



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

Mestrado em Ciências da Educação – Avaliação Educacional

**Percepção Teórico-Prática nos Egressos do Curso de
Pedagogia da Universidade Federal do Amapá: Convênio
UNIFAP/FUNDAP/PMM**

Arnaldo José Ataíde Rabelo

Orientador: Professor Doutor Jorge Manuel R. Bonito

Évora 2010



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

Mestrado em Ciências da Educação – Avaliação Educacional

**Percepção Teórico-Prática nos Egressos do Curso de
Pedagogia da Universidade Federal do Amapá:
Convênio UNIFAP/FUNDAP/PMM**

**Perception Theory-Practice insight in the egress of
Course Pedagogy of the Federal University of Amapá:
Covenant UNIFAP / FUNDAP / PMM**

Arnaldo José Ataíde Rabelo

Dissertação apresentada para obtenção do grau de
Mestre em Ciências da Educação – Área de Especialização em Ciências da
Educação

Orientador: Professor Doutor Jorge Manuel R. Bonito

Évora 2010

A meus Pais (*in memoriam*) por acreditarem em minhas vitórias.

A minha esposa que por amor me fez crescer.

A todos que contribuíram direta ou indiretamente para meu sucesso.

A Deus, pelo dom da vida, e por todas as conquistas até a presente data.

De Coração...

A meu Orientador, Professor Doutor Jorge Bonito, pela paciência na construção desse documento, pelo esforço despendido para que estivesse na melhor forma e pelo apoio no contexto geral.

Aos colegas, que labutaram durante o curso sabendo que não seria fácil, mas que sairíamos vencedores.

Aos egressos, que participaram de boa vontade na pesquisa para que eu tivesse os dados necessários.

Muito Obrigado!

Aprender a ensinar é um processo que continua ao longo da carreira docente e que, não obstante a qualidade do que fizemos nos nossos programas de formação de professores, na melhor das hipóteses só poderemos preparar os professores para começarem a ensinar.

Zeichner.

LISTA DE SIGLAS

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais em Educação

CNE – Conselho Nacional de Educação

DEMEC – Departamento de Educação e Cultura

DIEJA – Divisão de Educação de Jovens e Adultos

DOU – Diário Oficial da Unifap

FUNDAP – Fundação de Apoio a Pesquisa

GEA – Governo do Estado do Amapá

MEC – Ministério da Educação e Cultura

NEM/UFPa – Núcleo de Educação em Macapá/Universidade Federal do Amapá

ONU – Organização das Nações Unidas

PMM – Prefeitura Municipal de Macapá

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

TFA – Território Federal do Amapá

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação e a Cultura

UNIFAP – Universidade Federal do Amapá

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Escolas e Entidade selecionadas.....	77
Quadro 02 – Números absolutos e proporcionais dos egressos por Sexo.....	78
Quadro 03 – Números absolutos e proporcionais dos egressos por Idade.....	79
Quadro 04 – Números absolutos e proporcionais dos egressos por Estado Civil.....	79
QUADRO 05– Números absolutos proporcionais dos egressos por Área de Atuação.....	80
Quadro 06 – Números absolutos e proporcionais dos egressos por Satisfação na situação profissional atual.....	81
Quadro 07 – Números absolutos e proporcionais dos egressos por Perspectiva na área de atuação.....	82
Quadro 08 – Números absolutos e proporcionais dos egressos por Mudanças ocorridas pós-curso.....	83
Quadro 09 – Números absolutos e proporcionais dos egressos por Quantidade de livros não obrigatórios durante o curso.....	84
Quadro 10 – Números absolutos e proporcionais dos egressos por Quantidade de livros não obrigatórios pós-curso.....	84
Quadro 11 –Números absolutos e proporcionais dos egressos por meios de comunicação.....	85

