo significado é de origem Tupi, se decompõe da seguinte maneira: aba (homem), ete (forte, verdadeiro), tuba (lugar de abundância). O significado, portanto é: Lugar de homens e mulheres valentes. Disponível em: www.historianailhadomiriti.blogspot.com.br

A relação entre Universidade e sociedade poderá se concretizar por intermédio dos egressos, uma vez que estes, a partir do título recebido, estarão representando profissionalmente a instituição formadora em qualquer lugar do mundo em que exerçam a profissão, por intermédio de um documento legal denominado diploma. Este tem um valor simbólico do ponto de vista da cultura erudita e na representação social de quem em determinada sociedade o carrega, assim como no mundo do trabalho. (COELHO, 2008, p.120).

Não podemos perder de vista, o papel do pesquisador e da forma como concebe sua pesquisa, pois na perspectiva de Gatti (2002, p.60) “os pesquisadores utilizam-se muito da intuição e da imaginação. [...] Não falo aqui de uma imaginação sonhadora, mas de uma imaginação impregnada pelo domínio de sua área de estudos”; por sua vez, o pesquisador não realiza uma pesquisa sem um objetivo ou um questionamento, e o mesmo julga necessário estar articulado e preparado para tal discussão e estar amparado de um conjunto de ideias, emoções, e imaginação para a construção do novo conhecimento que há de surgir.

Ressaltamos que no relato a seguir, a professora Márcia Cristina da mesma turma da egressa anterior, corrobora com o que tomamos como discussão neste tópico:

Na minha formação pude aprender determinados conhecimentos de estudos realizados por diversos autores de áreas diferentes sobre a educação; várias teorias enfatizavam dentro dos seus estudos, o entendimento sobre a forma pela qual a prática do ensino e da aprendizagem deveria ser abordada (Agosto, 2015).

Na voz da professora, constatamos algo primordial ao nosso estudo, quando relata sobre a influência da teoria em sua prática, ou seja, presenciamos nesse momento, a integração das duas vertentes (teoria e prática) na formação desta professora na primeira turma de Pedagogia pesquisada. Todavia, sabemos que a formação do professor ainda perpassa por inúmeros entraves, dentre os quais a precariedades e as desigualdades. A esse respeito Gatti (1996) ressalta que:

Não se faz milagres com a formação do ser humano, não dá para implantar um chip de sabedoria na cabeça do homem, a aprendizagem, a formação, tem que ser desenvolvida em um longo processo de maturação, para só assim o resultado ser o melhor possível (p.9).

Em continuação aos relatos e as vozes que ecoam de nossas professoras, cuja escuta e olhar devem estar articulados com a verdade, com um objetivo, Bakhtin enfatiza:

[...] na verdade se fizermos abstração da consciência individual subjetiva e lançarmos sobre a língua um olhar verdadeiramente objetivo, um olhar, digamos oblíquo, ou melhor, de cima, não encontraremos nenhum indicio de um sistema de normas imutáveis.
(2006, p. 91).

Dessa forma, os relatos minuciosos presentes nas falas das egressas, como pesquisadores que somos; não podemos agir diretamente e olhar apenas o que nos interessa, olhar de cima para baixo, mas descobrir o que está por detrás dos anseios dos sujeitos de nossa investigação, de maneira cautelosa e manter um certo distanciamento entre o eu e o outro, para que não haja uma “contaminação” de ideias no resultado e análises da pesquisa.

Assim, as egressas que ora serão apresentadas, fizeram parte da segunda turma de nossa pesquisa (2009- 2012), residem no Município de Abaetetuba; foram aprovadas no Concurso em 2012 no Município de Moju, mesmo ano da Conclusão de seu Curso, ponto este importantíssimo, pois segundo relatos das professoras, trinta por cento (30%) da referida turma se efetivou nesse certame.

A autora desta pesquisa diagnosticou em seu Tcc, que há um grande numero de concluintes de Pedagogia em detrimento de poucas oportunidades no mundo do trabalho, e os mesmos, por não conseguirem atuar na área formada, atuam em outras esferas além da educação, porém as mesmas conseguiram se efetivar logo após a conclusão de seu curso e no mesmo ano exercer sua profissão como profissionais da educação em caráter efetivo.

As informantes são professoras do Ensino Fundamental atuantes na Zona Rural do Município de Moju, município onde cursaram Pedagogia. A professora AngelaKeise atua na Escola Sebastião Barbosa PA150 Km 5 Vila Sarapói, Raquel Chaves na Escola Lírio dos Vales PA 150 Km 35 Ramal da Embrapa e a docente Graciane Miranda na Escola Adalberto Ventura PA 150 Km 56 Vila Olho D'água. As mesmas, possuem uma jornada exaustiva até a chegada em suas escolas, acordam as 4:30 min (quatro horas e trinta minutos) da manhã e as 5:10 min (cinco horas e dez minutos) saem do município onde residem, (Abaetetuba), e ao chegarem no município de atuação, após quarenta minutos de viagem, ainda precisam pegar um micro ônibus e depois de quarenta minutos chegam em suas escolas, destas, a professora

Raquel Chaves ainda precisa pegar uma motocicleta na “beira²⁵” do Ramal e percorrer 10 Km, para assim chegarem à suas escolas por volta das 6:45 minutos para dar início às suas atividades.

Apesar de tantos entraves encontrados pela professora, como a precarização das escolas no campo, onde não há reformas constantes, materiais didáticos insuficientes para o trabalho do professor e de seus alunos, a merenda escolar é mínima diante do quantitativo de alunos, professores e alunos sem o mínimo apoio de um Coordenador Pedagógico, um Psicólogo um Assistente Social, possuindo apenas a presença do Coordenador de Área, o qual é responsável pelas escolas que a comunidade possui. Ainda assim, a egressa narra que em meio a uma gama de precariedades docentes, estruturais e governamentais, realiza seu trabalho com prazer em ensinar e que integra a Teoria concebida na sua formação à sua prática docente.

Hoje em sala de aula vejo o quanto a Universidade me ajudou, lembro de muitas coisas e tento dar o meu melhor na atuação como professora da zona rural no ensino fundamental, não é um trabalho fácil, pois as escolas do campo não tem as mesmas “regalias” que a escola da cidade; mas faço com prazer e tento sempre unir a teoria concebida na Universidade e a prática que hoje é a minha sala de aula (Agosto, 2015).

Prosseguindo nossa pesquisa, passamos a dialogar com as informantes do Município de Tailândia-Pa, a saber, Iara Paiva, Milene Correa e Elliane Espíndola. A professora Milene Correa e a professora Elliane Espíndola ambas da segunda Turma de Pedagogia (2009) atuam na Escola José Edvar Coelho Frota na Zona Urbana. A egressa Iara Paiva da primeira Turma da pesquisa ano de 2008 é professora na Escola Santa Rosa também na Zona Urbana e nos relata a seguinte situação:

Quando se está à frente de uma sala de aula, o professor é visto como referência, como modelo, então temos que saber de tudo um pouco, porque normalmente aparecem perguntas de todas as espécies vindas por parte dos alunos, pais, funcionários, amigos de trabalho, então temos que estar bem preparados sempre para esse tipo de situação, e a universidade dá grande parte desse subsídio que precisamos para enfrentar essas situações, mas outra parte se aprende na prática, no convívio, na lida (Agosto, 2015).

²⁵ Existe uma rodovia principal na Zona Rural a qual é atravessada por ramais ou pequenas estradas não asfaltadas, conhecidas como estradas de chão.

Elaine Frossard (2007) em sua Tese Doutoral destaca o pensamento de Bakhtin sobre o fato do diálogo, e da interação com o outro serem inevitáveis, haja vista o *eu* constituir o outro e por ele se constituir, ou seja, o dialogismo como sendo o princípio básico da existência humana. Freire (1987) em *Pedagogia do Oprimido*, da mesma forma defende que deve haver um diálogo, uma comunicação para que verdadeiramente a educação e até mesmo o contato com o *eu* por meio do dialogismo possa alcançar a si próprio e o outro.

É interessante quando a professora egressa nos descreve a importância do professor em sala de aula, a ao relatar sobre a formação concebida nos cernes da Universidade e que esta ajudou em sua atuação docente. No entanto, a voz e o sentido que nos remete o relato são de que a Universidade contribuiu em “parte” com a formação da docente, visto que a verdadeira prática é exercida na “lida” diária da escola. Para contribuir com nosso pensamento, Gadotti (2001) vem afirmar que:

[...] resta, portanto, uma esperança para a universidade que vem essencialmente da luta de seus trabalhadores, professores e alunos. Para que a universidade que sonhamos seja possível será necessário [...] não esperar a mudança, mas caminhar em direção dela. [...] esse espírito de debate e de crítica que anima uma universidade aberta e livre é condição para transformá-la de um “cemitério de vivos” como é atualmente, numa das forças renovadoras da sociedade (p. 122).

Portanto, a esperança ainda persiste em caminhar em meio há tantas diversidades educacionais, precariedades estruturais e humanas, e, principalmente na persistência da integração da Universidade e do contexto escolar com e a Teoria e a Prática diagnosticadas nos relatos apresentados por nossas egressas até o presente momento.

3.2 O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO NA VOZ DAS EGRESSAS

O questionamento proferido às egressas transcorreu com base no PPP da instituição formadora, cuja autora deste trabalho, egressa da primeira turma de Pedagogia do ano de 2008, também foi uma das entrevistadas. De acordo com a Professora Joelma Brandão:

É muito importante conhecer o PPP durante a graduação, eu particularmente tive meu primeiro contato com o PPP do curso de Pedagogia na Universidade, compreendo ele como um instrumento de transformação, essencial para o profissional, pois versa aspectos importantes à formação e atuação do pedagogo (Agosto, 2015)

Em seu relato a professora, nos faz perceber a grande seriedade e significância do Projeto Político Pedagógico na formação Universitária, assim como a importância de encontrar objetivo de tal proposta também para a escola, e para todos os âmbitos que compõem a educação; nessa conjectura Gadotti (2007, p.30), nos chama a atenção para o fato de que o ponto de partida de um projeto político-pedagógico deve estar exatamente “nos níveis de aspiração, nos níveis de sonho, nos níveis de compreensão da realidade e nas formas de ação e de luta dos grupos populares”. Em continuação ao questionamento levantado sobre o a importância do P.P.P., a informante Iara Paiva nos aponta que:

Entendo que o Projeto Político Pedagógico é o documento que detalha os objetivos, as diretrizes e as ações a serem desenvolvidas no curso e é voltado para assegurar a gestão democrática e se caracteriza por sua elaboração coletiva. Pra mim, a finalidade fica por direcionar a profissão do pedagogo, o desempenho e exercício de suas funções na docência e como deve ser seu perfil profissional, ético, produtor (Agosto, 2015).

No relato, a informante demonstra um conhecimento aprofundado sobre a definição e funcionalidade do P.P.P. ela nos informou que buscava encontrar respostas e até mesmo questionamentos para debater em sala de aula, a mesma sentia curiosidade em se informar a respeito de seu curso e os documentos que versam sobre o próprio. Todavia, em seu relato, demonstra propriedade e afinidade sobre o P.P.P. direcionado ao curso formado.

Com base nos estudos de Bakhtin (2006), é nos relatos e no próprio dialogismo de ideias presente nas vozes das egressas podemos

[...] dizer que a língua, como sistema de normas imutáveis e incontestáveis, possui uma experiência objetiva é cometer um grave erro. Mas exprime-se uma relação perfeitamente objetiva quando se diz que a língua constitui, relativamente à consciência individual, um sistema de normas imutáveis, que este é o modo de existência da língua para todo membro de uma comunidade linguística dada. (, p.93).

Dessa forma, por entender que a língua constituída por uma consciência, sendo ela também sujeita a mutações, relataremos a seguir, algumas informações extraídas de nossa pesquisa, quanto a grande dificuldade das egressas em definir o que realmente seria o PPP do Curso:

O PPP não lembro de ter tido contato, lembro de uma disciplina em que o professor falou sobre ele, agora o PPP da UEPa nunca tive acesso.²⁶O PPP

²⁶AngelaKeyse.

lembro da assessora do campus repassando pra turma, mas não lembro de ter um maior contato com o PPP do Curso e até hoje nunca tive acesso.²⁷ Quanto ao PPP do curso de pedagogia não tive acesso, mas lembro da discussão em sala de aula sobre o Projeto nas Escolas.²⁸ Não conheço o PPP do curso de pedagogia, durante minha vida acadêmica na universidade não foi apresentado a nos alunos, eu pelo menos não lembro.²⁹ Sobre o ppp reconheço que possuo pouco conhecimento sobre, porém em meus estudos após a graduação em Pedagogia, considero que sua maior discussão vem tratar e apresentar a real finalidade do curso, se seria para a formação de professores(magistério) ou formação especialistas(técnico).³⁰ A minha formação docente não foi contemplada na abordagem mais específica do PPP, digo ainda que durante o curso conheço o PPP de ouvir falar, pois não abordamos detalhadamente sobre o que é o PPP.³¹ (Agosto, 2015).

É interessante adentrar nessa discussão, pois aqui destacamos nos relatos das egressas duas situações ; a primeira ao dizerem que o documento foi discutido em sala de aula pelo professor da graduação, , porém, pelas palavras das informantes, o mesmo não obteve êxito após a formação ou foi trabalhado ligeiramente, superficialmente, o que nos permite dizer (não afirmar) que existe uma lacuna na formação universitária, afinal todo Pedagogo em formação, deveria conhecer e se aprofundar sobre os documentos oficiais que regem o Curso. Em se tratando disso, o Projeto Político do Curso de Pedagogia da UEPa, versa que:

democraticamente optamos pela construção coletiva de um novo projeto que abarcasse os anseios dos atores envolvidos [...] na tradução que ora apresentamos como Projeto [...] desta universidade pública estadual, com extensão não menos significativa de responsabilidade regional (2006, p. 4).

A segunda adentra na não divulgação do Projeto por parte da instituição ou do próprio docente em sala de aula, , em vista que antes mesmo do aluno ter uma noção da significância de um documento como este, é de grande e extrema urgência levar a público, suas finalidades, o Perfil do Pedagogo entre outras vertentes, pois não se pode formar um profissional de Nível Superior sem ao menos, leva-lo ao conhecimento aprofundado dos documentos que resguardam a formação do aluno inserido em uma instituição universitária.

²⁷ Raquel Chaves.

²⁸ Marcia Cristina.

²⁹ Elliane Espindola

³⁰ Graciane Miranda .

³¹ Carla Mayara.

3.3 A INFLUÊNCIA DAS DISCIPLINAS DO CURSO DE PEDAGOGIA NA ATUAÇÃO DAS EGRESSAS NO ENSINO FUNDAMENTAL

Ao ser questionada a respeito da influência das disciplinas do Curso na sua atuação docente, a Professora Marília Cardoso relata que

[...]a Universidade me ajudou muito, pois hoje me sinto preparada para assumir uma turma de Ensino Fundamental e executar uma aula diferenciada, em que o aluno realmente possa aprender por meios de Planos de Aulas aprendidos no Curso na disciplina Didática, que até hoje me acompanham. (Agosto, 2015)

Entendemos por meio do relato da referida professora, em atuação há quatro anos na Educação Básica e há dois anos no Ensino Fundamental em uma rede privada de Ensino no Município de Abaetetuba/PA, que ao ingressar no mundo do trabalho, a formação concebida no espaço universitário contribuiu de forma significativa para sua atuação docente. Nesse caminhar, Libâneo (1999) define o professor como o profissional do humano, que por sua vez, é um facilitador do aluno ao conhecimento, cuja finalidade por si só, versa sobre a compreensão do mundo de maneira crítica, comprometido com a sociedade.

De acordo com o Curso de Pedagogia da UEPa (2006) , cujo PPP propõe “à formação de profissionais que atuarão na docência em educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental (modalidades educação Especial e educação de jovens e adultos), bem como em gestão educacional, em ambientes escolares e não escolares”, corroborando com o relato da egressa, pois segundo o mesmo documento , “o espaço curricular no Curso de Pedagogia, desenvolverá projeto acadêmico de práticas pedagógicas interdisciplinares, que privilegiem a articulação entre Teoria e Prática, com os campos de estudos, ministrados ao longo dos anos letivos”. A esse respeito a professora nos diz que:

As disciplinas no curso de Pedagogia na UEPa de Moju, nortearam minha profissão, pois me ensinaram a agir em cada situação da sala de aula e fora dela. Olhando hoje para minha realidade vejo como foi importante a teoria das disciplinas para minha atuação como docente, sempre volto ao que foi visto na universidade pra mim determinar o modo de agir na formação dos meus alunos. (Angela Keise, Agosto, 2015).

Quando nos remete à formação do professor Júnior (2010, p.07) pondera que a formação inicial de professores, além da sua necessária formação acadêmica, “requer uma

permanente mobilização dos saberes adquiridos em situações de trabalho, que se constituirão em subsídios para situações de formação, e dessas para novas situações de trabalho” .

O PPP do Curso de pedagogia da UEPa (2006, p. 34) reflete que é necessário a inclusão do estudante universitário na prática do processo educativo por meio das Disciplinas, do Currículo do Curso, e essa relação deve se iniciar desde os primeiros anos da vida acadêmica, o qual propiciará a esse universitário a construção de atitudes éticas e de um olhar crítico sobre sua própria realidade , rompendo assim com a dicotomia de que “a prática curricular é privilégio dos concluintes da graduação, face ao acúmulo de conhecimentos e experiências já vivenciadas no decorrer do curso, descredenciando o discurso teórico-prático dos estudantes iniciantes”. Em relação a isso, a professora Chaves descreve que:

As disciplinas foram essenciais para o meu crescimento como docente, os professores eram super criativos, dinâmicos, faziam aulas diferentes em vários espaços, seminários, visitas em ambientes não escolares. Lembro dos Estágios Supervisionados, que ao chegar essa etapa eu já me via preparada, não senti medo, senti como já tivesse me formado e já era uma Pedagoga, entre outras disciplinas que contribuíram com minha formação. (Agosto, 2015)

Reiterando com o pensamento de Bakhtin (2006) o qual relata que o sistema linguístico torna-se o produto de uma reflexão sobre a nossa própria língua, cuja importância para quem profere da utilização linguística, da voz das egressas em discussão, é o signo adequando-o a situações concretas. Dessa forma, os relatos e discursos das professoras, tornam-se o resultado de uma formação concreta e não apenas do irreal.

Nessa tessitura, é válido ressaltar, a necessidade de articulação não apenas das Disciplinas, mas qual norte e metodologia o (a) professor (a) Universitário (a) deve seguir, pois dependendo de como ele (a) realizara sua aula, o conhecimento facilitara ou não a compreensão do aluno em formação inicial. Nessa concretude, Freire (1992, p.42) nos fala que: “ensinar é um ato criador, um ato crítico e não mecânico. A curiosidade do (a) professor (a) e dos alunos, em ação, se encontra na base do ensinar-aprender”; o professor (a) deve ser curioso em buscar alternativas de aprendizagem, pois ao ensinar estará também aprendendo e vice-versa. Na voz da egressa a seguir, corroboramos com tal afirmativa:

O professor levava a teoria o e o que poderíamos vivenciar e levava agente pra pratica para vivenciarmos na pratica a teoria, como projetos de leitura, reforço, entre outras atividades nas escolas de Moju. Isso era muito legal! Eu vejo que hoje como docente a universidade me influenciou positivamente

nas atividades que realizava antes de ir pra escola. pois com as vivencias pude exercer uma boa prática, uma base, não fui crua, me ajudou a ter uma base do que ia vivenciar e que hoje vivencio; mas também, muitas coisas que vivo hoje não vivenciei na universidade, talvez pelo curso ser regular e não em blocos, tudo era muito rápido, e hoje atuando no ensino fundamental sinto uma grande dificuldade em alfabetizar um aluno, aprendi exercendo a profissão e em formações continuadas.(Graciane Miranda, Agosto, 2015)

No texto de Elaine Frossard (2003, p. 199-201 *apud* Bakhtin 1979) qualquer discurso é constituído por ideias ou palavras de outrem, entretanto essas outras vozes podem ser assimiladas, citadas ou confrontadas em um discurso de forma explicita, as quais aparecem, mas nenhuma prevalece as outras vozes, ou seja, uma polifonia de discursos; o que visualizamos no discurso acima, onde a egressa primeiramente nos fala que as metodologias utilizadas por seu professor (a) integrando a Teoria e a Prática foram essenciais para o Curso e para sua formação inicial, com embasamentos teóricos conseguiu vivenciar novas experiências tanto dentro do “chão” Universitário quanto nas próprias escolas do Município.