RESUMO

O estudo trata da percepção teórico-prática nos egressos do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amapá, que participaram do Convênio nº 006/2001-UNIFAP/FUNDAP/PMM, celebrado entre a própria Universidade, a Fundação de apoio à pesquisa (FUNDAP) e a Prefeitura Municipal de Macapá (PMM), no Estado do Amapá, Brasil. Tem como objetivo perceber através dos egressos, o processo teórico-prático do curso no que concerne a sua contribuição ou não para o desempenho da profissão. Torna relevante a qualificação profissional quando está em jogo o objetivo das instituições no momento em que pretende formar docentes, qualificando-os no ensino superior, ao mesmo tempo em que desenvolvem suas atividades em efetivo exercício na rede pública de ensino. Traz no bojo metodológico a pesquisa crítica-dialética numa abordagem quanti-qualitativa. A primeira abordagem utiliza-se das performances do egresso, quanto a seus dados pessoais demográficos e sócio-culturais. A segunda se insere nas habilidades e competências que os mesmos apresentam enquanto profissionais do ensino. Para tanto, a coleta de dados compreende de entrevistas abertas, questionários com perguntas abertas e fechadas, levantamento de dados do Convênio e suas características peculiares, junto à Secretaria de Educação do Município de Macapá (SEMED/PMM) e órgãos conveniados. Tem como sujeitos da pesquisa, somente os egressos do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia – Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, da UNIFAP, estabelecido pelo referido Convênio, celebrado entre os Órgãos em tela, como finalidade única de contemplar o que exige a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9394/96, sobre a formação de professores e sua atuação na Educação. Em geral os resultados indicam que o curso contribuiu para o enriquecimento pessoal e profissional dos egressos, porém com dificuldades na articulação teoria-prática que continuam presentes no cotidiano escolar.

Palavras-chave: Educação. Egressos. Formação docente. Pedagogia. Teoria-Prática.

ABSTRACT

The study deals with theoretical and practical insight in the egress of Course Pedagogy of the Federal University of Amapá, who participated in the Convention No. 006/2001-UNIFAP / FUNDAP / PMM, between the University itself, the Foundation for research support (FUNDAP) and the Municipality of Macapá (PMM) in the State of Amapá, Brazil. Its objective is to perceive through the egress, the process of theoretical and practical course with regard to their contribution to the performance or not the profession. Becomes relevant professional qualification when is at stake the objectives of the institutions at the time in which to train teachers, calling them in higher education, while developing its activities in effective exercise in public schools. Bring in the core methodological critical-dialectical research in quantitative and qualitative approach. The first approach makes use of the performances of egress, as your personal data demographic and socio-cultural. The second falls on the skills and competencies that they have as teachers. To this end, the data collection comprises of open interviews, questionnaires with open and closed questions, data collection of the Covenant and its specific characteristics, the Secretariat of Education of the City of Macapá (SEMED / PMM) and organisms. Its research subjects, only the egresses of the Full Degree Course in Pedagogy - Teaching Series Early Elementary School, the UNIFAP established by that Agreement, concluded between the agencies on screen, intended only to contemplate what the law requires Guidelines and Bases of National Education (LDB) No. 9394/96 on the training of teachers and their role in education. In general the results indicate that the course contributed to the enrichment of personal and professional graduates, but with difficulties in articulating theory and practice that continue in everyday school life.

Keywords: Education. Graduates. Teacher training. Education. Theory-Practice

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 MARCO HISTÓRICO	16
1.1 AS VÁRIAS FACES DA UNIVERSIDADE.....	16
1.1.1 As características do Medievalismo	17
1.1.2 O Perfil Renascentista	18
1.2 MODELOS CONTEMPORÂNEOS DE UNIVERSIDADE.....	19
1.2.1 O Modelo de Participação Nacional	20
1.2.2 A Universidade Produtora do Capital Global	21
1.3 A UNIVERSIDADE NO BRASIL.....	22
1.3.1 Dos estudos superiores jesuíticos à criação da universidade	23
1.3.2 Uma universidade tecnicista	27
1.3.3 Nova Lei aos moldes da produção capitalista	29
1.4 UNIFAP: O ANTES E O DEPOIS DE UMA HISTÓRIA	31
1.4.1 Amapá: um <i>flash</i> de sua história	31
1.4.2 Antes da UNIFAP: o extinto NEM	35
1.4.3 A Legalização da UNIFAP e o Serviço da FUNDAP	38
1.5 A PMM COMO PROMOTORA DA AÇÃO FORMADORA.....	41
2 MARCO REFERENCIAL	44
2.1 OS TRAÇOS DA LICENCIATURA E DA PEDAGOGIA.....	44
2.1.1 A trajetória da formação docente e o referencial da nova LDB	48
2.1.2 Os saberes e as competências	56
2.1.3 Os reflexos da formação docente	59
3 O OBJETO DE ESTUDO EM UM DISCURSO METODOLÓGICO	63
3.1 AS ATITUDES DE PESQUISA	66
3.1.1 Os Procedimentos de Pesquisa	66
3.1.2 Os Instrumentos Elaborados	67
3.1.3 A Coleta e a Análise dos dados	69
3.1.3.1 <i>Descrição da Amostra</i>	70
3.1.3.2 <i>Levantamento dos dados dos sujeitos da pesquisa</i>	72
3.1.3.3 <i>Visitação às escolas dos egressos</i>	73
3.2 O CONVÊNIO Nº 006/2001 E A RESOLUÇÃO Nº 014/2002 PARA O	

CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA DA UNIFAP.....	74
4 PERCEPÇÃO TEÓRICO-PRÁTICA NOS EGRESSOS DA PEDAGOGIA – CONVÊNIO 006/2001-UNIFAP.....	77
4.1 ESCOLAS PARTICIPANTES DA AMOSTRAGEM E NÚMERO DE EGRESSOS.....	77
4.2 DADOS PESSOAIS DOS EGRESSOS.....	79
4.3 OS DADOS SÓCIO-DEMOGRÁFICOS DOS EGRESSOS.....	81
4.4 OS DADOS SÓCIO-CULTURAIS DOS EGRESSOS.....	84
4.5 DESENVOLVIMENTO DAS HABILIDADES E COMPETÊNCIA DOS EGRESSOS.....	87
4.5.1 Contributo do curso para a cultura geral.....	87
4.5.2 Avaliação de sua formação profissional.....	90
4.5.3 Conhecimentos teóricos recebidos para uso profissional.....	93
4.5.4 Conhecimentos recebidos para ampliação da responsabilidade social....	95
4.5.5 Ampliação de habilidades para se comunicar.....	98
4.5.6 Avaliação pós-curso do seu pensamento crítico.....	101
4.5.7 Avaliação pós-curso da capacidade de atuar em equipe.....	104
4.5.8 Avaliação da exigência do curso de seu desempenho como aluno.....	106
4.5.9 Contatos com a UNIFAP por meio de eventos, cursos.....	109
4.5.10 Conceituando o curso de Pedagogia da UNIFAP.....	111
4.5.11 Escolha da UNIFAP para cursos de pós-graduação.....	115
4.5.12 Registrando o que acredita ser relevante para a pesquisa e que não foi mencionado.....	117
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	121
REFERÊNCIAS.....	128
APÊNDICE A – Questionário para os egressos do Curso de Pedagogia.....	132
ANEXO A – Convênio nº 006/2001-UNIFAP.....	137
ANEXO B – Resolução nº 014/2002-UNIFAP.....	143

INTRODUÇÃO

A pesquisa estabelecida com os egressos da Pedagogia, do Convênio 006/2001-UNIFAP/FUNDAP/PMM visa identificar a percepção teórica-prática do Curso em pauta, através dos mesmos, mostrando onde estão e o que pensam sobre sua formação, desenvolvida para esta dissertação, faz parte do cumprimento do que exige a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Nº 9394/96 que define a formação de professores da educação básica no Brasil e estabelece, em seu artigo 87, § 4º que: “até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (Brasil, 1996).

Isso levou ao interesse das autoridades que viam na Região Norte, em especial no Amapá, uma especificidade referente à escolarização profissional que não atendia a letra da Lei e que se fazia necessário levar a referida formação a todos os professores da rede de ensino municipal para a obtenção do nível superior de ensino a fim de continuar atuando como educador, pois os professores efetivos da rede possuíam apenas a formação de magistério. Assim, o referido Convênio ficou conhecido como “Macapá Etapas” e se desenvolveu nos períodos de férias escolares, ou seja, janeiro/fevereiro e julho, no próprio campus da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP).

O teor desta dissertação não trata somente do modo como foi desenvolvido esse Convênio, parte anexa deste documento. Ele vai além do pensar e agir, pois demonstra uma conjuntura que estabelece a importância do processo de avaliação, quando através da postura dos egressos, pode-se ter a visão do Curso de Pedagogia, no âmbito da melhoria na educação básica neste município, a partir da contribuição para o crescimento educacional no estado e no país.

Este documento retrata numa abordagem qualitativa, o enfoque dialético voltado para o modo de atuar do licenciado pleno em Pedagogia – Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental da Universidade Federal do Amapá que participou deste convênio que teve como finalidade qualificar o professor em nível superior.