Outra assertiva, destacada pela professora é que, devido o Curso ser Regular³² o professor não permanecia muito tempo com a turma, para ela não havia um bom aproveitamento do Curso, resultando em uma gama de dificuldades ao concluir o mesmo e, chegando à escola não desenvolver um bom trabalho com seus alunos do Ensino Fundamental, tendo que aprender as lacunas deixadas em sua formação inicial .em diálogo com a mesma, essas formações continuadas, seriam o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) do Governo Federal, para professores do 1º 2º e 3º/9 do Ensino Fundamental, cujo objetivo é contribuir para a alfabetização na idade certa dos alunos com diversas atividades e jogos educativos.

Assim, nos diz Freire (1992) do papel de uma Educação cujos moldes devem estar voltados a seriedade, comprometimento e respeito aos discursos desses professores que ao mesmo tempo também são alunos, pois aprendem ao mesmo tempo que ensinam, de acordo com o autor:

[...] sendo a educação por sua própria natureza, diretiva e política, eu devo sem jamais negar meu sonho ou minha utopia aos educandos, respeitá-los. Defender com seriedade, rigorosamente, mas também apaixonadamente,

³² As Disciplinas eram articuladas uma vez na semana, com seus respectivos Docentes. Mas hoje as mesmas funcionam no Campi de Moju blocadas, ou seja, dependendo de sua Carga Horária, elas seguem em quinze a vinte dias seguidos, ao terminar outra se inicia.

uma tese, uma posição, uma preferência, estimulando e respeitando, ao mesmo tempo, o direito do discurso contrário, é a melhor forma de ensinar, de um lado o direito de termos o dever de “brigar” por nossas ideias, por nossos sonhos e não apenas de aprender a sintaxe do verbo haver, de outro, o respeito mútuo (p. 41).

Corroborando com o pensamento Bakhtiniano sobre o diálogo e a interação com o outro ser inevitável, pois o *eu* constitui esse *outro*, nos concebe dizer que o dialogismo é o princípio norteador da existência humana, com isso o discurso da professora Márcia Cristina, nos revela que:

Posso afirmar que algumas disciplinas da Graduação até hoje estão com certeza me ajudando, pois carrego conhecimentos que estão sendo relevantes no processo da aprendizagem dos alunos como as construções de jogos educativos, os experimentos realizados nas aulas de química entre outras. (Agosto, 2015)

Percebemos em seu relato que as disciplinas do Curso de pedagogia foram úteis em sua formação, e com certeza, a forma como o Docente elaborou e executou suas aulas facilitou a compreensão e o aprendizado da egressa; pois hoje, no “chão” da escola a professora demonstra o quanto sua formação foi positiva, e que os resultados obtidos estão presentes em suas aulas e principalmente em seus alunos. É válido compreender o que Severino (2003) aborda sobre o sentido da formação do educador, a qual não se volta apenas a uma habilitação técnica, sistemática de um leque de informações de habilidades didáticas para a execução de uma boa aula. A formação vai além, caracteriza-se como *bildung*, ou seja, a formação humana em sua total integralidade.

No que concerne aos relatos abaixo, entraremos em uma discussão de grande importância, a pesquisa sobre as duas vertentes Teoria e Prática: Segundo Carla Mayara:

As matérias ditas teóricas são ensinadas no começo do curso e no final as matérias consideradas práticas que seriam os estágios. Eu considero, que a permanência desta falsa dicotomia, fragiliza ainda mais a formação docente, parece-me que não saímos prontos, que falta algo a mais, e pra mim, isto resulta na falta de conhecimento da sala de aula, pois se trata de seres humanos em processo de formação, que vivem realidades sociais diferentes e que terão após a formação turmas diferentes, cada aluno com suas dificuldades. Eu acredito que são inúmeros os desafios que circundam a prática docente, os quais não são poucos. Um grande e triste desafio infelizmente é a desvalorização do profissional em educação neste país.(Agosto,2015)

A professora, durante a entrevista, nos falava com grande indignação e criticidade no sentido de buscarmos respostas à nossa formação como professores, pois como a mesma ressaltou, há uma histórica e enraizada desvalorização com o profissional da educação em nosso país. Júnior (2014) vem afirmar que a dedicação maciça e quase que exclusiva do professor em suas atividades laborais, prejudica profundamente a sua formação, devido à falta de tempo do qual dispõe para realizar estudos, pesquisas ou qualquer outra atividade. Outra assertiva diagnosticada em nossa pesquisa por meio do relato da professora Carla Mayara, é o fato das disciplinas teóricas serem proferidas no início do curso, enquanto que as disciplinas práticas ficam para o final. Nesse sentido, tomamos como base, as argumentações de Gatti (1996, p. 46) “[...] propondo a necessidade de uma integração entre teoria e prática e da superação da segmentação existente e da descontinuidade nesse ensino: tornar reais as teorias que são importantes”; entendemos a angústia e a preocupação de nossa informante, pois é necessário, firmar e integrar as duas dimensões em nossas aulas, onde quer que elas se realizem.

A autora ainda enfatiza que é importante tornar reais, as aulas que estejam articuladas com o “chão” escolar, por mais que sejam efetuadas na Universidade, devem estar encaixadas com as teorias ali disseminadas.

A entrevistada ainda nos relata, que devido toda essa *falsa dicotomia*, a formação do educador fica enfraquecida e fragilizada, pois após a conclusão de seu curso acaba sofrendo um embate fortíssimo com a realidade: “na escola a realidade é muito diferente é tudo de verdade, o aluno vem esperando ver coisas novas e o professor precisa dessas ajudas para que no fim o aluno aprenda”. Nesse sentido, é necessário, portanto, preparar esse aluno futuro professor para o mundo, para que se sinta preparado para atuar com o novo e não com o estranho, ou seja, articular Universidade e Escola ao mesmo tempo, com atividades, projetos, para que ambas possam crescer conjuntamente.

3.4 CONCEITUAÇÃO TEÓRICA E PRÁTICA: A VOZ DAS EGRESSAS

[...] Não é possível conceber uma teoria que não tenha suas raízes na observação de algum fenômeno da realidade ou da intuição da existência de fatos no mundo real ou das relações dos mesmos. (TRIVIÑOS, 1987, p. 103)

Na escuta das vozes de nossas egressas de Pedagogia do *Campus* de Moju, anos de 2008 e 2009, indagamos em nossa pesquisa qual a definição que as mesmas tinham sobre a Teoria e Prática, deparamo-nos com vários relatos extraordinários, pois como Formentão (2010) o qual nos revela que por meio do discurso e da própria linguagem, os discursos são lançados em categorias específicas, cujas relações entre o eu e o outro, tomam propriedade de um dialogismo e da produção de um discurso com inúmeras variáveis. Nesse âmbito, as professoras definem como:

Pra mim Teoria é o conhecimento adquirido através da leitura de livros, revistas, autores, obras. Prática em meu entender é o desenvolvimento do conhecimento adquirido anteriormente. No entanto, entendo também que a teoria e a prática são indissociáveis e ao serem trabalhadas juntas tornam-se a práxis. (Marília Cardoso, Agosto, 2015)

Pra mim o sentido de teoria é o conhecimento adquirido por meio dos estudos, leituras, formações, pesquisas, etc. Já a prática são trabalhos que realizamos concretamente, colocando em ação a teoria adquirida. (Angela Keyse, Agosto, 2015)

Teoria são estudos e pesquisas realizados por pesquisadores de determinada área do conhecimento e que, serve como base para que se realize uma boa pratica que o resultado dos estudos que tivemos.(Milene Corrêa, Agosto, 2015)

O conceito de teoria no meu ponto de vista é o uso do que você aprendeu na universidade e utilizar na prática da sala de aula ou em qualquer outro ambiente de trabalho, e teoria e prática estão sempre juntas a ser trabalhada.(Raquel Chaves, Agosto, 2015)

Nos discursos das professoras que ora observamos, constatamos que a definição de Teoria para ambas é no sentido de estudos a partir de uma esfera bibliográfica, documental, Universitária e a Prática para as mesmas, é efetivada a partir da compreensão do que foi elaborado anteriormente com leituras, a qual se efetiva em sua prática de sala de aula. É de primordial importância, destacar também quando a primeira professora Marília Cardoso, nos fala que as duas dimensões são indissociáveis, segundo Gatti (1996) reflete:

(...) não se trata de deixar de lado as teorias existentes (afinal elas nasceram da prática), nem simplesmente de reformular a estrutura de currículos, ou mudar o nome das disciplinas mas sim, de assumir uma nova postura metodológica. Se chegarmos à compreensão profunda de que teoria e prática constituem uma unidade, de que qualquer teoria tem sua origem na prática social humana e que nesta estão sempre implícitos pressupostos teóricos, nossa perspectiva em relação aos conhecimentos humanos adquire uma nova dimensão, mais integradora. (p. 47)

Entende-se, portanto, que as teorias adquiridas no âmbito Universitário durante a formação inicial do professor são importantes e necessárias, e sobretudo, de assumirmos uma postura com ideias, posições e atitudes metodológicas inovadoras, que sejam condizentes com nossas teorias e discursos e de entendermos que as mesmas (Teoria e Prática) caminham de mãos dadas tanto na Universidade quanto na escola. Neste relato contatamos o que falamos anteriormente:

A definição de teoria é uma noção geral do contexto histórico observado ou examinado, sendo também uma hipótese que tenta explicar algo de difícil concretização, não sei se estou errada, mas acredito que seja isso. Compreendo também que prática é a ação de realizar objetivos, pensando e agindo de acordo com a realidade (...). Pra mim, elas devem ser trabalhadas em conjunto, pois o meu trabalho como docente não se resume apenas a prática da sala de aula, ele deve ser pautado pelas teorias da educação que possuem fundamental relevância na prática pedagógica que norteiam a tomada de decisão dentro do ambiente de trabalho e possibilitam a interação de saberes entre teoria e prática, desenvolvendo uma prática pedagógica autônoma e emancipatória. (Joelma Brandão, Agosto, 2015)

Ao ouvir este relato, percebemos uma auto realização da profissão pela qual eu também como educadora escolhemos; no sentido de valorização do profissional da educação em meio há tantos desafios enfrentados em nossas escolas e Universidades diariamente. É interessante quando a egressa define teoria e prática em um contexto integrante de sua ação pedagógica, pois como a mesma nos diz, não há como executar uma aula sem os conhecimentos adquiridos na formação inicial, as quais servem de norte para possibilitarmos aos nossos alunos uma educação em viés emancipatórios, autônomos e críticos.

Em continuação aos relatos a cerca da definição de Teoria e Prática as nossas egressas:

A compreensão que tenho sobre teoria, é que é um conjunto de conhecimentos adquiridos sobre como pensar determinadas coisas ou atividades. Quanto a prática, é a realização desses conhecimentos envolvidos

na ação humana com o objetivo de alcançar um determinado fim.(Márcia Cristina, Agosto, 2015)

A teoria é o que podemos chamar de um conjunto de saberes que vão nos conduzir em nossa prática na sala de aula é e nesse sentido que fazemos a organização e até mesmo a adequação de nossas teorias, dessa forma a teoria e a prática são trabalhadas juntas, assim como faço em minha sala de aula, pois a teoria seria o nosso planejamento, quando algo é idealizado, e a prática é quando exercemos essa teoria ou seja esse planejamento, que pode dar certo ou não. (Eliane Espíndola, Agosto, 2015)

As vozes penetradas por um dialogismo que na perspectiva de Frossard(2007) são relações lógicas e concretas, assim como as dimensões teóricas e práticas, como pronunciamos nos relatos anteriores; tornam-se discursos materializados por meio de seus autores. Dessa forma, na perspectiva de Bakhtin, tomamos como base o seguinte:

O mundo em que vivemos fala de diversas maneiras, e essas vozes formam o cenário onde contracenam a ambiguidade e a contradição, certezas e incertezas. Somente a tensão entre as múltiplas vozes que participam do diálogo da vida pode dar conta da integridade e da complexidade do real.(SOUZA E ALBUQUERQUE, 2012, p.115)

A egressa Elliane Espíndola, relata que a Teoria também são saberes que a leva há um bom desempenho em sua sala de aula, no entanto esses saberes teóricos, em sua perspectiva podem ser reavaliados, readequados com um enfoque no contexto social em que o aluno está inserido, e que as duas dimensões em momento algum devem estar desligadas do ato de educar. Nessa conjectura, entendemos que:

O locutor é sempre um personagem, enquanto a voz do autor está em todo lugar e em nenhum lugar em particular. Mais precisamente, ela pode ser ouvida ali, no ponto crucial de encontro entre a forma e o conteúdo do texto. Quando se analisa um texto e se consegue identificar a relação necessária entre o que é dito e o como se diz, pode-se dizer que se encontrou a instância do autor. [...] A voz do autor [...] é portadora de um olhar, de um ponto de vista que trabalha o texto do início ao fim (AMORIM, 2002, pp. 10-11).

As vozes contidas nestes relatos, não podem ser desrespeitadas ou até mesmo silenciadas, elas devem vir da forma como foram construídas, pois há uma historicidade por detrás delas, ao mesmo tempo em que as mesmas apresentam-se por nossos autores com uma riqueza memorialística a construção deste trabalho. E como enfatizou Amorim anteriormente, escutar essas vozes e descobrir que elas estão em todos os lugares em variadas performances. Assim:

Durante a minha formação universitária, sempre busquei associar o conceito de teoria e prática, através do que aprendi com as disciplinas trabalhadas no curso de pedagogia na UEPa de Moju, pude em diversos momentos sair do conceito teórico e ir a prática, me lembro bem das atividades como estágio e atividades de extensão, elas buscavam associar a teoria que pra mim é definida como parte especulativa de uma ciência, ou até mesmo um conjunto de ideias e observações que vem a constituir e tentar explicar um determinado fenômeno . Já a prática, acredito ser o ato de efetivar as ações especuladas no campo teórico, ações estas trabalhadas para atingir um dado resultado esperado. (Graciane Miranda, Agosto, 2015)

Souza e Albuquerque (2012) faz referencia quanto a construção da consciência em si que é o resultado de como compartilhamos o nosso olhar em relação ao outro. Todavia, o olhar que a professora nos demonstra, pondera o que discutimos anteriormente, que sua prática hoje como educadora do Ensino Fundamental esta embasada nos estudos adquiridos em sua formação inicial universitária, por meio das disciplinas e estágios, e das metodologias utilizadas pelo Docente, o qual propiciava a sua Turma de Pedagogia (2009) momentos riquíssimos do que poderiam encontrar ao sair da universidade.

É válido refletir e citar o projeto criado em 2009 pelo Governo Federal PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, o qual tem por objetivos segundo Carvalho (2012):

[...] incentivar a formação de professores para a educação básica; valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente; e promover a melhoria da qualidade da educação básica, valorizando também o espaço da escola pública como campo de experiência para a construção do conhecimento na formação de professores para a educação básica. Objetiva ainda proporcionar aos futuros professores participação em ações, experiências metodológicas e práticas docentes inovadoras, articuladas com a realidade local da escola (p. 493).

Tal discussão é necessária pelo fato de que: Por que a Universidade criou uma estrutura de distanciamento das escolas? é de substancial importância integrar não apenas a Teoria e a prática, mas também buscar alternativas de aproximação entre Universidade e escola, cuja finalidade dessa proposta do PIBID versa sobre essa questão, para que possamos alcançar uma formação inicial universitária no curso de Pedagogia e em todas as Licenciaturas, com um viés integrador e não dicotomizado.

Nesse contexto (GATTI; etall, 2014) reiteram sobre o programa: “O Pibid foi um dos três programas identificados como política de parceria universidade e escola, apontado como uma iniciativa muito positiva de articulação teoria e prática e como uma forma de conquistar bons estudantes para a docência”. Admiti-se, portanto, esse resgate em nossas universidades e fora delas, para que alcancem novos sonhos para a educação.

No relato da professora abaixo da Turma de Pedagogia 2008, constatamos que:

Durante os quatro anos de universidade minha formação na graduação foi baseada praticamente em conteúdos teóricos, rodeado de textos e livros para leitura e análise, mas também de algumas vivências práticas. Na dimensão teórica trabalhávamos com materiais impressos, livros, pesquisas bibliográficas e online, artigos científicos, sempre com base na disciplina estudada. As práticas das aulas do curso de pedagogia ficavam por conta geralmente dos estágios, visitas técnicas, aulas passeio, entrevistas, observações in loco, análise de situações escolares, entre outros. (Iara Paiva, Agosto, 2015)

Reiterando nossa discussão, neste relato, a qual dá voz a nossa professora, a mesma nos permite entender a compreensão de definição tanto da Teoria quanto da Prática do seu Curso no ano de 2008, todavia, observamos que, de início ela nos fala que o Curso pelo qual foi formada se condensou ao plano teórico e ao final de sua fala, a vertente prática se firmou ao final do Curso, pois na grade curricular do curso os Estágios Supervisionados em Ambientes Escolares e Não escolares são realizados ao final da graduação juntamente com a escrita do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC); o que nos faz diagnosticar o grande descontentamento por parte da egressa, a qual sabe o que é Teoria e prática, mas que pôde vivenciar poucas vezes na Universidade, e quando vivenciou foi por meio de visitas, análises de situações em sala de aula como dramatização e no próprio Estagio Supervisionado. Gatti (1996) faz a uma reflexão interessante sobre essa conjuntura: “Há, pois, uma teoria da prática - uma teoria que se constrói a partir da prática - e uma prática da teoria - uma prática que se orienta pela teoria. Ao invés da dicotomia teoria versus prática, a dialética: da prática à teoria e de volta à prática, e de novo à teoria, assim sucessivamente”.

Neto (2012), em seu texto *É preciso ir aos porões*, nos faz recorrer a questões mais amplas de irmos de encontro a uma educação que não se firme apenas no resultado final do curso superior como os estágios supervisionados, mas de que é preciso ir aos porões, as

estruturas mais extremas para que de alguma forma a formação universitária se expanda e alcance novos espaços, não apenas em sua culminância, mas no todo. Assim o autor infere:

[...] Se nos deixarmos prender nos andares intermediários, sem habitar o sótão e o porão, perderemos boa parte de nossa própria condição humana, pois, enquanto lá no sótão se dão as experiências da imaginação e da sublimação, é lá no porão que estão as raízes e a sustentação racional da própria casa. (p. 269).

No relato a seguir, a professora Carla Mayara da primeira Turma (2008), atuante no Distrito de Icoaraci; faz uma reflexão crítica sobre a Teoria e Prática do Curso que se formou:

Primeiramente, acredito que fiz e faço diariamente com o meu processo de vida do que seria a teoria e pratica, não só na escola com minhas crianças; pra mim essa relação, implica pensar o curso de pedagogia como um processo de formação de profissionais de educação.(Agosto,2015)

Andrade (2011, p. 90) nos leva a entender que teoria e prática podem ser articuladas, tocadas nos espaços em que ocorra a formação do professor. É relevante quando a egressa Carla Mayara o nome da pessoa relata em seu discurso que faz progressivamente análises a cerca das duas dimensões em estudo, e não necessariamente só na escola com seu alunado, mas em todas as suas atitudes humanas.

[...]Quanto a relação teoria e pratica surgiu a partir das observações e indagações durante o curso de graduação, enquanto discente de pedagogia, estive sempre inquieta com o processo de formação acadêmica, pois percebo as fragilidades do processo de ensino aprendizagem em relação a formação docente. Parece-me que se criou uma falsa dicotomia entre, de um lado, a teoria e de outro a prática.(Agosto, 2015)

A mesma autora diz que: “[...] Mais importante do que mudarem suas práticas, é perceber que mudam de postura em relação a sua própria prática, em função das concepções que lhes são oferecidas [...]” .Assim, é imprescindível a mudança de pensamento sim, no entanto a criticidade e as atitudes referente às nossas práticas devem dialogar com o nosso discurso, e não cair no erro apenas do discurso ou do irreal, mas dedicar-se ao cumprimento e execução de nossas propostas para que a mudança realmente aconteça e mude positivamente nossa inquietude que a professora relata acima e que não haja muros que separem Teoria e Prática na Universidade, na formação do professor e criar pontes que interliguem todo o processo em questão.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender o processo formativo das Instituições de Ensino Superior brasileira, não é uma tarefa fácil, pois é lá que o universo de saberes está inserido, é no âmbito universitário que as relações culturais e sociais acontecem; e é também nesse entremeio que as práticas formativas se perpetuam e percorrem caminhos inimagináveis. Todavia, deter-se a um único lócus de análise também é um exercício difícil, mas possível.

A Universidade do Estado do Pará- Campus Moju, localizada na Região do Baixo Tocantins, contemplada por uma historicidade local única e, sobretudo, por conceber, no interior do Estado, uma Universidade que propõe alcançar os desejos, anseios e melhorias educacionais, não apenas para o município pertencente à instituição, mas à todos que necessitam da ascensão intelectual e social.

Discutir a formação acadêmica, pela qual, a autora desta pesquisa também foi contemplada, e que, através das egressas do curso de pedagogia anos de 2008 e 2009, compreendemos a real necessidade de se tomar como discussão e acima de tudo, buscar alternativas para a melhoria do processo educativo, formativo. Nesse sentido, procuramos investigar de forma “desobediente” como proferiu Gadotti (2001) e de não apenas levar a crítica sem uma possível resposta, mas considerar que essa “desobediência” trará resultados harmoniosos para instituição universitária centro de nossa pesquisa, e mais importante ainda, de propiciar aos futuros discentes do Curso de Pedagogia uma formação concernente com suas aspirações.

A formação dos professores, perpassou por inúmeros e importantes momentos históricos citados nesta pesquisa, ate a década de 30 com Anísio Teixeira, o qual propôs uma nova alternativa de formação aos professores modificando as Escolas Normais, e incluiu os Institutos de Educação, os quais articulavam a teoria e a prática no ensino aprendizagem dos alunos futuros educadores. E no ano de 1939, surge, em meio há muitas reivindicações, avanços e retrocessos o Curso de Pedagogia.

O Resultado de nossa pesquisa, por meio dos relatos das professoras egressas, percorreram caminhos de grande relevância ao nosso estudo; o primeiro se dá, quando sediscutiu sobre a Teoria e prática: da universidade à realidade, em que as mesmas concordaram com a importância da UEPA- Moju em sua formação, ao possibilitar no Curso

de pedagogia nas referidas turmas, discussões, teorias e momentos de aprendizagem, propiciando, segundo as professoras, subsídios a sua prática docente no ensino fundamental.

A segunda análise, perpassa pelas influências das disciplinas do curso de pedagogia na atuação das egressas no ensino fundamental, constatamos que as disciplinas foram importantes para o processo de ensino aprendizagem, o que facilitou a formação foram as metodologias utilizadas por alguns professores do Curso, os quais puderam integrar em suas aulas a Teoria e a Prática, por mais que não estivessem inseridos no contexto da escola básica. Entretanto, houve uma indagação de uma professora, egressa da primeira turma (2008), a qual, em seu relato confrontou o currículo do Curso, enfatizando o distanciamento das aulas teóricas, que eram proferidas no início do Curso em detrimento das práticas, oferecidas ao final. Tal voz, não se pode permanecer oculta, pois é a partir das opiniões e desejos que elas, agora professoras podem possibilitar mudanças qualitativas aos próximos ingressantes da instituição acadêmica.

O outro tópico de análise, refere-se ao projeto político pedagógico na voz das egressas, cujos dialogismos, contradições e afirmações estão inseridos na formação destas. Todavia, ao relatarem sobre o P.P.P. do Curso de pedagogia, uma problemática surgiu, pois segundo as professoras, não tiveram contato aprofundado com a documentação, as discussões em sala de aula eram superficiais, e só após a conclusão do Curso, nas instituições escolares e formações de seus municípios, que conseguiram compreender o significado e a importância do P.P.P tanto para suas escolas quanto para a Universidade.

Contudo, o último tópico de análise perpassa sobre a Conceituação do que conceberiam como teoria e também sobre a prática; as egressas de maneira generalizada, definiram a Teoria sendo construída através de leituras de textos, questões do próprio pensamento, saberes e até sendo uma ciência. Sobre a segunda categoria de análise, definiram Prática, sendo o desenvolvimento, a realização do conhecimento (teoria), caracterizando-se também pelo trabalho concreto, e pela atividade prática determinadas pelos Estágios Supervisionados. É válido levar a discussão, que das dez egressas, apenas três relataram que a teoria e a prática são inseparáveis, ou seja, integradoras.

Nesse preâmbulo, buscamos alcançar nossos objetivos e responder aos questionamentos aqui expostos, todavia, pretendemos com o resultado desta pesquisa, não camuflar as vozes de nossas professoras, mas permitir que elas ecoem e que possam trazer melhorias na formação dos ingressantes da Uepa-Moju e de que, para uma prática condizente,

efetiva e qualitativa, a Universidade e a educação básica possam caminhar lado a lado, articularem-se nas duas dimensões teórica e prática, pois só assim, teremos realmente um pedagogo professor qualificado à atuação em qualquer esfera, pois ao chegar na instituição saberá como agir e facilitar o conhecimento ao seu alunado, e além disso, que realmente sua passagem pela Universidade, pela Licenciatura foi o que sempre almejou, pois hoje, no mundo do trabalho lhe traz lembranças enriquecedoras.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Marília. **Vozes e Silêncio no Texto de Pesquisa Em Ciências Humanas.** Cadernos de Pesquisa, n. 116, ano 2002.

ANDRADE. Ludmila Thomé de. **Uma proposta discursiva de formação docente.** Revista Práticas de Linguagem. v. 1, n. 2, jul./dez. 2011.

BRASIL. MEC. Decreto- Lei Nº 8.586. **Estabelece as diretrizes do Ensino Normal.** Diário Oficial da União, Brasília, 8 Jan 1946.

_____. MEC. [Lei nº 5.692.](#) **Modificou os ensinos primário e médio.** Diário Oficial da União, Brasília, 11 de Agosto de 2011.

_____. MEC. Decreto- Lei Nº 28.089/1988. **Criação dos CEFAMs: Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério.** Diário Oficial da União, Brasília, 13 de janeiro de 1988.

_____. MEC. Decreto- Lei Nº 3.810. **Implantação dos Institutos de Educação.** Diário Oficial da União, Brasília 19 de Março de 1939.

_____. MEC. [Decreto-Lei Nº 1.190.](#) **Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia.** Diário Oficial da União, Brasília [de 4 de Abril de 1939.](#)

_____. MEC. Decreto-Lei Nº 8.530. **Lei Orgânica do Ensino Normal.** Janeiro de 1946. Diário Oficial da União, Brasília

_____. MEC. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial da União, Brasília, 20 dez. 1996.

_____. MEC. Parecer Nº 349/1972. **Habilitação do Magistério.** Diário Oficial da União, Brasília, 6 de abril de 1972.

_____. MEC. Resolução. Nº 1. **Definição dos profissionais do Magistério.** Diário Oficial da União, Brasília, 27 de Março de 2008.

_____. MEC. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. . Diário Oficial do União de 25 de junho de 2015.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.

_____. **Estética da criação verbal** - São Paulo Martins Fontes, 1997.

BARBIERI, Ivo. **Por uma Universidade Orgânica**. Rio de Janeiro: UERJ, 1999.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**. Campinas: Papirus, 1996..

CARVALHO, José Murilo. **Cidadania no Brasil: Um longo Caminho**. Rio de Janeiro, civilização Brasileira, 2001.

CARVALHO. Antônia Dalva França. **O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: instituindo o paradigma prático-reflexivo na formação docente**. Pibid: experiências e reflexões. Brasília, supl. 2, v. 8, 2012.

COELHO. _____

DIAS SOBRINHO, J. **Educação superior, globalização e democratização**. Qual universidade? Revista Brasileira de Educação, n 28, p. 164-173, jan./abr. 2005.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda, Mini Aurélio Século XXI – **O Minidicionário da língua portuguesa**, 4ª edrev e ampl, 5ª impressão – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.

FERREIRA, Vandilson. **Memória Mojuense**. Disponível em: www.memoriamojuense.com.br. Acesso: janeiro de 2016.

FORMENTÃO, Francismar. **Mikhail Bakhtin: contribuições para o estudo da semiótica da comunicação**. XXXIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Rio Grande do Sul Setembro de 2010.

FREIRE, P.; HORTON, M. **O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social**. Petrópolis: Vozes, 2003.

FREIRE, Paulo- **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Notas: Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo, 1921- **Pedagogia da Esperança: Um encontro com a Pedagogia do Oprimido** / Paulo Freire.- Notas: Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GADOTTI, Moacir, 1941-**Pedagogia da práxis**; prefácio de Paulo Freire. -3.ed.- São Paulo; Cortez:Instituto Paulo Freire,2001.

GADOTTI. **Pressupostos do projeto pedagógico**. In: MEC, Anais da Conferência Nacional de Educação para Todos. Brasília, 1994.

GATTI, Bernadete A; ANDRÉ,Marli E. D. A; GIMENES, Nelson A. S.; FERRAGUT, Laurizete. FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS.**Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)**. – São Paulo: FCC/SEP, 2014.

GATTI, BERNARDETE A.**Formação Inicial de Professores para a Educação Básica: Pesquisas e Políticas Educacionais**. Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan./abr. 2014.

_____. **A Formação de Professores no Brasil: Características e Problemas**. Revista Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.

_____. **Diagnóstico, problematização e aspectos conceituais sobre a formação do magistério: subsídio para delineamento de políticas na área**. São Paulo : FCC/DPE, 1996.

_____. **Pela valorização do Estágio e da Prática em sala de aula**. Revista _____. Disponível em: _____ acesso:18 de fevereiro de 2016.

_____. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. – Brasília: UNESCO, 2011.

GRAMSCI, Antônio. **Para a Investigação do Principio Educativo**. Ed. Cortez, São Paulo, 1991.

JÚNIOR, Raimundo Sérgio de Farias. **A precarização do trabalho e o adoecimento docente em instituições de ensino superior privadas/ mercantis**. Tese de Doutorado,2014.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994 (Coleção magistério 2º grau. Série formação do professor)

LIBÂNEO, J. C. **Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro?** In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN (Orgs). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LIBANEO, José Carlos Libâneo. PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de profissionais da educação: Visão crítica e perspectiva de mudança.** Revista Educação & Sociedade, ano XX, nº 68, Dezembro, 1999.

LOPES, Sônia Castro. **Memórias em disputa Anísio Teixeira e Lourenço Filho no Instituto de Educação do Rio de Janeiro (1932-1935).** Revista brasileira de história da educação nº 14 maio/ago. 2007

MOREIRA, Maria das Graças R. CEFAM- **Uma proposta de formação e aperfeiçoamento de professores para o 1º Grau.** Revista Ribeirão preto, nº 6, Fev 1994.

NÓVOA, Antonio. **O passado e o presente dos professores.** In: NÓVOA, A. (Coord.). Profissão professor. Porto: Editora Porto, 1995.

PISTRAK. **Fundamentos da Escola do Trabalho.** São Paulo: Expressão Popular, 2000.

SAVIANI, Demerval. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro.** Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

_____. **Pedagogia: O espaço da educação na universidade.** Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 130, p. 99-134, jan./abr. 2007.

_____. **Pedagogia: o espaço da educação na universidade.** Cad. Pesquisa. vol.37 no.130 São Paulo Jan./Apr. 2007.

_____. **A expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e continuidades.** Revista. *A Poíesis Pedagógica - V.8, N.2 ago/dez.2010.*

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Preparação técnica e formação ético-política dos professores.** In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas.** São Paulo, 2003.

SILVA, Cristiani Beretada. **Atualizando a Hidra? O estágio supervisionado e a formação docente inicial em história.** Educação em Revista, v.26, n.01, p.131-156, Abril. 2010.

SOUZA, Solange Jobim. ALBUQUERQUE, Elaine Deccache Porto e. **A pesquisa em ciências humanas: uma leitura bakhtiniana.** Revista Bakhtiniana, São Paulo, 7 (2): 109-122, Jul./Dez. 2012

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**- São Paulo; Atlas, 1987.

VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**- 2ª Ed. – Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – Clacso: São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2011.

VEIGA, Cynthia Greive. **História da Educação**. São Paulo: Ática, 1958. 328p. –(Ática Universidade).

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (org) **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 14a edição Papirus, 2002.

VEIGA-NETO, Alfredo. **É preciso ir aos porões**. Revista Brasileira de Educação, V. 17, n. 50, maio-agosto de 2012.

ANEXO A- MEMORIAL DESCRITIVO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE CAMETÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CULTURA – PPGEDUC

DOCENTE: Prof^o. Dr^oAriel Feldman.

DISCENTE:Daniele da Silva Costa.

TEMA:

**A RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
A VOZ DE EGRESSAS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEPA/MOJU EM
ATUAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL**

- Como se deu sua formação universitária nas dimensões **Teórica e Prática**?
- Qual sua definição para **Teoria e Prática**? Elas podem ser trabalhadas juntas?
- Como você relaciona hoje as **duas dimensões** em seu contexto escolar?
- As disciplinas lhe ajudaram em **sua atuação como docente**?
- Você conhece **o PPP** (Projeto Político Pedagógico) do Curso de Pedagogia? O que você sabe sobre ele?

APÊNDICEA - VILLA DO ESPÍRITO SANTO DE MOJU

N.º 825.

SABBADO 30 DE AGOSTO DE 1856.

PHASES DA LUA DO MEZ DE Agosto.

- ☉ Cresc. a 8, ás 9 h. 29' 44" da tarde.
- ☽ Cheia a 16, ás 3 h. 2' 8" da manhã.
- ☉ Ming. a 22, ás 6 h. 14' 44" da tarde.
- ☽ Nova a 30, ás 8 h. 21' 2" da manhã.



DIAS DA SEMANA.

- 25 Seg. S. Luiz Rei de França.
- 26 Terç. S. Zeferino.
- 27 Quart. S. Jose de Calazanas.
- 28 Quint. S. Agostinho.
- 29 Sext. S. Candida V. M.
- 30 Sab. S. Roza de Liuna.

FRENAR.			
H.	M.	H.	M.
M.	7	43	8
	8	40	9
	9	32	9
	10	24	10
	11	16	11
	12	00	12

DECIMO SETIMO ANNO.

TREZE DE MAIO.

IMPRESSO NO PARÁ NA TYPOGRAPHIA DE SANTOS & FILHOS, RUA DE S. JOÃO CANTO DA ESTRADA DE S. JOZE'—1856.

WWW.MEMORIAMOJUENSE.COM.BR

N.º 279.

Expediente do Governo.

28 DE AGOSTO DE 1856.

Dia 28 de Agosto de 1856.

HENRIQUE DE BEAUREPAIRE ROHAN, PRESIDENTE DA PROVINCIA DO GRAO-PARÁ &.

Faço saber a todos os seus Habitantes que a Assembléa Legislativa Provincial Decretou e eu sancionei a Lei seguinte.

Art. 1.º A Freguesia do Divino Espirito Santo do Mojú he elevada á cathegoria de Villa, conservando o mesmo titulo.

Art. 2.º O Municipio da referida Villa comprehenderá além da dita Freguesia, a de S. José do Acará e a de Nossa Senhora da Soledade de Cairary que ficão desannexadas dos Municipios, a que ora pertencem.

Art. 3.º A Camara Municipal respectiva alugará casa para as suas sessões, em quanto não ordenar a construcção de edificio proprio para esse fim.

Art. 4.º Ficaõ revogadas todas as disposições em contrario.

Mando por tanto a todas as autoridades, a quem o conhecimento e execucao da referida Lei pertencer, que a cumprão e façoõ cumprir taõ inteiramente como nella se contém. O Secretario desta Provincia a faça imprimir, publicar e correr. Dada no Palacio da Presidencia da Provincia do Grao-Pará aos vinte oito dias do mez de Agosto de mil oitocentos cincoenta e seis, trigesimo quinto da Independencia e do Imperio.

L. S.

Henrique de Beaurepaire Rohan.

CARTA DE LEI pela qual Vossa Excellencia manda executar o Decreto da Assembléa Legislativa Provincial, que eleva a cathegoria de Villa a Freguesia do Divino Espirito Santo do Mojú, como nella se declara.

Para Vossa Excellencia Vêr.

Francisco Carlos Marianno a fêz.

Sellada e publicada na Secretaria da Presidencia da Provincia do Pará, aos 28 de Agosto de 1856.

Joaquim José d'Assis, Secretario do Governo.

Registrada no Livro 3.º de Leis e Resoluções Provincias. Secretaria da Presidencia da Provincia do Pará na Cidade de Belem, em 29 de Agosto de 1856.

Bernardino Antonio da Silva Nobre.

O Presidente da Provincia concede licença a Antonio Joaquim de Padua para fazer quatro roçados para plantação de mandioca nas mattas virgens que existem nos fundos do terreno de sua propriedade, onde mora na Freguesia de S. Miguel de Béja, devendo apresentar esta Portaria ao Juiz de Paz respectivo para seu conhecimento e execução.

Palacio da Presidencia da Provincia do Pará, em 28 de Agosto de 1856.—*Henrique de Beaurepaire Rohan.*

Em virtude do Despacho da Presidencia de 26 de Agosto de 1856.

O Presidente da Provincia concede licença a Victorino Pedro Chaves para fazer dous roçados em mattas de sua propriedade no Districto do Mujú; devendo apresentar esta Portaria ao Juiz de Paz respectivo para seu conhecimento e execução.

Palacio da Presidencia da Provincia do Pará, em 28 de Agosto de 1856.—*Henrique de Beaurepaire Rohan.*

Em virtude do Despacho da Presidencia de 26 de Agosto de 1856.

O Presidente da Provincia concede licença a Bento José Romão para fazer um roçado de matta em terras de sua propriedade no Districto do Mujú devendo apresentar esta Portaria ao Juiz de Paz respectivo para seu conhecimento e execução.

Palacio da Presidencia da Provincia do Pará, em 28 de Agosto de 1856.—*Henrique de Beaurepaire Rohan.*

Em virtude do Despacho da Presidencia de 28 de Agosto de 1856.

Provincia do Pará.—Palacio da Presidencia na Cidade de Belem, em 28 de Agosto de 1856.

N.º 295.—Illm.º Senr.—Remetto a V. S.ª para conhecimento dessa Repartição na parte que lhe toca a inclusa copia da relação dos Deputados Provincias que como empregados publicos fizeram opção do subsido ou de seus ordenados.

Deos Guarde a V. S.ª.—*Henrique de Beaurepaire Rohan.*—Illm.º Senr. Manoel Rodrigues d'Almeida Pinto, Inspector da Thesouraria de Fazenda.

Provincia do Pará.—Palacio da Presidencia na Cidade de Belem, em 28 de Agosto de 1856.

N.º 296.—Illm.º Senr.—Mande V. S.ª satisfazer ao Quartel Mestre Geral do Commando Superior da Guarda Nacional desta Capital a importancia dos prest. juntos dos vencimentos do Major e Tambores do 1.º Batalhão de Infantaria da mesma Guarda, pertencentes ao mez de Julho proximo passado.

Deos Guarde a V. S.ª.—*Henrique de Beaurepaire Rohan.*—Illm.º Senr. Manoel Rodrigues d'Almeida Pinto, Inspector da Thesouraria de Fazenda.

Provincia do Pará.—Palacio da Presidencia na Cidade de Belem, em 28 de Agosto de 1856.

N.º 170.—A alteração que ultimamente fiz nos vencimentos dos operarios empregados nas obras publicas Provincias deve começar a ter vigor do 1.º de Setembro proximo futuro em diante.