Ainda vem ao caso, o desenvolvimento das etapas efetivadas, como citadas anteriormente, nas férias escolares, e que pode ou não superar os limites do profissional que se vê praticamente obrigado a participar desse processo de formação e,

imediatamente integralizado aos seus afazeres como professor e que isso poderia ter levado a “um empobrecimento da formação do profissional da educação, o qual se vê limitado a cursos práticos de curta duração para sua preparação ou a uma imersão acrítica na realidade da escola, durante a sua preparação profissional” (Freitas, 2003, p. 98).

Entretanto, a vontade pessoal ainda pode falar mais alto, com relação à labuta desenfreada que sai do período letivo normal, adentra as férias e retorna à continuação desse período, pela satisfação de se ver formado, no momento que olha em volta e percebe-se integrado aos que possuem, ou estão constituindo nível superior.

Também é de fácil entendimento que o trabalho desenvolvido pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), apesar de ser efetivado para um determinado período, procurou articular a formação devida com a prática desenvolvida por esses professores que se encontravam, na época, em efetivo exercício da profissão.

Nesse contexto se destaca o ápice da pesquisa que estabelece a situação processual da relação teoria-prática como proposta maior da articulação que abarca os atores do artifício que liga o sentido da formação, à prática pedagógica e à competência para mudar o panorama político que envolve a escola e todos que dela fazem parte.

Por isso, busca-se mostrar as raízes da universidade em um apanhado histórico que destaca a situação deste rincão, antes mesmo de se pensar em um processo educacional, mas por vontade política emerge em conquistas que visam o potencial que hoje tem estado e município em torno da educação, bem como os promotores da ação que culminaram com o contexto da pesquisa.

Intencionando avaliar a qualificação positiva ou negativa de contributo do curso para o desempenho da profissão de seus egressos, a pesquisa objetivou conhecer a opinião destes sobre a formação recebida, saber se continuam ou não exercendo a profissão e em que função, para traçar o perfil dos mesmos.

Mais relevante ainda está a possibilidade da pesquisa mostrar através dos egressos o estudo do curso de Pedagogia, ministrado pela UNIFAP, acerca de um aspecto no qual ainda não houve nenhum trabalho específico. Esse aspecto refere-se à avaliação do curso na dimensão do que os egressos pensam sobre a contribuição desse

processo formativo acadêmico em sua atuação profissional. Essa avaliação acontece basicamente pelas informações que foram subsidiadas pelos depoimentos em diálogos e respostas apresentadas no questionário.

Assim, numa performance conjuntural, a análise dos dados foi sustentada pela pesquisa bibliográfica construída a partir do tema proposto buscando possibilitar o diálogo entre formação de professores e teoria e prática, objetos desta dissertação, na perspectiva de conhecer modos e meios de como vêm se apresentando a ação docente.

A intenção inicial de optar pelo tema em tela que originou o objeto deste trabalho se deu pela minha própria condição de pedagogo, desenvolvendo a prática por quinze anos como professor das séries iniciais do ensino fundamental e dez anos no ensino superior, quando, na ocasião também contribuí para a formação desses profissionais, egressos da pesquisa.

Nesse contexto, pelo fato de ter sido professor dos atores da pesquisa, surgiu a necessidade advinda dos conteúdos estudados e das atitudes observadas de descobrir, mais profundamente, sobre teoria-prática dos mesmos, visto que esse panorama me trouxe à tona o sentido de ser professor, tanto do fundamental quanto do superior, interrogando-me acerca da prática educativa desenvolvida por mim, em varias funções, como docente, diretor escolar, coordenador pedagógico e técnico-pedagógico. Este último, na Divisão de Educação de Jovens e Adultos (DIEJA), da Secretaria Municipal de Educação de Macapá - SEMED/PMM.

Tendo um olhar mais aguçado, pode-se perceber certa analogia na minha prática em relação aos tantos e tantas professores e professoras da educação básica deste Brasil, até mesmo tendo como visão o Estado do Amapá, por ser pequeno geograficamente e novato politicamente não desmerece o contexto nacional, quem sabe mundial. Esses profissionais que estão às voltas com os dilemas da própria formação cuja singularidade, porém pode ser encontrada na procura incessante pelo reconhecimento de sua própria ação. Esse fato me levou à pesquisa.