WWW.MEMORIAMOJUENSE.COM.BR

APÊNDICE B- O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DE PEDAGOGIA

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ

CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO

CURSO DE PEDAGOGIA



CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

BELÉM – PARÁ – BRASIL

2006



GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

COMISSÃO DE REFORMULAÇÃO E ADAPTAÇÃO CURRICULAR DO
CURSO DE PEDAGOGIA

DOCUMENTO FINAL

Prof. Cláudio Ludgero Monteiro Pereira

Profa. Rosilene Pacheco Quaresma

Prof. José Roberto Alves da Silva

Profa. Gloria Maria Farias da Rocha

Discente

Discente

Grupos de Trabalho - Marco Referencial

Profa. Rosilene Pacheco Quaresma

Profa. Sueli Pinheiro da Silva

Prof. José Roberto Alves da Silva

Grupos de Trabalho - Diagnóstico

Ana Cristina Guimarães de Oliveira – Assessora Pedagógica

Anderson Madson Maia – Assessor Pedagógico

Andréia Cecília Ferreira da Silva – Assessora Pedagógica

Prof. Cláudio Ludgero Monteiro Pereira

Prof. Geraldo Bruno Costa de Andrade

Prof. Mário Jorge Xavier Brasil

Grupos de Trabalho - Currículo

Profa. Ana Conceição Oliveira

Profa. Denise Leal Eiró da Silva

Profa. Glória Maria Farias da Rocha

Profa. Maria Célia Barros Virgolino Pinto

BELÉM – PARÁ – BRASIL

MAIO/2006

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

I – INTRODUÇÃO.....	07
II - O CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ - DAS ORIGENS A OPÇÃO POR UM CAMINHO.....	13
III – O CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ - DAS ORIGENS À OPÇÃO POR UM CAMINHO.....	20
IV – AVALIANDO E CONSTRUINDO UM NOVO PARADIGMA.....	31
a) Princípios básicos, filosóficos e norteadores.....	35
b) Objetivos da formação e perfil do pedagogo	38
c) Competências e habilidades.....	38
d) Campo de atuação profissional.....	40
e) Regime do curso, vagas e estrutura curricular.....	40
V – O ESTÁGIO SUPERVISIONADO.....	44
VI - ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO.....	48
VII - PESQUISA EDUCACIONAL.....	49
VIII - TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO – TCC.....	50
IX – COMPOSIÇÃO CURRICULAR.....	51
X - NÚCLEOS DE ESTUDOS.....	52
XI - EMENTÁRIOS E INDICAÇÕES DE BIBLIOGRAFIAS.....	55

ANEXOS

1. Plano de Aplicação de Adaptação Curricular

APRESENTAÇÃO

A ação acadêmica política e pedagógica orientada para a construção do novo projeto político pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia, através de seus atores, exigiu de cada um, alunos e professores, do Centro de Ciências Sociais e Educação - CCSE da Universidade do Estado do Pará - UEPA, gestos políticos e manifestações de participação coletiva, cujas escolhas geradas no próprio seio desta comunidade acadêmica se constituíram em possibilidades de mudanças, capazes de responder aos anseios da comunidade acadêmica na atualidade.

O presente Projeto teve como princípio norteador a construção de uma proposta pedagógica que pudesse fazer a junção de dois Cursos no CCSE, Curso de Formação de Professores e Pedagogia que ao longo de suas histórias registram grande contribuição no processo de formação docente no Estado do Pará.

Considerando que, o Curso de Formação de Professores da UEPA a décadas tem realizado estudos, debates e encaminhamentos no que diz respeito a reformulação de seu projeto pedagógico, objetivando mudar para um outro que respondesse as necessidades do mundo do trabalho e as exigências do mercado nacional (que muitas vezes deixavam a margem nos concursos e seleções os egressos deste Curso em detrimento do pedagogo), contemplando os acúmulos conquistados coletivamente pelos docentes e discentes que fizeram a história desse curso, que levasse em consideração os desejos e proposições da comunidade acadêmica e que atualmente respondesse ainda, a legislação brasileira vigente em nosso país.

Considerando também que, as Diretrizes Curriculares Nacionais Para o Curso de Pedagogia, aprovadas em 14/05/2006 oficializaram a docência como base estruturante da formação do profissional da área da educação, o que trouxe para o Curso de Pedagogia da UEPA a necessidade de adequação de seu projeto pedagógico ora em vigor; democraticamente optamos pela construção coletiva de um novo projeto que abarcasse os anseios dos atores envolvidos, referendando as experiências dos dois cursos em pauta, na tradução que ora apresentamos como Projeto de Reformulação do Curso de Pedagogia desta universidade pública estadual, com extensão não menos significativa de responsabilidade regional

A UEPA principalmente através dos cursos da área de educação, seja na estrutura multi-campi ou por meio dos convênios com as Prefeituras e Secretarias de Educação, tem contribuído significativamente para o desenvolvimento regional e melhoria da qualidade de vida e trabalho da população, formando profissionais não só na capital paraense como em inúmeros municípios do interior do Estado.

O Estado do Pará rico em reservas naturais, biodiversidade, de extensão continental, porém carente de infra-estrutura nas estradas, dificuldades nos transportes fluviais, pobreza e péssimas condições de vida e trabalho da maioria da população nas cidades do interior; necessitando de profissionais que reflitam e apresentem soluções alternativas aos problemas através de estudos e pesquisas, capazes de pensarem as cidades com suas precariedades e possibilidades no seio do seu viver, que não percam seus filhos pela migração para a capital ou para outros Estados pela via educacional, sem retornarem as suas localidades de origem também pela ausência de políticas que respondam as necessidades da população precariamente atendida. Nesse sentido, temos historicamente construído como universidade pública o maior Programa de Interiorização do Estado, que busca minimizar as dificuldades através do ensino, pesquisa e extensão em diversos municípios paraenses.

Os Cursos em pauta, são referências na capacitação de profissionais na região amazônica, em nível de graduação, contribuindo na produção do conhecimento, na socialização do saber adquirido e produzido, na formação continuada de professores além do incentivo aos egressos nos cursos de pós-graduação, possibilitando uma melhoria na qualidade de vida e de trabalho da população das cidades envolvidas.

Diante desse processo histórico consolidado, as possibilidades de manutenção das experiências exitosas, quer da capital como do processo de interiorização, devem ser firmadas num projeto que possa dar continuidade aos acúmulos construídos coletivamente no Curso de Formação de Professores e de Pedagogia, considerando a responsabilidade sócio-acadêmica-política que a UEPA possui como IES pública na região amazônica.

Esta ação local, integrante com sua própria comunidade, acredita ter sido, progressivamente, promovida por ela própria. E, assim, entendemos como uma das condições para materializarmos um novo projeto de curso que se destine à formação de educadores interessados no campo das ciências pedagógicas, capazes de contribuir através da intervenção na implementação de programas educacionais, sociais e políticos de superação aos grandes

impasses estrategicamente colocados para os países do chamado “Terceiro Mundo”, viabilizando e potencializando soluções alternativas para um mundo de contemporaneidade.

Neste contexto, a ação desenvolvida contribuiu para ampliar o processo de participação política na academia, coletivizando as idéias críticas e criativas transformando-as em proposições alternativas, inovadoras e promotoras da construção do projeto do Curso de Graduação revelador das nossas atitudes diante da história, do saber, do poder e da política, quer regional, nacional ou global.

Autores que estudam a questão da formação do educador têm feito críticas aos currículos desses cursos apontando-os como enciclopédicos, elitistas e idealistas, afirmam ainda que a reforma a eles empreendidos fortaleceu uma formação geral diluída e, uma formação especial cada vez mais superficial, (GATTI, 1992).

Há uma racionalidade no âmbito das instituições sociais e da legislação que consiste em dar forma àquilo que vai se instituindo na prática social de forma assistemática e espontânea. Leis e dispositivos normativos vão sendo exigidos para regular a variedade de soluções dadas a demandas e dilemas da prática social, atender à a necessidade de se estabelecer normas comuns ou adequar o funcionamento das instituições a mudanças que vão ocorrendo em várias esferas da sociedade, (LIBÂNEO, 2006).

RIBEIRO (1989), afirma que a formação pedagógica concentra-se, por vezes, em formas esvaziadas de conteúdos específicos, reduzindo o trabalho à simples redação de planos, à relação de técnicas e recursos de ensino, culminando no ensino fracionado, parcial e desinteressado.

GATTI (op. cit.), mostra que as ênfases dominantes na formação do educador ao longo do tempo, têm sido: a ênfase psicológica, baseada nas diferenças individuais; a ênfase da teoria do capital humano, a ênfase no planejamento e operacionalização dos objetivos; sendo que na década de 80, dominaram as influências sociológicas relacionadas às teorias do conflito. Atualmente em sua visão se está retomando a teoria psicológica a partir do enfoque cognitivista privilegiando-se a compreensão das teorias da aprendizagem.

A Resolução do CNE sobre as diretrizes curriculares do curso de Pedagogia, aprovadas em maio de 2006, é mais um acréscimo a esse distanciamento entre a lei e a realidade e à desorganização legal. Mantendo inseguros educadores e alunos de diversas

instituições formadoras, (e alunos) em relação a modelos de formação, ao perfil profissional, a formatos curriculares e a modalidades de exercício profissional, (LIBÂNEO op. cit.).

FREITAS (op. cit.), afirma que um dos problemas da formação pedagógica é estar sendo pensada dentro de uma visão unilateral das diferentes áreas de conhecimento (psicológica, filosófica ou sociológica). Em sua concepção se faz necessário que o processo pedagógico seja analisado em seu caráter interdisciplinar, onde o aporte das diferentes disciplinas de suporte epistemológico, sociológico, psicológico, dentre outros, gestem uma teoria pedagógica imprescindível na formação desse profissional.

Para ALVES (1993), o conhecimento é prático, pois se dá graças à experiência prática do sujeito que nele se relaciona com o objeto; é social, pois somente concebe sua construção na complexa e variada trama dos homens com outros homens; é histórico, porque é construído pelos homens através dos tempos numa luta incessante para a apreensão do objeto, significando que o conhecimento jamais é dado ou está acabado, e sim está sempre em construção.

Neste sentido, defende que a formação do educador, em especial, do pedagogo requer uma organização que retome a discussão do espaço do pedagogo comprometido com o estudo da prática pedagógica e com a geração de teorias pedagógicas relevantes para a transformação social.

GADOTTI (1980) defende que a formação do educador precisa caminhar na direção da sociedade e para que isso se concretize a articulação com os diferentes níveis de ensino se torna indispensável. Para ele, apenas dessa forma é possível ler as necessidades educacionais da população e atendê-los.

NÓVOA (2000) chama a atenção que a formação de professores é, provavelmente a área mais sensível das mudanças no setor educativo: aqui se produz uma profissão.

E o que é educar? Educar é intervir na capacidade de ser e de agir das pessoas. Para isso, são providas as mediações culturais, isto é, as ferramentas simbólicas e materiais, mediante um processo de comunicação. É disto que trata a Pedagogia: a mediação de saberes e modos de agir. O papel da Pedagogia é promover mudanças qualitativas no desenvolvimento e na aprendizagem das pessoas, visando ajudá-las a se constituírem como

sujeitos, a melhorar sua capacidade de ação e as suas competências para viver e agir na sociedade e na comunidade, (LIBÂNEO op. cit.).

Como podemos observar, as discussões sobre a formação do educador tomam os mais variados rumos. Entretanto, para propor a reformulação do Curso de Pedagogia do CCSE, é preciso examinar mais de perto essa questão, sem perder de vista as discussões que vêm sendo realizadas a nível nacional e as específicas que estão sendo atualizadas e reformuladas de acordo com as Diretrizes Nacionais do Curso de Pedagogia.

Reunidos no I ENCONTRO NACIONAL DE COORDENADORES DE CURSO DE PEDAGOGIA DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS realizado em Florianópolis nos dias 28 e 29 de setembro de 2006, os coordenadores entendem que a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia define os marcos gerais que devem balizar a organização do projeto pedagógico desses cursos nas instituições de ensino superior brasileiras.

No entanto, reconhecem, também, que essas Diretrizes comportam ambiguidades, lacunas e imprecisões que continuam demandando o aprofundamento dos estudos e debates da formação do profissional da educação e, mais especificamente, do pedagogo. Por sua vez, os coordenadores reunidos apontam os seguintes tópicos balizadores para organizadores do projeto pedagógico do curso de Pedagogia nas Instituições de Ensino Superior:

1. O trabalho docente caracteriza-se como processos e práticas de produção, organização, difusão e apropriação de conhecimentos que se desenvolvem em espaços educativos escolares e não-escolares, sob determinadas condições históricas. Nesta perspectiva, o docente é um profissional da educação, em ação e interação com o outro, produtor de saberes na e para a realidade. A docência define-se, pois, como ação educativa que se constitui no ensino-aprendizagem, na pesquisa e na gestão de contextos educativos, na perspectiva da gestão democrática.
2. Os **Núcleos de Formação** devem ser concebidos e estruturados a partir da pesquisa e da prática como articuladores dos componentes curriculares, o que implicará em diferentes possibilidades de desdobramentos operacionais.
3. O **Núcleo de Estudos Básicos** deve privilegiar a formação básica, que implica os fundamentos teórico-metodológicos necessários à formação do pedagogo: o conhecimento da sociedade, da cultura, do homem, da escola, da sala de aula, da

gestão educacional, do ensino-aprendizagem, da produção e apropriação de conhecimento.

4. O **Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos** contempla situações específicas de cada região, considerando as especificidades e possibilidades institucionais, com a compreensão de que os componentes curriculares constitutivos desse Núcleo caracterizam o desenvolvimento de potencialidades e o enriquecimento teórico - prático do processo formativo. Portanto, não se caracterizam como ênfases ou habilitações ou área de concentração.
5. O **Núcleo de Estudos Integradores** é tomado como espaço político-pedagógico de promoção da atitude investigativa. Nesse sentido, contempla diferentes modalidades de componentes curriculares, além de disciplinas. Constitui-se, portanto, como espaço flexível de mobilização para o espírito investigativo.
6. De acordo com as DCN – Pedagogia, o curso de Pedagogia é uma licenciatura e deve assegurar a formação de professores para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, para os cursos médios na modalidade normal, para os cursos de educação profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. O encontro nacional indica como prioritária a formação do profissional que atuará na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Ainda que o Projeto Pedagógico de determinada instituição considere a possibilidade de percursos diferenciados por parte dos alunos, essa possibilidade não pode se traduzir em uma diferenciação curricular por ênfases, áreas de concentração, habilitações etc. Gestão como elemento inerente à formação, bem como à pesquisa.
7. De acordo com as DCN – Pedagogia, não é mais admitida a organização do curso de Pedagogia por habilitações e, as habilitações em cursos de Pedagogia, atualmente existentes, entram em regime de extinção. Assim, os projetos de curso devem ser estruturados de modo a contemplar “a formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos”, com a clareza de que “as atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, que engloba o planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas

próprias do setor da Educação; de projetos e experiências educativas não escolares e a produção e difusão do conhecimento científico - tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares”.

8. Os alunos egressos do curso de Pedagogia não terão uma habilitação em “Pedagogia”. A certificação especificará que ele é Licenciado em Pedagogia. Em consonância com a LDB, o artigo 14 da Resolução CNE/CP 01/2006 estabelece que “a Licenciatura em Pedagogia, nos termos dos Pareceres CNE/CP N° 5/2005 e 3/2006 e desta Resolução, assegura a formação de profissionais da educação prevista no art. 64, em conformidade com o inciso VIII do art. 3º da Lei nº 9.394/96. Isso porque, o art. 64 da LDB define que “a formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia, ou em nível de pós-graduação”. Em momento algum a LDB prevê que a formação desses profissionais deve ocorrer em cursos divididos em habilitações.
9. Os Pareceres e a Resolução que definem as DCN – Pedagogia, obedecem ao princípio jurídico de hierarquia entre os atos normativos, estando assegurado que uma legislação menor não pode ferir a lei maior. A organização dos Projetos Pedagógicos dos cursos de Pedagogia deve observar o que estabelece as DCN - Pedagogia e, especificamente em relação à carga horária de estágio, é definido apenas que o mínimo a ser assegurado é de 300 horas de estágio.
10. Os cursos de Pedagogia oferecidos na modalidade de educação a distância também estarão submetidos às DCN - Pedagogia *devem ser organizados observando o que estabelece os Pareceres CNE/CP 05/2005 e 06/2006 e a Resolução CNE/CP 01/2006.*
 11. Os “cursos de educação profissional na área de serviços e apoio escolar” tratam de um campo de formação que começa a se fazer presente de forma mais sistemática no contexto da Educação Profissional. São cursos em áreas como secretariado de escola; cozinheiro escolar, dentre outras.
 12. O campo **de trabalho do egresso, assim como a adaptação dos sistemas de ensino para efeito de concurso público**, não se define pelas instituições formadoras, uma vez que são os condicionantes sociais, culturais, políticos, econômicos, dentre outros, que determinam o desenvolvimento de qualquer campo profissional. Ainda assim, a realidade tem evidenciado que a grande maioria dos egressos dos cursos de Pedagogia, quando atua no campo educacional, o faz no âmbito da organização escolar, seja em instituições ou sistemas educativos. Os sistemas de ensino, por sua

vez, poderão manter ou reorganizar sua estrutura organizacional e seus planos de carreira, prevendo cargos como coordenação pedagógica, supervisão educacional, orientação educacional, inspeção educacional, administração educacional, porém, ao abrirem concurso público para seleção de pessoal para esses cargos, deverão admitir que os licenciados em Pedagogia possam participar desses processos seletivos, pois de outra forma estariam contrariando o que estabelece a Lei N° 9.394/1996 (LDB). Por certo, as instituições formadoras podem (e talvez devam) ter uma atuação junto aos sistemas no sentido de ajudarem a pensar essa estrutura organizacional.

Neste sentido, apenas um trabalho coletivo consubstanciado na participação efetiva da comunidade acadêmica do Curso, Centro e Universidade garantirá a construção de uma proposta para o Curso de Pedagogia pensada e delineada nas necessidades dos sujeitos envolvidos de forma a contribuir para o processo de emancipação humana.

CURSO DE PEDAGOGIA DA UEPA- DAS ORIGENS À OPÇÃO POR UM CAMINHO

O Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Pará foi criado com a Faculdade Estadual de Educação, pela Resolução nº 02 de 12 de janeiro de 1984, homologado através do Decreto nº 3193 de 10 de fevereiro de 1984, autorizado a funcionar pelo Decreto Presidencial nº 93.111, de 13.08.1986 e implantado em 1987, pela Fundação Educacional do Pará - FEP.

Havia uma necessidade de ampliação dos cursos superiores mediante a demanda e os anseios da sociedade configurada pelo crescimento do Estado e o desenvolvimento da Região, bem como se tinha como objetivo o cumprimento de uma de suas finalidades: “promover o desenvolvimento e o aprimoramento do ensino de 2º grau e Superior do Estado do Pará criando consciência dos problemas do País, especialmente os da Região Amazônica, possibilitando técnicas gerais e peculiares, capazes de solucioná-los adequadamente” (Estatuto e Regimento FEP).

Baseado neste dispositivo do Estatuto e corroborado pelos anseios sociais, a FEP apreendeu esforços no sentido de identificar as reais necessidades locais na área da educação, procurando viabilizar a implementação da Faculdade de Educação direcionada para a formação de profissionais na área. Para isso, desenvolveu-se uma metodologia de trabalho

através da realização de Seminários com debates envolvendo a comunidade local e Instituições representativas do Estado como UFPA, SEDUC, LBA, FICOM, CESEP, IEP, ESEFPA, entre outros.

O I Seminário sobre a Formação do Educador foi realizado em 1983, com a finalidade de se discutir a viabilidade da implantação do Curso e se definir o perfil do profissional a ser formado. Contou com a participação de 80 profissionais e, deste evento, pontuaram-se algumas conclusões quanto ao desempenho do educador no Pará.

- Dicotomia entre a formação recebida e a realidade social e cultural onde atuam;
- Ausência de uma visão global da educação brasileira e dos sistemas de ensino particular;
- Falta de capacidade para análise crítica;
- Despreparo em relação às metodologias aplicáveis aos diferentes níveis de ensino;
- Superficialidade de conhecimento quanto à filosofia da educação, teorias da aprendizagem, planejamento educacional e dos procedimentos científicos de pesquisa;
- Formação insuficiente quanto à aplicação teoria e prática;
- Falta de competência na utilização de métodos, técnicas e recursos auxiliares ao ensino que estimulem a participação do aluno;
- Divórcio entre o ensino e a vivência do aluno;
- “Inexistência de aptidão específica para o desempenho da função docente” (Carta - Consulta - Projeto de Implantação FAED: 05)

Após a análise das questões levantadas no Seminário foi elaborado um anteprojeto e encaminhado através do processo nº 806/83-CEE ao Conselho Estadual de Educação, com a proposta de implantação do Curso de Pedagogia voltado para a Habilitação Magistério, direcionado para as “áreas de Magistério do 1º grau – 1ª a 4ª série, Magistério das disciplinas pedagógicas do 2º grau e Educação Especial – DM”.

Entretanto, o Conselho Estadual de Educação emitiu o seguinte parecer quanto a essa proposta inicial da FEP:

“O Curso de Pedagogia para ser autorizado deverá ter duas habilitações e não só a de magistério nos termos do Parecer nº 590/70-CFE” não sendo aconselhável fazer funcionar:

- 3) Habilitação para o exercício da 1ª a 4ª série do 1º grau, cuja formação de professores deve ser em nível de 2º grau, como vem ocorrendo;

- 4) Educação Especial, como estudos adicionais para a formação de professores, porque em nível superior, como Curso de Educação de Excepcionais formará apenas técnicas e assessores;
- 5) “Magistério das disciplinas pedagógicas do 2º grau, porque existem cursos com essa finalidade na Universidade Federal do Pará e nas Faculdades Integradas do Colégio Moderno. (Processo N°. 029/84 - CEE)”.