Nesse mesmo sentido, afirma-se que o resultado deste trabalho pode enriquecer a discussão da formação de professores, sob a visão dos egressos, na medida em que representa uma possibilidade de buscar alternativas frente às diversas situações vividas no exercício da profissão docente. Em que pese os “vieses decorrentes da experiência

peçoal . . . [vivas por mim enquanto professor e pelos egressos enquanto aprendizes]” (Alves-Mazzotti, 2001, p. 45).

Desse modo, a fim de estabelecer uma conjuntura histórico-educacional, no sentido de facilitar a explanação das análises referentes aos resultados desta pesquisa, a dissertação estrutura-se em dois contextos distintos e as considerações finais. O primeiro contexto, mostrado na seção 1, estabelece uma tomada histórica sobre a universidade e suas características ao longo do tempo como finalidade de apresentar os promotores da ação que levou à formação dos egressos atores desta pesquisa. Nesse sentido tende a mostrar, também, as características de um Estado que teve diversas dificuldades para chegar ao que chegou e isso destaca o processo educacional desta parte do Brasil.

O segundo contexto vai da seção 2 à seção 4. Na seção 2 faz uma síntese do percurso metodológico e destaca o Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia: Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, amparado pela Resolução nº 014, de 07 de junho de 2002, que aprovou a matriz curricular para o referido curso, de forma concisa, com a finalidade de situá-lo ao nível dos objetivos da pesquisa. As seções 3 e 4 expõem os aspectos considerados importantes para sistematizar os resultados de natureza quantitativa e qualitativa alcançados na pesquisa.

A Seção 2 compreende o marco referencial da pesquisa. Nele procuro apresentar uma síntese da pesquisa bibliográfica sobre a temática formação de professor, tentando captar entre os estudos deste assunto elementos que me permitam discuti-lo pelo recorte a que me propus realizar. A Seção 3 constrói um perfil dos egressos nas seguintes categorias: 1- sexo, estado civil, faixa etária; 2- naturalidade; 3- tempo de serviço no magistério; 4- local de atuação profissional.

A Seção 4 examina os posicionamentos dos egressos acerca de questões que direta ou indiretamente indicam a contribuição do curso para o desempenho da profissão: o que responderam nos questionários e o que disseram nos diálogos a parte. Por fim, na última parte, são sintetizadas as conclusões que me foram possíveis sobre a formação de professores a partir dos resultados obtidos e também algumas considerações a respeito de encaminhamentos viáveis rumo à profissionalização docente.

1 MARCO HISTÓRICO

Para início de diálogo acredito que é preciso tomar um olhar transvolteado para a história da universidade a fim de nos determos em alguns pontos importantes que levarão a compreender sua natureza institucional, no sentido de fazermos uma reflexão inicial a respeito de sua criação, ou seja, para que ela foi criada.

A palavra universidade (*universitas*) no seu início, não tem relação com estabelecimento de ensino, mas sim, com assembleia corporativa, neste caso, de mestres e estudantes. *A priori*, disputada entre Estado (realeza) e Igreja dada à complexidade social da época (heresias, ressurgimento das cidades, dogmatismo religioso e outros), nos séculos XI e XII. *A posteriori*, pela influência da classe burguesa que desejava ascender social e politicamente, visto que esse poder estava nas mãos da nobreza e essa instituição lhe daria o patamar desejado.

Estes palcos de estudos não tinham a denominação de universidades. O embrião de universidade foi a Escola de Medicina de Salerno, na Itália, no início do século X, que aparentemente se faz celebre por sustentar o processo de trocas culturais entre cristianismo, islamismo e judaísmo, assunto de fervilhamento na época. Historicamente falando, a primeira universidade surgiu na Itália, em 1088, a de Bolonha, que tinha especialidade em Direito. Era leiga procurando difundir um ensino não clerical e isso, na Idade Média, era uma afronta aos poderes religiosos. A mais famosa das universidades medievais foi a de Paris, surgida entre 1150 e 1170, especializada em Teologia. Nesse período, ou seja, até o transpor do século XV para o XVI, surgiram cerca de 80 universidades na Europa Ocidental (Castanho, 2001)

1.1 AS VÁRIAS FACES DA UNIVERSIDADE

Ao longo do tempo, a partir de sua criação, a universidade se disseminou por toda a Europa, mas não há necessidade de contextualizar nomes e lugares, haja vista que fugiria do proposto. Mas, dá para perceber que a influência do ambiente de intensa

mobilidade, efetivamente estimulada pelas Cruzadas, faz aumentar a importância da universidade e, faz também, crescer a disputa entre reis e a Igreja pelo controle das mesmas.