Assim, naquele período, havia uma tendência do Curso de Pedagogia para o Magistério (1º e 2º graus) e para a Educação Especial – DM, mas mediante o Parecer CEE, redefiniram-se as habilitações do Curso de Pedagogia para o Magistério das disciplinas pedagógicas do 2º grau; Administração Escolar e Educação Especial – DM.

Realizou-se, então, o II Seminário sobre Formação do Educador para subsidiar a elaboração do Projeto do Curso, contendo tanto a sua estrutura administrativa quanto à estrutura curricular das habilitações. Os Currículos do Curso foram elaborados tendo como subsídios o Parecer nº 252/69 de CFE, que estabelece as diretrizes gerais do Curso de Pedagogia, a Resolução nº 02/69 do CFE, que fixa os mínimos de conteúdos e a duração do Curso de Pedagogia, além das sugestões advindas dos Seminários e estudos realizados pela Diretoria de Ensino da FEP.

Após um ano de implantação do Curso em 1988, constatou-se na estrutura curricular alguns problemas que afetavam a sua operacionalização como: dificuldade na integralização das disciplinas; problema de oferta das disciplinas de dependência; má distribuição das disciplinas por série e intensiva carga horária, que dificultava a realização de atividades de extensão, culturais, e outras.

Neste período, foi realizado um Seminário junto à comunidade do Curso de Pedagogia objetivando identificar o tipo de profissional que o Curso desejava formar, constituindo-se, naquele momento, uma Comissão para estudo e elaboração de uma proposta de reformulação curricular, que não foi aprovada pelos Departamentos, com sugestões para uma melhor avaliação. Outra proposta foi elaborada e discutida, mas não foi aprovada por não ter existido consenso na distribuição das disciplinas e respectivas cargas-horárias.

Com a criação da Universidade, em 1989, e a necessidade do reconhecimento do Curso, retomou-se a discussão sobre a reformulação curricular, propondo-se uma Assembléia Geral, na qual se decidiu:

- 1) A formação de uma Comissão por habilitação, sob a coordenação geral de um professor;
- 2) A metodologia adotada foi à análise de documentos anteriores, reuniões com Departamentos e Representações de Turmas para compatibilização das propostas;

Nesta primeira fase dos trabalhos delineou-se o seguinte perfil do profissional do Curso de Pedagogia: **Pedagogo, capaz de desempenhar a função de educador a partir de uma:**

- 1) Visão sólida e abrangente das Ciências Pedagógicas e dos seus condicionantes sócio-políticos;
- 2) Formação teórico-prática sedimentada na reflexão e investigação da realidade, possibilitando a problematização, a produção e a aplicação do conhecimento;
- 3) “Práxis” conscientizadora que permita a compreensão da educação como processo de “humanização” e de instrumento de mudança social;
- 4) “Formação profissional; específica, fundamentada numa visão global de educação, na busca de uma integralização das ações pedagógicas e que atenda às necessidades regionais, tendo como princípio educativo e político e pesquisa” (Relatório Março/90 – FAED).

Discutiu-se ainda, na Semana de Planejamento, a estrutura do Curso, o período de duração, o processo de avaliação e o estágio. Especificamente, quanto ao estágio, foi elaborada uma proposta de desenvolvimento da disciplina Prática de Ensino, que depois de discutida e aprovada pela comunidade acadêmica, foi efetivada através da Resolução de Estágio – CONDEP nº 004/.

Nas atividades práticas/estágio, a pesquisa seria o instrumental de integralização das ações pedagógicas. Os projetos de pesquisa fariam parte:

- Do programa da disciplina (elaboração, aplicação e execução nas escolas) enquanto carga horária prática, e
- Da fase final do estágio curricular.

Quanto à modificação da estrutura curricular ficou acordado que haveria:

- 1) “Uma parte comum a todas as habilitações destinada à formação para o Magistério das disciplinas pedagógicas do 2º grau, através de uma fundamentação teórico-prática que possibilite a reflexão e a ação do docente em função da realidade educacional brasileira e, especificamente da Região Amazônica”;

- 2) E outra, de formação específica do docente e/ou especialista nas habilitações: Administração Escolar, Magistério do 1º grau e Magistério em Educação Especial – DM, através de formação técnico-científico-pedagógica integralizada à fundamentação teórico-prática iniciada na fase anterior” (Relatório Março/90 – FAED).

Poderia, assim, o graduado em Pedagogia exercer o magistério das disciplinas pedagógicas do 2º grau e atuar na área específica de sua formação.

O Curso funcionaria **em regime seriado anual**, executado em blocos semestrais, compreendendo as seguintes partes:

- I) Fundamentos Básicos – formadas por disciplinas oriundas das matérias básicas do Currículo Mínimo e Especiais direcionadas aos objetivos específicos do Curso e Habilitações;
- II) Integralizantes – constituídas pelas disciplinas provenientes das matérias do tronco comum;
- III) “Profissionalizantes – constituídas pelas disciplinas específicas profissionalizantes do Currículo mínimo e de outras necessárias à formação do profissional e/ou de interesse da habilitação” (Relatório Março/90 – FAED).

Estas etapas deveriam seguir um processo de integração teórico-prática interdisciplinar e, o avanço progressivo nos blocos de disciplinas seria feito mediante a aprovação em todas ou no mínimo em três disciplinas do bloco, considerando-se como pré-requisito, as disciplinas desmembradas em seqüência numérica. Os casos de dependência seriam atendidos pelo sistema de adaptação e através da criação de turmas especiais.

O segundo momento do processo de reformulação curricular, no ano de 1990, se caracterizou pela realização de cursos, palestras e seminários com a comunidade acadêmica para discutir algumas questões fundamentais para a elaboração das propostas de currículo.

Em dezembro/1992 foi realizada uma reunião de consultoria com os membros do Grupo de Trabalho e o professor José Luiz Domingues que teceu comentários sobre o Plano de Trabalho, ressaltando-se:

- “O “x” da questão é a dosagem da formação humanista geral e da tecnologia que está aí, colocada à mão”;

- “Pedagogia é Ciência ou arte (docência)? Pode atingir o estágio de ciência. Se for arte/docência, basta uma escola normal superior [...] A questão mais importante é definir esta questão epistemológica: há ou não a ciência Pedagogia como área de conhecimento?”;
- “Há formas de estruturação curricular que abandona a fragmentação do conhecimento em disciplinas e trabalham com Núcleos Temáticos como, por exemplo: Sociedade/Estado/Educação, Sociedade/Saúde/Nutrição”;
- “A discussão deve passar também pela reorganização do trabalho na Sociedade Capitalista e pela discussão da própria organização social frente à nova ordem mundial”;
- “A questão da interdisciplinaridade deve ser considerada. Trabalhando-se cada série com um eixo temático que relaciona e articula em torno de si mesmo, as disciplinas da série, sem deixar de lado a especificidade da disciplina. Se forem 04 séries, são 04 eixos”;
- “Não dicotomizar teoria e prática. A disciplina é teórica ou de alto grau de erudição? É prática ou puro ativismo? “ (Relatório da Consultoria).

Em 1993 foram aplicados questionários com discentes e egressos e realizadas entrevistas com os docentes, objetivando-se avaliar o Curso de Pedagogia. Entretanto, só foram sistematizados os dados obtidos com os alunos e algumas entrevistas com os professores. Em outubro de 1993 foi elaborado pelo Grupo de Trabalho um documento denominado “Projeto de Pedagogia: resgate histórico” que contém a síntese das propostas anteriores de reformulação do Currículo Pleno de Pedagogia, o qual foi discutido no mesmo mês, no Seminário “Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia: uma construção coletiva”.

Em 1995, com a Universidade do Estado implantada, foi composto novo Grupo de Trabalho para retomar o processo de construção do Projeto Pedagógico. E a proposta metodológica deste grupo foi a de primeiramente fazer o levantamento histórico desse processo de reformulação curricular, tomá-lo como pressuposto de análise objetivando a delimitação das diretrizes, dos temas para debate com a comunidade e os caminhos teórico-práticos do projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia.

Após o levantamento histórico do processo de reformulação curricular, esse Grupo de Trabalho, objetivando fundamentar o debate com os docentes e discentes do Curso, elaborou os seguintes documentos:

- “Caracterização atual do Curso de Pedagogia: instrumental de análise para elaboração do Projeto Pedagógico” e,
- “Reflexões sobre o processo de reformulação curricular do curso de pedagogia da UEPA: subsídios para debate e elaboração do seu projeto pedagógico”.

No período de 1995 a 1997 esses documentos foram analisados em reuniões com professores e nas salas de aulas, através dos Representantes de turmas. Apesar desse GT não ter concluído o Projeto Pedagógico, o trabalho de pesquisa e de sistematização dos eventos realizados, possibilitou que a nova Comissão de Reformulação Curricular criada em 1998, pelo Colegiado, estudasse as propostas apontadas nesse processo histórico de debates, iniciado em 1988, contribuindo, assim, para o processo de reformulação do Curso de Pedagogia.

Finalmente em 1999 é apresentada e aprovada pelo Colegiado do Curso, a reformulação curricular do Curso de Pedagogia e que após a devida análise e modificações no Conselho de Centro, a mesma foi aprovada e referendada pela Resolução nº 610/01 de 22 de agosto de 2001 é do Conselho Universitário da UEPA e pela Resolução do Conselho Estadual de Educação do Pará.

Em 2003, Pedagogia passa pelo processo de credenciamento do curso por meio de uma Comissão de Especialistas do Conselho Nacional de Educação e do Conselho Estadual de Educação do Pará. Que aponta a necessidade de novas alterações no Projeto Pedagógico do Curso, o qual nos últimos dois anos aguardava a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Pedagogia, que finalmente foram aprovadas em maio de 2006.

Embora longa essa trajetória é incluída neste documento para não se perder a contextualização necessária no processo de reformulação pedagógica do curso.

O CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA UEPA

O Curso de Formação de Professores para Pré-Escolar e 1ª a 4ª Série do Ensino Fundamental da Universidade do Estado do Pará completou 16 anos de existência. Muitas histórias foram vivenciadas neste percurso. Inúmeros professores, alunos, funcionários e gestores, ao longo desses anos, construíram sua história, deixaram marcas que sem dúvida contribuíram para que ele chegasse ao presente século como um Curso de referência no

Estado, na Região Norte e no Brasil. Como qualquer processo histórico, tais marcas são testemunhas do sucesso e das dificuldades vivenciadas pela sua comunidade, e de maneira fundamental, são consideradas quando se discute a reformulação do referido Curso.

Assim sendo, em 2003 inicia-se um novo processo de discussão e reformulação do referido Curso (Formação De Professores) na comunidade cujos encaminhamentos apontaram para a necessidade de instituir uma comissão de professores, alunos, Coordenadores de Curso e Consultor, objetivando realizar debates para a elaboração de um novo Projeto Pedagógico. No decorrer deste debate duas grandes tendências se manifestaram:

1) Reformulação do Projeto Pedagógico do Curso, mantendo-se sua finalidade principal que é a formação do professor de Educação Infantil e séries iniciais de escolarização. Esta tendência está ancorada na compreensão de que a finalidade do Curso é clara, pois se além a formar o professor e não o gestor; devendo-se respeitar sua história, trajetória e compromisso social mantendo-se o Curso, mas, reformulado. Entretanto, esta proposição esbarrava nos argumentos de determinados alunos e professores de que tal reformulação não garantiria, do ponto de vista do exercício profissional, a atuação dos egressos no trabalho de gestão (planejamento, coordenação, acompanhamento e avaliação). Formação profissional esta, tradicionalmente, realizada em Cursos de Pedagogia no Brasil. Além disso, não resolveria uma outra questão que tem se evidenciado quando os egressos do Curso de Formação de Professores buscam se inserir no mundo do trabalho e são preteridos sob a alegação de que não são pedagogos, conforme exige os editais de concursos públicos para o ingresso na referida profissão.

2) Extinção do Curso de Formação de Professores para Pré-Escolar e 1ª a 4ª Serie do Ensino fundamental e criação de um outro curso de Pedagogia na UEPA que contemplasse o exercício profissional para atuar na docência de Educação Infantil e séries iniciais de escolarização e Gestão Escolar. Tal proposição está ancorada na compreensão de que o Curso de Pedagogia da UEPA já existente não contempla a formação profissional para esta docência, bem como o conflito que os egressos vivenciam por ocasião da inserção no campo de trabalho do setor educacional, que os impossibilita de concorrer a postos de trabalho vinculados a gestão educacional, cuja formação profissional exigida é decorrente do Curso de Pedagogia.

Esta tendência foi ganhando força e, após reunião em 18 de dezembro de 2003 foi decidida numa plenária com a participação de professores que o Curso de Formação de

Professores para Pré-Escolar e 1ª a 4ª Série do Ensino Fundamental seria extinto e se criaria um outro curso de Pedagogia na UEPA com a finalidade de formar o profissional para o Magistério da Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental e Gestão Escolar.

Julgamos que para entender a construção deste Documento, que ora apresentamos à comunidade, faz-se necessário resgatar pontos fundamentais da trajetória histórica do Curso de Formação de Professores para Pré-Escolar e 1ª a 4ª Série do Ensino Fundamental para situar o debate em torno de sua extinção e proposição de um outro Curso de Pedagogia na UEPA que atenda os anseios da comunidade. Para tanto, nos apoiamos em vários trabalhos de professores (NUNES, 1993; OLIVEIRA, 1995; HAGE, 1995), relatórios produzidos pelos diversos coordenadores e documentos de avaliação externa e interna do Curso. Essa trajetória histórica está agrupada em dois momentos: 1990/1994: gênese e implantação e 1994 a 2003: consolidação, expansão e extensão.

- 1990 A 1993: GÊNESE E IMPLANTAÇÃO

O ISEP foi criado, no governo Hélio Mota Gueiros, por meio do Decreto Governamental nº 6.740 de 07 de dezembro de 1989 e autorizado a funcionar pela Resolução nº 492 de 18 de dezembro de 1989, do CEE e pelo Decreto Presidencial nº 98.886 de 25 de janeiro de 1990, com o objetivo de oferecer o Curso de Formação de Professores para Pré-Escolar e 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental, no âmbito do Ensino Superior. O referido Curso foi vinculado inicialmente à Secretaria de Estado de Educação do Pará. Em 1995, o respectivo Curso foi reconhecido pelo MEC mediante a Portaria nº 365, de 19/04/1995. Em 2003, o Curso obteve o credenciamento mediante a Resolução nº 477 de 28 de novembro do Conselho Estadual de Educação.

Com um projeto pedagógico considerado inovador³³, sua prática deveria se diferenciar das práticas existentes na Habilitação Magistério de 2º Grau e das demais práticas das Licenciaturas. Entre as principais inovações postuladas pelo projeto, destacavam-se:

³³ Elaborado pelo Sociólogo Pedro Demo, Prof. da UNB. Tal projeto apresenta-se como tradução de uma posição pessoal, não tendo sido objeto de discussão e análise nos fóruns que estudam e investigam a cerca da temática formação de professores.

- a) escola de tempo integral, em que a teoria e prática perfazem unidade curricular, e na qual pesquisa e ensino são a principal estratégia de extensão;
- b) presença de professores especificamente preparados para a tarefa, em número reduzido, dotados de qualidade formal e política suficientes;
- c) vestibular próprio, currículo próprio, administração própria, autonomia para criar, não para agredir. (ISEP, nº1, 1989, p. 33-4).

Derivou-se daí a concepção filosófica do Instituto que buscava:

- a) União de teoria e prática: uma não é maior que a outra, nem substitui a outra;
- b) atitude de pesquisa, que inspira o ensino e a extensão;
- c) aprendizagem mediante elaboração própria da teoria e da prática;
- d) Professor como pesquisador/orientador, com função principal de motivar a iniciativa do aluno. (ISEP, nº1, 1989, p. 46-7).

Essas inovações de ordem filosófica e metodológica transformadas em práticas deveriam constituir-se em elemento diferencial do Curso que este Instituto abrigava.

O ISEP, fora concebido, também, para ser a referência acadêmica máxima do sistema das Escolas Normais no Estado do Pará - "Casa da Professora Normalista" -, era considerado, em seus documentos de fundação, o locus privilegiado da formação de professores no Estado, onde o professor encontraria todo um suporte técnico e pedagógico necessário para o seu permanente processo de formação continuada e desenvolvimento profissional. Com este intuito, em seus primeiros anos, este Instituto caracterizou-se como um espaço efetivo de promover a construção de conhecimento e saberes necessários aos professores da Educação Básica, além de outros profissionais da área da educação, por meio de programação sistemática de eventos científicos, artísticos e culturais oferecidos à comunidade educativa paraense.

Inicialmente, o Instituto fora pensado para ter como instituição mantenedora a Fundação Educacional do Estado do Pará - FEP - órgão responsável pela Política de Ensino Superior e que congregava as Unidades de Ensino Superior no âmbito estadual, vinculado à estrutura organizacional da Faculdade Estadual de Educação - FAED, determinação que não se concretizou por questões de amparo legal.

A estrutura organizacional do ISEP tinha como princípio regimental uma estrutura orgânica "leve" e "simplificada" com o intuito de não reproduzir os vícios históricos de uma prática departamentalizada e burocrática tão comum ainda em nossas universidades. Os professores e as suas respectivas disciplinas agrupavam-se, não por departamento mas, por grupos de professores por área curricular.

Nos anos iniciais do Curso eram oferecidas 100 vagas anualmente no processo seletivo. Introduziu-se, como inovação, no conjunto das demais provas do Concurso Vestibular uma prova de caráter habilitatório de Psicologia e Didática ² que intencionava direcionar, a priori, aqueles candidatos egressos dos Cursos de Magistério. Subjacente a esta lógica estava à compreensão de que não se queria o ingresso de qualquer aluno ao Curso, mas a princípio, aqueles que, teoricamente, já viessem com conhecimentos referentes à área de magistério. Sem um estudo detalhado da validade deste tipo de prova no que concerne a seus objetivos, intenções e resultados, ela foi eliminada no vestibular de 1994, sob o argumento de que sua realização elevava os custos do Concurso, o percentual de candidatos eliminados nesta prova era insignificante e ingressavam alunos oriundos de outras habilitações do então Ensino de 2º Grau. A partir de 2001 o Curso passou a ofertar 200 vagas anuais de dupla entrada.

O referido Curso apresentava-se com uma trajetória curricular de 08 semestres³, ou seja, de 04 anos, com 200 dias letivos anuais totalizando 4.560 h de trabalho escolar efetivo. Por semestre era oferecida a carga horária máxima de 680h e 420h a mínima. Vale registrar também que tal Curso foi oferecido em tempo integral até o final do ano de 1992.

As disciplinas agrupavam-se em quatro áreas do conhecimento:

- 1- **Área de Fundamentos**: campo de conhecimento que oferece fundamentação teórico-prática, como embasamento técnico-científico necessário à formação do educador voltado para a educação básica;
- 2- **Área de Ensino Básico**: compreende o conhecimento e a metodologia requeridos para o desenvolvimento da educação básica;

² - Prova objetiva de múltipla escolha contendo 30 questões de Didática e 30 questões de Psicologia.

³ Para visualizar a trajetória curricular ver desenho curricular do curso no anexo 1.

- 3- **Área Pedagógica**: diz respeito ao conjunto de conhecimentos teórico-práticos indispensáveis à orientação e acompanhamento para prática docente, voltada para o ensino básico;
- 4- **Área Prática**: refere-se a construção da prática curricular aliada a prática profissional. (ISEP, nº 2, 1989, p. 28).

Com um projeto pedagógico com características singulares suas atividades acadêmicas eram realizadas inicialmente em um espaço construído especificamente para abrigar sua proposta educativa e na perspectiva de grande desenvolvimento para o alcance dos seus fins ⁵. O conjunto arquitetônico⁶ possuía um design que privilegiava o bom gosto e a funcionalidade, ostentando certo "luxo" em relação às demais escolas públicas da região.

Em julho de 1990, com a transformação da FEP em Universidade Estadual do Pará - UEPA, o ISEP passa a ser um Núcleo de Formação de Professores acoplado ao Centro de Ciências Sociais da referida Universidade, mantendo seu respectivo Curso.

A alteração do quadro político do Estado (1991), com a saída do Governo Hélio Mota Gueiros e a entrada da administração pública Jader Barbalho no cenário estadual, derruba algumas medidas tomadas no Governo antecessor, trazendo grandes conseqüências ao Instituto Superior de Educação do Pará.

Na esfera educacional, uma dessas medidas é a extinção imediata da Universidade Estadual do Pará (recém-criada) pelo novo Governo que ora se implantava fundamentado na ilegalidade de sua criação.

⁵ Eram fins do Instituto Superior de Educação do Pará: 1- Formar professores para Educação Básica da Pré-Escola à 4ª série; 2- Complementar a parte pedagógica dos cursos de graduação, formando professores de 5ª a 8ª série; 3- Funcionar como referência fundamental para os cursos de formação pedagógica de 2º Grau, reformulações de Escolas Normais, validação de diplomas e outros dispositivos legais e/ou didático científico referentes à formação pedagógica; 4- oferecer cursos de pós-graduação; 5- Proceder a descobertas em ciências, em artes e em tecnologia por meio da pesquisa, ensino e extensão, promovendo a criação e inovação do conhecimento; 6- Atender às necessidades da comunidade Paraense, na utilização do conhecimento, visando a transformação social. (ISEP, nº2, 1989:44).

⁶ O conjunto arquitetônico constituía-se de: Ginásio de Esporte, Anfi-Teatro, 5 blocos onde funcionavam a administração, laboratórios, sala de dança, sala de projeção, salas de leituras, salas de orientações acadêmicas, salas de aulas, auditório, hall de exposição, biblioteca, totalizando 28.000 m² de área construída regadas por um certo conforto e arborização.

Decorre-se daí a devolução do ISEP à estrutura organizacional da SEDUC; a devolução de seus professores aos seus órgãos de origem, a ameaça de demissão de seus funcionários, a perda do prédio, a não continuidade de assessoria do idealizador do projeto, professor Pedro Demo, entre outras.

Com a extinção da UEPA, o ISEP, temporariamente, volta para o âmbito da SEDUC com a promessa de regularizada a situação da Universidade de ser acoplada a ela, uma vez que, segundo o Secretário de Educação em exercício na época⁷: "a competência daquela Secretaria se restringe aos primeiros e segundo graus". (Jornal A Província do Pará, 20.03.1991). Ressuscitada a estrutura da Fundação Educacional do Pará - FEP, ela passa a gerenciar o ISEP mediante o Convênio firmado entre SEDUC-FEP, datado de 20 de abril de 1991, sob o argumento de que lá é o locus das Unidades de Ensino Superior do Estado.

Fruto ainda das discordâncias e brigas político-ideológicas entre os dirigentes máximos do Estado, o ISEP é transferido de local determinado pelo Decreto Governamental nº 706 de 15 de março de 1992, sob o argumento por parte do poder oficial de ser um espaço "ocioso" - cunhado de "elefante branco" - tendo em vista o número irrisório de alunos que atendia na época. Com a conivência das instâncias decisórias da FEP e SEDUC e sob o protesto e indignação por parte da comunidade educacional do Estado, contrários a este ato do Governador, seus alunos, professores e funcionários em Carta Aberta divulgada à comunidade paraense manifestaram seu descontentamento. O espaço anteriormente ocupado pelo ISEP foi destinado a Faculdade de Medicina do Estado do Pará com seus respectivos cursos (Medicina, Fisioterapia, Terapia Ocupacional). Hoje este espaço físico, bastante descaracterizado, sedia o Centro de Ciências Biológicas e da Saúde da UEPA.

A partir dessa determinação governamental, o ISEP passa a dividir com a Faculdade de Educação - FAED um espaço físico restrito na sede da então FEP, vivenciando os mesmos problemas estruturais que aflige a maioria dos cursos na área da educação quanto à questão de espaço físico, equipamentos e condições de trabalho. Para a maioria dos professores e alunos essa mudança do espaço físico aparece como um dos problemas para se materializar, na sua plenitude, o Projeto Pedagógico do ISEP, já que se pressupunha uma estreita relação entre os fins do referido projeto com a geometria do antigo prédio.

⁷

A época o Secretário de Educação era o Professor Romero Ximenes.

A (re) criação da Universidade do Estado do Pará - UEPA, em abril de 1994, extingue a FEP com as suas Unidades de Ensino Superior isoladas, entre elas o ISEP. Seu Curso passa a pertencer ao Centro de Ciências Sociais e Educação, perdendo de vez o status de Instituto e sua pseudo-autonomia didático, científico e administrativa.

Abalado por mudanças de governo e, conseqüentemente, mudanças de prioridades políticas que tiveram como pano de fundo divergências político- partidárias, na sua gênese, o ISEP contabilizou vitórias advindas em querer permanecer existindo e prejuízos em virtude de alterações de caráter "geográfico" e metodológico feitas no Projeto Pedagógico do Curso que se traduziram em períodos de extrema instabilidade na sua organização didático-administrativa.

O corpo discente, predominantemente feminino, contava com 300 alunos matriculados até dezembro de 1993, oriundo, principalmente dos Cursos de Magistério dos estabelecimentos públicos. Entretanto, havia um expressivo número de alunos egressos de outros cursos do 2º Grau que, com o passar dos anos, esta clientela passou a ser predominante.

Quadro 1: Demonstrativo de Origem de Escolaridade dos Alunos

ANO	Alunos matriculados	Escolaridade Magistério	Outros
1990	100	70	30
1991	100	68	32
1992	100	57	43
1993	100	50	50
1994	100	37	63
1995	100	29	71
1996	100	34	66

Fonte: UEPA/CCSE/NAU/1996

Analisando o quadro demonstrativo de escolaridade de magistério dos alunos ingressantes, constata-se um fato curioso de 1990 a 1992: observa-se maior número de

alunos provenientes dos cursos de magistério, já em 1993 só 50% do alunado é oriundo dessa habilitação. A partir de 1994, o que se constata é que mais de 50% dos alunos ingressantes no Curso, no período de 1994 a 1996, são concluintes de outros cursos.

Esta predominância de alunos oriundos do Magistério nos primeiros três anos do Curso pode ser explicada pelo fato de que uma das formas de estimular a qualificação dos professores da Educação Básica da rede pública estadual foi a definição por parte da SEDUC de uma diretriz política de incentivo a capacitação de seus docentes, com a concessão de licença de estudos, sem prejuízo financeiro e funcional, para cursar o 3º Grau no ISEP - um curso no início de tempo integral. Esta conquista se manteve até meados de 1993 em face de um acordo de cavalheiros entre FEP (UEPA)-SEDUC para a garantia da continuidade dos alunos-professores ao Curso.

- **1994 A 2004: AVALIAÇÃO, CONSOLIDAÇÃO, EXPANSÃO E EXTENSÃO.**

A partir do ano de 1994 a 2004 constitui-se um período que se marca, sobretudo, pelas avaliações internas e externas do Curso e seu processo de expansão para o interior do Estado.

Inúmeros eventos foram realizados para este intento. Dentre os mais significativos destacamos:

A) O Seminário de Avaliação para o Redirecionamento do Curso de Formação de Professores para o Pré-Escolar e 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental, realizado em 1996, sob a consultoria do Profº. Dr. José Luís Domingues da UFG.

O debate e as contribuições advindas deram suporte para depois de dois longos anos de discussão fosse em 1998 elaborada a Proposta de Redirecionamento do Projeto Político Pedagógico do Curso de Formação de Professores para Pré-Escolar e 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental, sistematizada pelo Colegiado de Curso. Esta proposta foi apreciada pelas instâncias deliberativas do Colegiado de Curso e Conselho de Centro, culminando com o Parecer do CONCEN datado de 21/05/1998, constante do Processo nº 207/98/CCSE que tratava da Proposta de Redirecionamento do Projeto Pedagógico do Curso de Formação, que continha as seguintes recomendações para sua reformulação:

- 1) Mudança do regime seriado semestral para regime anual;

- 2) Mudança do regime integral de funcionamento para a distinção em turno matutino/vespertino;
- 3) Alteração da carga horária total;
- 4) Reorganização curricular mediante a fusão, inclusão e exclusão de disciplinas;
- 5) Atribuição de carga horária real, conforme definição regimental de valorização de créditos;
- 6) Fusão de áreas de conhecimentos com o objetivo de reforçar a unidade entre a teoria e prática;
- 7) Avaliação discente de forma processual e não apenas voltada ao trabalho final. (op. cit. p. 28-9).

O referido Processo, com as recomendações retorna ao Colegiado de Curso que após novos estudos e debates chega a um consenso de desenho curricular em 1999. O desenho curricular apresentava uma carga horária total de 3.210 h, e propõe-se: inclusão, exclusão de disciplinas, um novo nome ao Curso para adequar-se a legislação vigente. Este projeto não foi implementado.

b) Em 2000, a partir de reuniões e debates realizados, culminou com a elaboração da Proposta de Reformulação Curricular do Curso de Formação de Professores sistematizada pelo respectivo Colegiado como mais uma alternativa ao Projeto Político de Redirecionamento Pedagógico do Curso, que procura atender os Parâmetros Curriculares Nacionais e ao Plano Nacional de Educação do MEC.

O desenho curricular apresentava uma carga horária total de 3.450 h., foi proposto inclusão de novas disciplinas e exclusão de disciplinas consideradas não relevantes para formação de professores, diferente da proposta acima mencionada, uma vez que o Curso proposto deveria ser ofertado de manhã, tarde e noite; com formato seriado anual com blocos de disciplinas semestrais.

A partir de 1999 a UEPA, por meio do processo de interiorização de seus cursos de graduação para o interior do Estado, passa a oferecer as Prefeituras o Curso de Formação de Professores para Pré-Escolar e 1ª a 4ª Série do Ensino Fundamental em regime de convênio. De acordo com a Resolução nº 208/98 do Conselho Universitário de 26 de junho de 1998, o mesmo foi desenvolvido em 1999 e 2000 com duração de 2 anos, com 40 vagas por turma e as disciplinas foram ofertadas de forma intensiva/modulares nas férias

escolares e recesso dos professores. O desenho curricular difere da capital, abrangendo uma carga horária de 2860 h. O Curso propõe-se a atender professores da rede de ensino municipal que estivessem em pleno exercício da atividade docente na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, pois tal exercício é tomado como atividade curricular do referido Curso. Após vários processos avaliativos desses Cursos ofertados no interior, em 2000 foi reformulado, sendo proposto um outro desenho curricular de 3.210 h, a ser desenvolvido em 4 anos.

c) Com a descaracterização do Projeto Pedagógico a expansão para o interior do Estado e duas tentativas de reformulação do Curso que não foram implantadas, sendo uma em 1999 e outra em 2000, teve início novo processo de reformulação em junho 2002. Esse processo perdura em 2003 com estudos e discussões, no sentido de construir coletivamente novo desenho curricular que atenda tanto a Capital como ao interior do Estado. O Curso em 2004 contava respectivamente com 22 turmas: 646 alunos na capital e 27 turmas e 1080 alunos nos demais municípios, totalizando 1.726 alunos.

Algumas ações em 2002 foram desencadeadas no sentido de atender aos anseios dos alunos que insistentemente clamavam para que o Curso fosse reformulado e também visando sensibilizar a comunidade acadêmica como um todo, por meio de vários eventos como: “Debate preliminar sobre a Formação de Professores e as Diretrizes Políticas de Educação”, com o objetivo de dar seqüência a processo de discussão envolvendo alunos da Capital e do interior do Estado.

Fruto dessas iniciativas foi constituída uma Comissão de Reformulação do Curso de Formação de Professores da UEPA com a participação de professores, alunos, representantes do movimento estudantil, chefes de departamento e consultoria, no sentido de estudar os documentos produzidos na UEPA, do MEC e textos elaborados pela ANFOPE, ANPED e CNTE, entre outros para acompanhar o debate sobre a formação do professor em nível nacional e que serviram de fundamentação para justificar a criação de um outro curso de Pedagogia na UEPA.

Em 2003 os debates persistiram com a realização do evento “O Projeto Pedagógico de Cursos” com a participação da UNAMA, UFPA e UEPA, para consolidar e debater suas experiências de reformulação do curso de formação de professores.

No final do 1º semestre de 2003 houve a Mesa Redonda “O Curso de Formação do Educador: desafios e perspectivas frente as políticas educacionais” e um encontro com docentes da UEPA para aprofundar a temática.

Essas discussões prosseguiram no 2ª semestre em que foi realizado o IV Simpósio “Culturas Locais, Construções Identitárias e Saberes Diversos” realizado em setembro, no município de Capanema, abrangendo reuniões, painéis, mesa redondas, palestras, entre outras atividades.

Em dezembro de 2003 foi realizada a 1ª reunião de discussão com os professores do curso visando chegar a um consenso acerca de sua manutenção (reformulado) ou proposição de um outro curso.

Como fruto dessa discussão, definiu-se a extinção do Curso de Formação de Professores para Pré-Escolar e 1ª a 4ª Séries do Ensino Fundamental e a criação de um novo Curso – Pedagogia: Magistério da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Gestão Escolar.

O histórico do Curso de Formação de Professores para Pré-Escola e 1ª a 4ª Série do Ensino Fundamental apresentado anteriormente evidencia a preocupação de seus professores e alunos de avaliar de forma permanente o seu projeto pedagógico, questionando suas finalidades, objetivos, formação profissional, currículo entre outras para se coadunar as mutações que o mundo de trabalho impõe a contemporaneidade, a legislação vigente e, sobretudo aos anseios da comunidade. Registra-se que até meados de 2000 todas as elaborações de projetos de reformulação do referido Curso mantinham a finalidade precípua de formar professor para o exercício do magistério da Educação Infantil e anos iniciais de escolarização.

Finalmente nos deparamos com a aprovação do Parecer CNE/CP Nº 03/2006 de 21 de fevereiro de 2006 e da Resolução CP-CNE nº 01 de 15/05/2006 que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, oportunizando a apresentação de um novo projeto político pedagógico que possa contemplar a unificação dos cursos de Pedagogia e Formação de Professores no âmbito da Universidade do Estado do Pará.

IV – AVALIANDO E CONSTRUINDO UM NOVO PARADÍGMA

O processo de discussão de reformulação do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Pará/UEPA, em consonância com as diretrizes curriculares nacionais para o respectivo curso, apontava também para necessidade do redimensionamento das ações acadêmicas e administrativas dos cursos de formação de professores e pedagogia da UEPA.

O colegiado do curso de Pedagogia antes de se juntar em uma única comissão de reformulação com o colegiado do curso Formação de Professores, propôs a construção de um instrumento de avaliação do curso de Pedagogia com o intuito de uma avaliação diagnóstica do mesmo. subsidiando com a análise de dados somando-se quantitativa e qualitativamente ao produto das discussões já realizadas e as vigentes inerentes ao processo de reformulação.

Com a fusão dos colegiados em uma única comissão, o processo de avaliação diagnóstica foi incorporado como necessidade essencial e que fosse ampliada com a avaliação de ambos os cursos proporcionando uma visão factual mais abrangente na perspectiva de professores e alunos dos cursos de pedagogia e Formação de professores.

Entendemos, portanto, a relevância de realizarmos uma avaliação sobre o projeto pedagógico dos cursos de pedagogia e de Formação de Professores da UEPA, tendo em vista uma análise que promova a construção de metas a partir da identificação dos obstáculos que necessitam ser superados para implementação de um PROJETO PEDAGÓGICO reformulado, de modo a atingir os princípios e finalidades da educação superior com vista a formação profissional do educador.

Após análise dos dados obtidos através dos questionários aplicados aos docentes e discentes do curso de pedagogia e formação de professores, optou-se em realizar uma atividade diagnóstica através de grupos de trabalho objetivando colher informações sobre sugestões do que se espera de transformações para o curso. Estes dados foram resgatados a partir das falas significativas da comunidade acadêmica que confirmam os resultados obtidos através da coleta de dados feita por questionários a docentes e discentes dos cursos.

4.1. Quanto ao Projeto Político Pedagógico

O projeto pedagógico atende satisfatoriamente as necessidades da formação pretendida pelos discentes de ambos os cursos com índices de 61,8% e 35,8% de respostas, haja visto que precisam ficar claros os objetivos e o perfil dos profissionais a serem formados no curso. No entanto, os princípios previstos no projeto pedagógico estão sendo atendidos, apesar do desenho curricular não satisfazer aos acadêmicos discentes. Sugere-se:

- A)** Que os objetivos pretendidos no projeto pedagógico sejam mais divulgados através de cursos ou assembléias, para diminuir a divergência de opiniões entre as falas dos docentes e dos discentes;
- B)** Definir uma concepção filosófica e estabelecer as metas deixando claro qual a formação pretendida;
- C)** Repensar o desenho curricular a partir da definição de disciplinas que correspondam a formação do pedagogo;
- D)** Criação de projetos temáticos durante o ano;
- E)** Levantamento de dados de pesquisa sobre o entorno da universidade para atingir as práticas sociais do curso trabalhando assim, com problemáticas específicas no atendimento das relações da teoria e prática;
- F)** Disponibilizar para os discentes informações efetivas sobre o Projeto Pedagógico e o desenho curricular;
- G)** Anualmente realizar um estudo sobre as ementas e bibliografias a partir do perfil profissional;
- H)** Garantir aos egressos o retorno à universidade para atendimento da atual diretriz (fariam um 5 ano com objetivo de apostilamento - não foi definido qual o ano de egressos a ser determinado para o retorno, ficando a cargo da comunidade a definição) quanto ao curso de formação de professores, estes fariam as adaptações.
- I)** Ampliação do tempo da prática pedagógica com condições de professores poderem acompanhar efetivamente as práticas nas escolas ao invés de um dia, nestes caso o exemplo do estágio da formação é recomendado.
- J)** Melhor divulgação das linhas de pesquisa e linhas teóricas da IES divulgadas desde o 1 ano, tendo orientação no 3º e 4º ano com o mesmo orientador.
- K)** A avaliação do Projeto Pedagógico realizado semestralmente;

- L) Melhor divulgação aos professores quanto ao perfil do profissional do Projeto Pedagógico;
- M) A pesquisa estar mais presente nas ementas
- N) TCCs processos de transformação gerencial através do PPI (visão institucional) a pesquisa precisa estar vinculado ao perfil institucional, o que a UEPA tem para a sociedade.
- O) A discussão de pesquisa matricial, problema de pesquisa integrada a pesquisa de monografia de base.
- P) Desvinculação do desenho curricular, o NEA estaria baseado em linhas teóricas voltadas as atividades integradas.
- Q) As disciplinas deveriam ser trabalhadas através de eixos temáticos.

4.2. DOCENTES

As metodologias pedagógicas aplicadas pelos docentes necessitam de melhores integrações entre as disciplinas, no sentido de resgatar a processo interdisciplinar no ensino superior, para atender um trabalho de qualidade. Neste caso é necessário ampliar ações que permitam a formação continuada dos docentes para melhor planejamento e uso de dinâmicas em sala de aula. O professor também precisa contextualizar melhor o conhecimento a partir do contexto social do aluno, através da revisão das ementas das disciplinas, considerando a opinião dos discentes. Os processos afetividade necessita de melhoria para que a ética profissional permeie as atividades acadêmicas, voltadas a valores tal como o respeito entre as pessoas da IES. Sugere-se:

- A) Atualização pedagógicas para os docentes através de cursos de formação continuada;
- B) Desenvolver competências no conhecimento de dinâmicas para melhoria das metodologias;
- C) Superar o conflito de autoritarismo entre docentes e discentes;
- D) Trabalhar novas metodologias de ensino;
- E) Aulas dirigidas como processo de reposição de aulas,
- F) Esclarecer melhor o Plano de Curso para aumentar a conscientização do aluno com respeito a importância das disciplinas para sua formação profissional;
- G) Trabalhar as relações interpessoais;
- H) Processo de avaliação das atividades acadêmicas a partir de diálogos mais francos.

4.3. QUANTO A ESTRUTURA FÍSICA

Os resultados da avaliação indicam que as Instalações Físicas, não atendem totalmente as expectativas dos discentes de ambos os cursos, pois de acordo com este segmento, foi observado um índice satisfatório de satisfação de 26,6% e 53,9%. Verificamos que para os docentes de ambos os cursos as instalações físicas também atendem satisfatoriamente as necessidades, pois o índice atinge 54,5% e 55%.

O espaço físico destinado as atividades acadêmicas da UEPA precisa ser mais bem adequado aos de padrões de qualidade. Quanto aos acervos bibliográficos, necessita de maior número de livros e diversidades de assuntos na área educacional já que não possui obras em número suficiente para o atendimento dos discentes e docentes. Necessidade de melhoria e adequação as necessidades especiais dos alunos e professores.

O atendimento aos setores da universidade precisa de recursos humanos que agilizem os processos (documentos e horário de funcionamento), uma vez que ainda existe muita burocracia. Sugere-se

- A) Aquisição de acervos bibliográficos através de projetos que visem a arrecadação, convênios com editoras;
- B) Implantação de uma biblioteca *online*;
- C) Aumentar os terminais para informática e aumento do tempo de uso na internet;
- D) Criação de projetos inter-institucionais para os laboratórios multimeios; laboratórios de informática
- E) Acesso para portadores de necessidades especiais;
- F) Salas melhores para as turmas
- G) Melhoria no horário de atendimento do NAU (noturno)
- H) Estabilidade do Corpo através de concursos públicos
- I) Campanhas de educação ambiental (comissão de representantes) sensibilização para higiene (GECAPS e CCSE)
- J) Adequação de salas as necessidades das pessoas; iluminação;
- K) Plano de formação continuada par os docentes;
- L) Melhoria dos serviços de documentação para diminuição do processo burocrático devido a demora de documentos;
- M) Salas de aulas para acesso de PNES e grávidas instalações de escadas rolantes por serem de mais baixo custo;

N) Colegiado mais ativo.

O)

A - PRINCÍPIOS BÁSICOS, FILOSÓFICOS E NORTEADORES:

O estado do Pará, situado na região amazônica apresenta uma diversidade cultural, para tanto é mister que se constitua no contexto acadêmico a discussão sobre a formação de pedagogos que venha atender esta diversidade, não desvinculada do contexto nacional, neste sentido é que as diretrizes curriculares nacionais contribuem para a elaboração do projeto de pedagogia na Universidade do Estado do Pará –UEPA.

A Universidade do Estado do Pará – UEPA tem em sua estrutura os campi ou núcleos que funcionam em diferentes municípios, ofertando alguns cursos, entre eles o Curso de Pedagogia, nessa direção entendemos a importância de formar um profissional interagindo com o contexto cultural da região.

O Curso de Pedagogia se propõe à formação de profissionais que atuarão na docência em educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental (modalidades educação Especial e educação de jovens e adultos), bem como em gestão educacional, em ambientes escolares e não escolares.

Assim, a graduação em pedagogia oferece uma formação integrada com vistas ao desenvolvimento do currículo de forma interdisciplinar, constituindo no educando - educador uma visão totalizadora do processo educativo, possibilitando a este profissional ação-reflexão-ação acerca da sua práxis pedagógica na relação homem-sociedade, com a finalidade de conhecer para transformar.

O princípio da indissociabilidade entre teoria e prática, permite proporcionar a compreensão da realidade na medida em que exige ação do sujeito sobre o mundo (prática) para o entendimento da natureza dos fenômenos envolvidos gerando o conhecimento novo (teoria) e vice-versa, nesse sentido a ação do sujeito sobre o meio e sua observação são necessárias para a construção do conhecimento.

Portanto, o currículo a ser construído, exigirá o re-significado desses conceitos, o redimensionamento da atividade teórica, identificando como produtora de conhecimento

frente à prática social, e assim reduzir as distâncias entre o saber ser e o saber fazer tendo como interface deste processo a prática social, concebida como elemento norteador de todas as disciplinas do currículo.

A **flexibilidade curricular** se consubstancia ao nível específico da organização curricular na sua concepção teórica-prática, estabelecendo a indissociabilidade de ensino, pesquisa e extensão. O desenvolvimento do currículo poderá permitir aos discentes a possibilidade de cursar componentes curriculares do elenco de disciplinas eletivas, para compor sua formação acadêmica, o que possibilita um melhor fluxo curricular, ampliando conhecimentos para uma formação com qualidade.

Os núcleos temáticos das diretrizes curriculares do curso de pedagogia servirão como base na formação do pedagogo.

O princípio democrático elemento sustentador, exigente das práticas coletivas, interativas, participativas, construtivas e cooperativas do processo educacional estará consubstanciada no princípio da cidadania ampliada entendida na visão de Neidson Rodrigues (1987) de que apenas o acesso de todos os atores sociais ao conhecimento no campo social, político, econômico, cultural, dentre outros pode proporcionar ao homem o vínculo necessário de atuação como cidadão, contrapondo-se ao sistema de exclusão presente na realidade social.

Compromisso social e ético do educador, com ênfase na concepção sócio-histórica desses profissionais pedagogos articulados com os movimentos sociais. Articulação da formação inicial e continuada proporcionando solidez teórica-prática na formação inicial e dialógico permanente com o mundo do trabalho, via educação continuada, correspondendo à concepção de uma formação em redes de conhecimento e saberes, com acesso a programas de pós-graduação.

O **princípio da pesquisa**, na perspectiva de princípio educativo busca oportunizar a capacidade de solucionar problemas a partir do pensamento crítico -científico com base nas diversas metodologias científicas. Dessa forma a pesquisa se apresenta como possibilidade de fomentar uma metodologia de ensino participativa, que modifica a atitude do professor e do aluno frente ao processo ensino-aprendizagem na medida em que estimula os sujeitos envolvidos no processo educacional a inventar, criar, problematizar, propor construir, dentre outras habilidades necessárias à construção e produção do conhecimento.

A pesquisa, percebida como fio condutor do curso, atitude inspiradora da formação se constituirá em exigência para que os professores e alunos permaneçam mobilizados frente às atividades de investigação, construindo uma nova cultura de ensino aprendizagem incursionada pela pesquisa enquanto exigência social a visão totalizante de formação pedagógica e docente.

Assim, percebida como fio condutor do curso, se constituirá em exigência para que professores e alunos permaneçam mobilizados frente às atividades de investigação, construindo uma nova cultura de ensino aprendizagem excursionada pela pesquisa enquanto exigência social a visão totalizante de formação pedagógica e docente.

O educador pedagogo na qualidade pesquisador-orientador exercerá a função de investigador das iniciativas de acesso acadêmico ao conhecimento, as múltiplas forma de pensar de aprender, de construir, de investigar, e de reconstruir

O **princípio da interdisciplinaridade** deve contemplar uma práxis sustentada pela interação dos campos de estudos dos conteúdos, dos procedimentos metodológicos e avaliativos, enfim toda organização do ensino e produção do conhecimento, por isso os componentes curriculares não podem ser vistos isolados das áreas do conhecimento.

A organização curricular em todos os seus aspectos deverá expressar uma concepção filosófica em que a visão de totalidade de Homem, sociedade, Educação, Saber, inspire a compreensão de mundo a partir das relações abstratas, concretas, que as constituem e as determinam, a qual compreendida sobre a perspectiva interdisciplinar estabelecerá o diálogo com a realidade que irá além do real imediato para importar-se com suas múltiplas determinações. O princípio de interdisciplinaridade consubstanciado na visão de Faundez (1993) é entendido “como comunicação entre os diferentes saberes de forma a compreender a transformar a realidade”. Portanto, deve contemplar uma práxis sustentada pela interação dos campos de estudos dos conteúdos, dos procedimentos metodológicos e avaliativos, enfim toda organização do ensino e produção do conhecimento, por isso não pode ser vista isoladas das demais áreas dos conhecimentos.

O espaço curricular no Curso de Pedagogia, desenvolverá projeto acadêmico de práticas pedagógicas interdisciplinares, que privilegiem a articulação Teoria e Práticas, com os campos de estudos, ministrados ao longo dos anos letivos.

A necessidade de problematizar, questionar e vivenciar o ato educativo e suas diferentes implicações, em relação dialética com a realidade em que ele se dá, deve ser considerado com elemento fundamental que norteará a formação de profissional da educação, o pedagogo. A inclusão do estudante universitário na prática onde esse processo acontece, desde o início da vida acadêmica, certamente possibilitará construção de atitudes éticas e de indagações sobre a realidade que vivencia. Ao mesmo tempo, que a busca da forma orientada e investigatória de respostas e alternativas criativas, reflexivas, para as indagações e observações, permitirá romper com o mito de que a prática curricular é privilégio dos concluintes da graduação, face o acúmulo de conhecimentos e experiências já vivenciadas no decorrer do curso, descredenciando o discurso teórico-prático dos estudantes iniciantes.

As possibilidades do permanente contato com o processo pedagógico suas diferentes dimensões provocará ainda, mudanças no olhar pedagógico e educacional do modo de construir, de gestão e produção de saberes que norteiam o pensar, criticar e construir o fazer pedagógico.

A prática curricular direcionada aos campos temáticos teoria e prática pedagógica; gestão educacional e o campo instrumental da pesquisa articularão a formação pedagógica aos estudos da administração, orientação, supervisão, inspeção, planejamento e pesquisa educacional numa visão totalizadora, interdisciplinar da gestão dos processos educativos, com ênfase as diversas alternativas de educação formal e não formal, sem perder de vista as concepções de gestão e políticas públicas estabelecidas nas relações da educação, saúde, trabalho com o Estado, com sociedade civil e a problemática educacional local, regional e nacional.

B - OBJETIVO DA FORMAÇÃO E PERFIL DO PEDAGOGO

- Formar o pedagogo com competências para o exercício de suas funções docente na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental;
- Formar o pedagogo para atuar como gestor educacional em ambientes escolares e não escolares.

O Pedagogo deverá ter um perfil profissional que esteja conjugado a partir da compreensão e visão ampliada do processo político – pedagógico nas dimensões histórica, filosófica, tecnológica, política, cultural e estética, estando comprometido

com as questões de nossa época e da nossa região, articulando-as com o mundo, capaz de intervir como propositor na sociedade em que vive. É também um profissional ético e produtor de conhecimentos para formação de cidadãos críticos e criativos.

C - COMPETÊNCIAS E HABILIDADES

O curso de Pedagogia deve abranger conteúdos e atividades que constituam base consistente para formação do educador capaz de estender o perfil já exposto. Nessa direção, as seguintes competências e habilidades, entre outras, devem ser desenvolvidas:

⇒ Compreensão ampla e consistente do fenômeno e da prática educativas que se dão em diferentes âmbitos e especialidades;

⇒ Compreensão do processo de construção do conhecimento no indivíduo inserido em seu contexto social e cultural;

⇒ Capacidade de identificar problemas sócio-culturais e educacionais propondo respostas criativas às questões da qualidade do ensino e medidas que visem superar a exclusão social;

⇒ Compreensão e valorização das diferentes linguagens manifestas nas sociedades contemporâneas;

⇒ Capacidade de aprender a dinâmica cultural e de atuar adequadamente em relação ao conjunto de significados que a constituem;

⇒ Capacidade para atuar com portadores de necessidades especiais, em diferentes níveis da organização escolar, de modo a assegurarem seus direitos de cidadania;

⇒ Capacidade de estabelecer diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento;

⇒ Elaboração do projeto, sintetizando as atividades de ensino e administração, caracterizadas por categorias comuns como: planejamento, organização, coordenação e avaliação e por valores comuns como solidariedade, cooperação, responsabilidade e compromisso.

O Curso Licenciatura Plena em Pedagogia propõe formar o educador com o seguinte perfil profissional:

- 1) Visão ampliada do processo político pedagógico, compreendendo-o nas dimensões histórica, filosófica, tecnológica, política, cultural e estética;
- 2) Comprometido com as questões da nossa época e da nossa região, articulando-as com o mundo, capaz de intervir como propositor na sociedade em que vive;
- 3) Ético, produtor de conhecimentos para a formação de cidadãos críticos, criativos e atuantes na sua comunidade, assim como em seu país;
- 4) Capaz de transitar com desenvoltura, iniciativa e determinação na área de educação para superar os desafios encontrados no percurso;
- 5) Possuidor de embasamento teórico-prático que possibilite superar a fragmentação do conhecimento, para atuar na perspectiva interdisciplinar e do trabalho coletivo, visando construir saberes e conhecimentos na totalidade;
- 6) Comprometido com a inclusão social como princípio educativo e humano;
- 7) Formado para atuar em uma gestão democrática e participativa, reconhecendo a práxis educativa como elemento desencadeador desse processo;
- 8) Reconhecer na relação professor-aluno, uma relação dialética e dialógica.

D - CAMPO DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL

O Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia destina-se a formação do profissional docente para atuar:

- Magistério na Educação Infantil;
- Magistério nos anos Iniciais do Ensino Fundamental;
- Gestão Escolar entendida como organização do trabalho pedagógico a ser desenvolvida no campo do planejamento, coordenação, acompanhamento e avaliação do processo educativo em espaços escolares e não-escolares.

E - REGIME DO CURSO, VAGAS E ESTRUTURA CURRICULAR.

O Regime do Curso de Pedagogia será desenvolvido de forma semestral, sendo ofertadas 300 vagas anuais, com dupla entrada sendo 150 horas no 1º semestre e 150 no 2º semestre, de cada período letivo. Os turnos a serem desenvolvidos deverão atender os turnos matutino, vespertino e noturno.

Para integralização do Curso de Pedagogia deverá ser garantida aos alunos que cursam o Curso de Formação de Professores para a Ed. infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, deverão integralizar o Curso de Pedagogia, mediante Plano de Adaptação a ser realizado pela coordenação.

Os alunos egressos que pretenderem complementar seus estudos, poderão fazê-lo mediante requerimento e plano de adaptação de acordo com o estabelecido no Currículo de Pedagogia.

A proposta, ora apresentada deverá contemplar uma estrutura curricular formada por Núcleos de formação denominados de Núcleo de Estudos Básicos, Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos e Núcleo Integrador, de acordo com a resolução nº 001CNE/CP, tendo os seguintes parâmetros:

Os **Núcleos de Formação** devem ser concebidos e estruturados a partir da pesquisa e da prática como articuladores dos componentes curriculares, o que implicará em diferentes possibilidades de desdobramentos operacionais.

- **Núcleo de Estudos Básicos** que, sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, assim como por meio de reflexão e ações críticas, articulará:
 - a) aplicação de princípios, concepções e critérios oriundos de diferentes áreas do conhecimento, com pertinência ao campo da Pedagogia, que contribuam para o desenvolvimento das pessoas, das organizações e da sociedade;
 - b) aplicação de princípios da gestão democrática em espaços escolares e não-escolares;
 - c) observação, análise, planejamento, implementação e avaliação de processos educativos e de experiências educacionais, em ambientes escolares e não-escolares;

d) utilização de conhecimento multidimensional sobre o ser humano, em situações de aprendizagem;

e) aplicação, em práticas educativas, de conhecimentos de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial;

f) realização de diagnóstico sobre necessidades e aspirações dos diferentes segmentos da sociedade, relativamente à educação, sendo capaz de identificar diferentes forças e interesses, de captar contradições e de considerá-lo nos planos pedagógico e de ensino-aprendizagem, no planejamento e na realização de atividades educativas;

g) planejamento, execução e avaliação de experiências que considerem o contexto histórico e sociocultural do sistema educacional brasileiro, particularmente, no que diz respeito à Educação Infantil, aos anos iniciais do Ensino Fundamental e à formação de professores e de profissionais na área de serviço e apoio escolar;

h) estudo da Didática, de teorias e metodologias pedagógicas, de processos de organização do trabalho docente;

i) decodificação e utilização de códigos de diferentes linguagens utilizadas por crianças, além do trabalho didático com conteúdos, pertinentes aos primeiros anos de escolarização, relativos à Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, Artes, Educação Física;

j) estudo das relações entre educação e trabalho, diversidade cultural, cidadania, sustentabilidade, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea;

k) atenção às questões atinentes à ética, à estética e à ludicidade, no contexto do exercício profissional, em âmbitos escolares e não-escolares, articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa;

l) estudo, aplicação e avaliação dos textos legais relativos à organização da educação nacional;

II - núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos voltado às áreas de atuação profissional priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições e que, atendendo a diferentes demandas sociais, oportunizará, entre outras possibilidades:

- a) investigações sobre processos educativos e gestoriais, em diferentes situações institucionais: escolares, comunitárias, assistenciais, empresariais e outras;
- b) avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira;
- c) estudo, análise e avaliação de teorias da educação, a fim de elaborar propostas educacionais consistentes e inovadoras;

III - núcleo de estudos integradores que proporcionará enriquecimento curricular e compreende participação em:

- a) seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, monitoria e extensão, diretamente orientados pelo corpo docente da instituição de educação superior;
- b) atividades práticas, de modo a propiciar vivências, nas mais diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamentos e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos;
- c) atividades de comunicação e expressão cultural.

Expressa a identidade do curso mediante uma base sólida e comum de formação do profissional da educação - o pedagogo - com adoção de uma visão totalizadora do processo histórico-social-político-humanístico de sociedades humanas, de construção sustentável, de aspirações democráticas e justas cujo processo de elaboração deve partir do ser humano concreto, historicamente, socialmente e politicamente situado, buscando alternativas viáveis a contribuir como instrumento de intervenção e transformação da realidade social, política do mundo em transição da modernidade para a contemporaneidade.

A adoção desta formação sólida e universal atingirá as dimensões gerais do saber e da cultura considerando os seus diversos e diferentes modos e espaços de manifestações, da elaboração dos conhecimentos, dos valores e anseios, das identidades, características, peculiares da formação do pedagogo.

- **Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos**

Urge, também, a valorização do específico da formação, no que se refere aos processos de interações que os atores - professores e alunos elaborarão na mediação dos conteúdos, em contextos dos espaços profissionais de atuação pedagógica. Assim sob a esfinge de um processo contínuo-interativo-dialético, contribuirá com a sólida e universal

formação, através dos conhecimentos específicos da formação pedagógica ao mesmo tempo em que se integrará aos diversos Núcleos de formação profissional da educação pedagogo. Esse núcleo definido pelo curso deverá estar em permanente processo de interação participativa com as diferentes áreas de atuação profissional com fins de integrar-se à realidade agindo e interagindo em manifestações pedagógicas que contribuam no processo de aperfeiçoamento, mudança e/ou transformação processual no curso e na realidade local.

Os componentes curriculares deste núcleo desenvolverão as metodologias de ensino vinculadas aos conteúdos das áreas de conhecimento para que a ênfase docente possa estar inerente a formação do profissional que irá atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, permitindo assim a elaboração e efetivação do efetivo exercício no contexto escolar.

Núcleo integrador

Acompanhará o desenvolvimento do currículo pleno, desenho curricular do Curso de Pedagogia na qualidade de espaço universitário democratizado a serviço da pesquisa, do ensino, da extensão, possibilitando o exercício da flexibilidade curricular, adequando o currículo do Curso às diferentes realidades regionais, a perspectivas profissionais não contempladas nos núcleos de estudos gerais e específicos, ao aprofundamento de temáticas integrantes da formação ou emergentes, ou de interesse dos alunos, nas possibilidades acadêmicas da UEPA/CCSE.

Ainda, a realização de eventos que possibilitem a socialização de projetos e resultados de pesquisas, de dissertações, e teses de mestrados, doutorados de interesse da Academia, e os TCC's construídos pelos alunos, viabilizando o exercício relacional mais dinâmico do Curso com a realidade local, regional, nacional, internacional, que possam ser incorporados ao longo da trajetória acadêmica, acenando para um currículo aberto às exigências de um mundo contemporâneo.

Essa natureza de atividade acadêmica complementar resultará em reconhecimento de carga horária e créditos aos alunos, compreendendo do 3º ao 7º semestre letivos. Assim a cada semestre, cada turma do Curso terá a disposição 20 horas e por ano letivo 40 horas para a realização dessa atividade cuja temática será definida pelo conjunto de alunos e professores, totalizando assim 100 horas de atividades complementares.

V - O ESTAGIO SUPERVISIONADO.

O cenário educacional atual tem colocado aos professores, de modo geral, uma série de desafios que, a cada ano, se expandem em termos de quantidade e de complexidade. Esses desafios não se esboçam de forma independente do contexto social mais amplo. Vivemos, atualmente, um processo profundo de mudanças – caracterizadas pela emergência de novas formas de organização social, econômica e política – que se reflete no campo educacional.

Ao lado dessas considerações, uma perspectiva educacional, oposta à velha idéia de aprendizagem baseada na reprodução de conhecimentos, passou a enfatizar nos últimos 20 anos a idéia de que o aluno precisaria assumir maior responsabilidade pela sua própria aprendizagem e desenvolver a habilidade para lidar com situações novas e problemas abertos, que não dispõem de um caminho rápido e direto que leve à solução. Estes seriam, aliás, os verdadeiros problemas, relacionados a diferentes áreas do saber, com os quais o sujeito terá de se deparar ao, longo de sua vida, por estar inserido em uma sociedade em que contextos culturais, sociais, políticos, científicos e tecnológicos mudam em uma velocidade muito grande.

O enfoque social dado aos processos de ensino e aprendizagem trouxe, ainda, para a discussão pedagógica, aspectos de extrema importância, como as relações entre desenvolvimento e aprendizagem, entre cultura e educação, as relações interpessoais e o papel do educador como mediador do processo de construção do conhecimento do aluno em cada etapa de sua escolaridade. Desenvolver nos futuros professores a habilidade de mediar ou ajudar seus alunos a trilharem esse novo caminho é um desafio educacional da maior importância, discutido em numerosos eventos que abordam a formação do professor, com reflexos em diretrizes curriculares e na legislação brasileira mais atual.

Pesquisas realizadas no país, por sua vez, indicam que a má qualidade do ensino não se deve simplesmente a não formação inicial de parte dos professores, resultando também da má qualidade da formação que tem sido ministrada.

É dentro desse contexto, e a partir de estudos sobre a tradição da formação de docentes nas Instituições de Ensino Superior no Brasil, que os pareceres e resoluções do CNE/CP, procuram sanar as deficiências apontadas. As propostas que aumentam a carga horária

reservada à prática pedagógica pretendem, justamente, auxiliar os licenciandos a romper com alguns dos velhos hábitos das escolas brasileiras. Uma simples inserção em escolas, algumas das quais ainda dispõem de estruturas de ensino e aprendizagem muito tradicionais, não garantiria aos licenciandos a construção do novo modelo de intervenção pedagógica, que se pretende instaurar. Por outro lado, essa inserção é necessária, para tornar o educador capaz de pensar, planejar e executar projetos educacionais exequíveis, capazes de contribuir a estrutura de ensino das escolas aonde vão se inserir.

O *estágio curricular* que deverá ser realizado, ao longo do curso, em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, de Educação Profissional na área de serviços e de apoio escolar, ou ainda em modalidades e atividades como educação de jovens e adultos, grupos de reforço ou de fortalecimento escolar, gestão dos processos educativos, como: planejamento, implementação e avaliação de atividades escolares e de projetos, reuniões de formação pedagógica com profissionais mais experientes, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não-escolares, que amplie e fortaleça atitudes éticas, conhecimentos e competências, conforme o previsto no projeto pedagógico do curso.

O estágio curricular pressupõe atividades pedagógicas efetivadas em um ambiente institucional de trabalho, reconhecido por um sistema de ensino, que se concretiza na relação interinstitucional, estabelecida entre um docente experiente e o aluno estagiário, com a mediação de um professor supervisor acadêmico, como também em ambientes não escolares e populares. Deve proporcionar ao estagiário uma reflexão contextualizada, conferindo-lhe condições para que se forme como autor de sua prática, por meio da vivência institucional sistemática, intencional, norteada pelo projeto pedagógico da instituição formadora e da unidade campo de estágio. Durante o estágio, o licenciando deverá proceder ao estudo e interpretação da realidade educacional do seu campo de estágio, desenvolver atividades relativas à docência e à gestão educacional, em espaços escolares e não-escolares, produzindo uma avaliação desta experiência e sua auto-avaliação.

Os objetivos das disciplinas Estágio Supervisionado sob a forma de Estágio Supervisionado no Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Pará irá contribuir para um maior aprofundamento teórico-prático do aluno do Curso de Pedagogia; propiciar situações e experiências práticas que aprimorem sua formação atuação profissional; contribuir para que o aluno sistematize uma análise crítica a partir do confronto entre os conhecimentos

e habilidades desenvolvidas no Curso e as práticas escolares cotidianas; Conhecer e aplicar ações interdisciplinares e formas alternativas de avaliação no ensino básico; Observar e vivenciar o espaço sala de aula ministrando disciplinas pedagógicas no ensino médio modalidade normal e ministrando no EJA na primeira e segunda etapa do ensino fundamental disciplinas curriculares; Vivenciar e avaliar os princípios da gestão democrática e participativa; Observar e analisar as relações sociais envolvidas no cotidiano escolar.

A Disciplina Estágio Supervisionado far-se-á da seguinte forma:

1. No ensino, em instituições escolares e instituições não escolares e ambientes populares, considerada como extensão da docência tendo o “ professor-aluno” a responsabilidade de conhecer a realidade do contexto escolar, participar do trabalho pedagógico efetivado em sala de aula, atuando em todas as etapas do processo ensino-aprendizagem, desde o planejamento até a avaliação final, é uma ação interdisciplinar e será desenvolvida no decorrer do curso tendo ênfase nos dois últimos semestres letivos do Curso, na educação infantil e no ensino fundamental, constituída por uma equipe formada por profissionais das áreas do conhecimento (Português, Matemática, História, Geografia, Ciências) e um/a pedagogo/a para contribuir nos aspectos pedagógicos e vivências escolares.

2. Em Gestão Educacional, desenvolvida no sétimo semestre letivo, vinculada ao âmbito administrativo em instituições escolares, em instituições não escolares e ambientes populares, sob a supervisão de um professor do estágio, dando ênfase em coordenação, planejamento, assessoramento e na organização educacional.

Constituir-se-ão campo de Estágio as instituições vinculadas e/ou conveniadas com a UEPA, que firmem acordo para esta finalidade. Estas instituições deverão estar localizadas no município de Belém, podendo ser da rede federal, estadual, municipal ou particular de ensino.

Compete aos professores orientadores de estágio:

- I) definir a(s) Instituição(ões) onde serão desenvolvidas as atividades de campo da(s) disciplina(s) de Estágio Supervisionado;
- II) orientar, acompanhar e supervisionar, sistematicamente, as atividades de Estágio;
- III) definir, juntamente com os alunos e os profissionais da instituição, as atividades a serem desenvolvidas;

IV) contribuir com o estagiário no aprofundamento dos conhecimentos sistematizados no decorrer de sua formação, a partir da realidade encontrada e das experiências vivenciadas;
V) proceder a avaliação sistemática dos alunos sob sua orientação, com a colaboração dos profissionais e do próprio aluno, tendo como base critérios, procedimentos e instrumentos previamente definidos;

IV) fazer o controle de frequência dos alunos nas atividades de campo;

No processo de definição dos campos de Estágio e/ou Prática de Ensino o professor deverá observar, além das exigências legais vigentes, os seguintes critérios básicos:

- I) será dada prioridade às escolas da rede pública de ensino;
- II) que as atividades de campo de estágio e/ou prática de ensino sejam desenvolvidas, preferencialmente, em instituição distinta do local de trabalho do estagiário;
- III) que a instituição possua infra-estrutura didático-pedagógica, física, administrativa e de pessoal adequadas ao desenvolvimento das atividades de campo;
- IV) que a instituição-campo assuma as propostas de trabalho dos estagiários do Curso de Pedagogia como ações integradas à sua estrutura e dinâmica de funcionamento.
- V) que o número de estagiários seja definido considerando as condições de trabalho existentes na instituição/campo.

Compete aos profissionais da instituição-campo de estágio:

- I) acompanhar o estagiário na instituição.
- II) orientar, organizar, acompanhar e providenciar os meios necessários à realização das atividades a serem desenvolvidas na instituição, de acordo com programação previamente definidas.
- III) manter contato com o professor orientador.

Poderão ser desenvolvidas, em instituições ou órgãos distintos das escolas onde se desenvolvem as atividades práticas regulares das disciplinas de Estágio Supervisionado, atividades de natureza didático-pedagógica, especialmente na área de formação continuada dos profissionais da educação e de reforço da aprendizagem, com o objetivo de enriquecimento da formação acadêmica do aluno do Curso de Pedagogia.

A carga horária referente às atividades poderá ser computada como parte da carga horária referente às atividades práticas da(s) disciplina(s) Estágio Supervisionado e Prática de

Ensino sob a forma de Estágio Supervisionado, onde o aluno – estagiário já exerce atividade profissional na área, devendo ser comprovada e avaliada pelo grupo de professores

VI - ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO

O Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia define os resultados que se propõe a alcançar, por meio da execução do desenho curricular proposto. Centrado em eixos temáticos. O currículo desenvolve-se pela interação professor / aluno, no ambiente criado para facilitar a busca e a construção do conhecimento, como meio para a formação do profissional do “fazer educativo”.

Nesta perspectiva, a avaliação é um mecanismo que subsidia tanto o planejamento, como a execução, não só do ensino, como das condições oferecidas a esse desenvolvimento. Portanto a avaliação do processo ensino-aprendizagem é inerente ao projeto político pedagógico, a partir das suas funções de diagnosticar necessidades, acompanhar o processo, a fim de retroalimentá-lo e classificar resultados de aprendizagens, quando for o caso.

A avaliação no Curso de Pedagogia deverá estar a favor da democratização do ensino, especialmente no que tange à questão da qualidade do ensino. Significa que o Curso de Pedagogia efetivar-se-á à medida que o ensino, a pesquisa e a extensão expressos no projeto político pedagógico forem acessíveis indistintamente a todos os alunos do curso.

A avaliação do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – ENADE/SINAIS, servirão como parâmetro de avaliação da ação pedagógica para que possamos refletir o ensino de boa qualidade e terá que dispor de condições para sua realização, como acervo bibliográfico adequado às disciplinas do currículo do curso; capacitação docente; laboratório e materiais de ensino, campo de estágio.

Os recursos humanos e materiais necessitam de acompanhamento e avaliação constantes, para que seja possível a garantia da qualidade da execução do projeto político pedagógico, cujo resultado é o alcance dos propósitos do referido projeto, expressos em termos de permanência e terminalidade dentro de parâmetros estabelecidos na avaliação.

Desse modo, ao final de cada período (ano) letivo, será avaliada a execução curricular do período, pelo Colegiado do Curso de Pedagogia, a quem competirá o desencadeamento do

processo Serão avaliadas as variáveis: execução dos programas; cumprimento da carga horária; frequência e desempenho docente, aproveitamento discente, permanência dos alunos; existência e utilização de laboratórios; produção do conhecimento (projeto de pesquisa e de extensão).

A verificação da aprendizagem dos alunos obedecerá a todos os artigos constantes da subseção IV do Regimento Geral da UEPA.

Os resultados de avaliação da execução do Projeto Político Pedagógico servirão de base a tomadas de decisão, a partir das necessidades detectadas.

VII - PESQUISA EDUCACIONAL

Nesta proposta curricular a pesquisa apresenta-se como princípio básico norteador de uma política de formação de sujeitos para atuar no campo educacional, em ambientes escolares e não escolares. Assim, a pesquisa é percebida como campo operacional do curso a exigir de professores e alunos que permaneçam mobilizados frente às atividades de investigação, construindo uma nova cultura de ensino, aprendizagem impulsionada pela pesquisa, enquanto exigência social de visão totalizante da formação pedagógica.

Dessa forma a pesquisa educacional, no Núcleo de Estudos Básicos se constituirá num conjunto teórico prático de conhecimentos básicos a cerca da ciência moderna à contemporânea, discutindo a sua natureza e sua relação com a sociedade e a educação. Tratará da natureza do conhecimento científico, seus fundamentos, validades, modelos existentes articulando com os conhecimentos da pesquisa a serem desenvolvidos no laboratório de Trabalho de Conclusão de Curso – TCC.

Os estudantes receberão orientação docente, a partir do 2º ano, até a socialização da Produção Acadêmico – Científica - TCC, com defesa a ocorrer ao longo do 4º ano. A elaboração, formatação e apresentação do trabalho de conclusão de curso – TCC, terá diretrizes específicas para este fim. O ambiente educativo, enquanto espaço físico será devidamente organizado e destinado a esta natureza de trabalho pedagógico aqui denominado de sala de estudo-orientação, equipada para garantir sua destinação. Os projetos de pesquisa acadêmica; serão desenvolvidos nos espaços educativos, dentro e fora

da academia, mantendo-se laboratórios pedagógicos e laboratórios de informática para acesso dos estudantes e professores orientadores.

O corpo docente, em ação interdisciplinar, a partir do início do ano letivo, deverá integrar o conjunto de conhecimentos do seu campo temático às linhas de pesquisa construídas no Curso. Por isso deverão ser realizadas reuniões sistemáticas de planejamento e avaliação.

- LINHAS DE PESQUISA DO CURSO DE PEDAGOGIA

As linhas de pesquisa do curso de Pedagogia deverão orientar-se pelas linhas de Pesquisa já existentes e em funcionamento conforme cadastro dos grupos de pesquisa da Universidade do Estado do Pará junto ao sistema LATTES do CNPQ/MEC.

VIII - TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO: TCC

A Pesquisa constitui o componente essencial do Curso de Pedagogia, devendo ser o eixo que perpassa o conjunto de atividades que constitui os campos de estudos constituintes do desenho curricular e de seus Núcleos de Estudos Básicos, Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos e Núcleo Integrador, com a finalidade de dar suporte teórico-metodológico ao processo de ensino-aprendizagem.

O projeto inicial do Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, elaborado por alunos, matriculados no curso, deverá ser objeto de discussão e de reelaboração, a partir do 6º semestre com o professor orientador e, deve inserir-se numa das linhas de pesquisas previstas nos Núcleos do Curso, a escolha do aluno. O projeto e a pesquisa serão desenvolvidos sempre com o acompanhamento de professor-orientador, reservando os 7º e 8º semestres para a conclusão e a apresentação do TCC sob a forma de defesa, à comunidade acadêmica, em seminários, jornadas, previstas, na carga horária do curso. Após sua aprovação pelo professor-orientador, um volume deverá integrar o acervo da biblioteca universitária do CCSE.

O Núcleo de Pesquisa entendido como um espaço de natureza interdisciplinar, de intercâmbio, de discussão, de elaboração e de produção de Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, ao quais os alunos, desde o seu ingresso na academia deverão ter acesso,

participando de suas atividades. O aluno terá como referência as linhas de Pesquisas para identificação do professor/orientador do TCC.

IX - COMPOSIÇÃO CURRICULAR

CURSO: **PEDAGOGIA** (Desenho Curricular – 2007) Total de Créditos: 153

Carga horária total: 3960 horas + **100 h (Atividades Complementares) = 4.060 horas**

Apoiado na LDB 9394/1996; Resolução CNE/CP nº 001/06.

SEMESTRE	DISCIPLINAS	C.H	Créditos T/ P*
1º	FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO	100	4
	HISTORIA DA EDUCAÇÃO	100	4
	SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO	100	4
	TOTAL	500	20
2º	PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM	80	3
	DIDÁTICA	120	5
		100	4
	TOTAL	500	20
3º	PROCESSOS LINGUISTICOS	80	3
	FUND. TEOR.E METOD. DA LINGUAGEM	80	3
	TECNOLOGIA EDUCACIONAL	80	3
	TOTAL	500	19
	INTRODUÇÃO A GEOMETRIA E ESTUDOS DE FUNÇÕES	100	4
	GEOGRAFIA DA AMAZÔNIA E SEU ENSINO	80	3
	HISTÓRIA DA AMAZÔNIA E MET. DO ENSINO DE HISTÓRIA	80	3

4º	TOTAL	500	19
5º	QUIMICA E MET. DO ENS. DE CIÊNCIAS	80	3
	FÍSICA E MET. DO ENS. DE CIÊNCIAS	80	3
	BIOLOGIA E MET. DO ENS. DE CIÊNCIAS	80	3
	PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO	80	3
	LINGUA BRASILEIRA DE SINAIS	80	3
	TOTAL	480	18
6º	FUNDAMENTOS DA ED. DE JOVENS E ADULTOS	80	3
	PESQUISA EDUCACIONAL	80	3
	FUND. DE GESTÃO EDUCACIONAL	100	4
	POLITICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO	80	3
	TEORIA DO CURRÍCULO E DIVERSIDADE CULTURAL	80	3
	ELETIVA	80	3
	TOTAL	500	19
7º	ESTAGIO SUPERVISIONADO – GESTÃO EDUCACIONAL	100	4
	EDUCAÇÃO EM INSTITUIÇÕES NÃO ESCOLARES E AMBIENTES POPULARES	80	3
	ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM INSTITUIÇÕES NÃO ESCOLARES E AMBIENTES POPULARES	80	3
	TCC I		
	ELETIVA	80	3
	TOTAL	500	19
8º	ESTAGIO SUPERVISIONADO EM ED. INFANTIL	200	6
	ESTAGIO SUPERVISIONADO EM ENSINO FUNDAMENTAL	200	6
		80	3
	TCC II		
	TOTAL	480	15

TOTAL	3.960	149
Atividades Complementares	100	4
TOTAL GERAL	4.060	153

* **T** (Crédito teórico) = 20 h/a **P**(Crédito Prático) = 40 h/a

X - NÚCLEOS DE ESTUDOS

1 - NÚCLEO DE ESTUDOS BÁSICOS

DISCIPLINAS	CH	CRÉDITO T/ P
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO	100	4
FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO	100	4
SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO	100	4
PSICOLOGIA GERAL	100	4
PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM	80	3
ED. INFANTIL NO CONTEXTO BRASILEIRO	100	4
FUND. TEÓRICOS E MET. EM EDUCAÇÃO ESPECIAL	80	3
FUND DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	80	3
DIDÁTICA	120	5
FUNDAMENTOS DE GESTÃO EDUCACIONAL	100	3
METODOLOGIA CIENTÍFICA	100	4
TOTAL	1060	41

2 - NÚCLEO DE APROFUNDAMENTO E DIVERSIFICAÇÃO DE ESTUDOS

DISCIPLINAS	CH	CRÉDITO T/ P
ESTUDOS DOS NÚMEROS E OPERAÇÕES MATEMÁTICAS	100	4
INTRODUÇÃO A GEOMETRIA E ESTUDOS DE FUNÇÕES	100	4
LINGUAGENS ESP. E COMUNICAÇÃO HUMANA	80	3
LINGUA BRASILEIRA DE SINAIS – LIBRAS	80	3

PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO	80	4
TEORIA DO CURRÍCULO E DIVERSIDADE CULTURAL	80	4
LEITURA E PROD. DE TEXTOS	100	4
ATIV. FÍSICAS RECREAÇÃO E JOGOS	100	3
PROCESSOS LINGÜÍSTICOS	80	3
FUND. TEOR. E METOD. DA LINGUAGEM	80	5
FORMA DE EXP. E COM. ARTÍSTICA	80	3
GEOGRAFIA DO BRASIL E SEU ENSINO	80	4
GEOGRAFIA DA AMAZÔNIA E SEU ENSINO	80	3
HISTÓRIA DO BRASIL E MET DO ENSINO DE HISTÓRIA	80	3
HISTÓRIA DA AMAZ. E MET. DO ENS. DE HISTÓRIA	80	3
QUÍMICA E METODOLOGIA DO ENSINO DE CIÊNCIAS	80	3
FÍSICA E MET. DO ENS. DE CIÊNCIAS	80	3
BIOLOGIA E METODOLOGIA DO ENSINO DE CIÊNCIAS	80	3
PESQUISA EDUCACIONAL	80	3
TECNOLOGIA EDUCACIONAL	80	3
EDUC. EM INSTITUIÇÕES NÃO ESCOLARES E AMB. POPULARES	80	3
POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO	80	3
ELETIVAS	320	12
TOTAL	2160	86

3 - NÚCLEO INTEGRADOR

DISCIPLINAS	CH	CRÉDITO
ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM ENS. FUNDAMENTAL	200	6
ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM ED. INFANTIL.	200	6
ESTÁGIO SUPERVISIONADO – GESTÃO EDUCACIONAL	100	4
ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM INST. NÃO ESCOLARES E AMBIENTES POPULARES	80	3
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO - TCC I	80	3
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO - TCC II	80	3
ATIVIDADES COMPLEMENTARES	100	4
TOTAL	840	29

DISCIPLINASELETIVAS:

A - NÚCLEOS ESPECÍFICOS:

I Educação Infantil e Fundamental

- Musicalização
- Educação e Corporeidade
- Literatura Infanto-Juvenil

II Gestão Escolar

- Psicologia Institucional
- Contabilidade básica aplicada à Educação
- Estatística aplicada à Educação
- Organização do Trabalho Pedagógico

III EJA

- Metodologias do trabalho pedagógico com Adultos e idosos
- Produção de materiais didáticos para a EJA
- EJA em diferentes ambientes educativos
- Estudos e Pesquisas na EJA

IV □ Educação Especial

- Braille
- Materiais didático-pedagógicos e tecnologias assistivas para PNEES

V □ Educação e Cultura

- Saberes e cultura popular na Amazônia
- Movimentos Sociais na Amazônia
- Educação e diversidade cultural
- Educação popular e saúde
- Memória e Oralidade
- Etnomatemática
- Educação em Populações e Grupos Tradicionais
- Educação a Distância
- Dialogo inter-religioso

B - NÚCLEO INTEGRADOR /COMUM:

- Educação Ambiental
- Informática Básica
- Teatro – Artes Cênicas
- Educação Sexual
- Língua Estrangeira Instrumental
- Fonoaudiologia e Educação
- Percepção e cognição na criação artística
- Sociologia da infância e da adolescência
- Informática aplicada a Educação
- Homem, ambiente e qualidade de vida.
- Tópicos de saúde e sexualidade humana
- Produção de material de para o ensino de ciências naturais