1.1.1 As características do medievalismo

Desse modo, de acordo com Aranha (2000) essa instituição passa a ser o centro de disputas de cunho intelectual. O ir e vir de pessoas que ultrapassam fronteiras em busca de novos saberes ou até então, vislumbrados intelectualmente pelos confrontos entre a fé cristã, “*baluarte da vida medieval de cristandade e a ciência experimental que emergia lentamente*” (Castanho, 2001, p. 17) é intenso e quem detivesse esse poder, na época, usufruiria de grande prestígio e controle social.

O poder que emerge no seio das universidades européias faz com que esteja concentrada nas mãos de duas forças que se digladiam, ora uma ora outra, formado pelas corporações de professores ou estudantes que se tornam a base da nova instituição.

Eis uma das faces, talvez a primeira. O **corporativismo** marcou o enraizamento da universidade medieval, tendo “*um processo de encasulamento protetor dos corpos docentes e discentes, ora de um, ora de outro, por vezes de ambos, diante de poderes externos, nomeadamente a Igreja e o Estado e, muito particularmente, a primeira*” (Trindade, 2000, p.18).

Dá para perceber nesse contexto uma das marcas que a universidade adquiriu no seu início e que perdura até os dias de hoje que foi o **hermetismo** de seu desenvolvimento, vinculado a grupos que disputam o poder de comando deste nível de ensino. Daí dizer que por causa dessa atitude, “*no século XIV, as universidades entram em decadência, asfixiadas pelo dogmatismo decorrente da ausência de debate crítico*” (Aranha, 2000, p. 81)

A política de fazer universidade, em seus primórdios, constituiu-se de duas características fortemente estrutural que atravessaram o tempo e por isso, não perderam seus traços iniciais. “*Refiro-me à **autonomia** da universidade e à sua **criticidade**, esta*

articulada com aquela e ambas enlaçadas com a natureza corporativa da instituição” (Castanho, 2001, p. 20).

No tocante à autonomia e à criticidade revela-se o fator preponderante de um saber que somente esta possui, determinada pela vontade de quem a constitui ou a dirige, ou até mesmo, dos que dela necessitam: aí tratar-se de discentes, docentes ou ambos. Este é o princípio de uma conjectura para que possamos delinear a que tende o rumo da universidade nos questionamentos de para que ela exista e a quem serve e, que acima de tudo, o que desenrola no seu interior é a sustentabilidade ideológica para a supremacia do poder.

Além do mais, a universidade faz perdurar ao longo dos tempos outras características como a publicidade, a criatividade, a indissociabilidade entre o ensino e pesquisa, a intencionalidade e a interdisciplinaridade (Castanho, 2001). Esta, no seu início, estava compromissada com os ajustes da sociedade da época em que palavra e coisas, discurso e realidade, muitas vezes dicotômicos, fundiam-se nos grandes debates no seio dela. Não havia o menor interesse no acúmulo de bens.

O mesmo comportamento usado na criatividade foi empregado na metodologia que hoje tem sua autonomia, contudo, desvinculada dos moldes tradicionais. No período escolástico a corporação discutia o currículo e a metodologia (intencionalidade, nos moldes de hoje); as disposições das disciplinas fundamentadas no *trivium* e *quadrivium*, respectivamente, giravam em torno da dialética (considerada a rainha das artes) e “as artes preparavam os espíritos para as ciências superiores – Teologia, Direito e Medicina – isso tudo induzia a uma rigorosa interdisciplinaridade” (Castanho, 2000, p. 23). Além de que, ligada diretamente ao ensino de forma indissolúvel, estava a pesquisa, razão maior do fluxo dialético que tramava no bojo da universidade medieval.

1.1.2 O Perfil Renascentista

No século XV, o choque das transformações que a sociedade europeia vive, provoca uma característica peculiar de mudanças no perfil da universidade que vai da hegemonia teológica ao surgimento do humanismo antropocêntrico. Lógico que na

Itália, berço do movimento renascentista, o humanismo se fará fortificado no seio da instituição, enquanto em outras partes da Europa, como França e Alemanha não atingirá com a mesma força. Alguma delas, como a Louvain, fronteira com os dois países anteriormente citados, adota a corrente humanista sem romper com o medievalismo.

A renascença aquiesceu mudanças de atitudes no seio das universidades que provocaram o surgimento da Reforma Protestante e da Contra-Reforma. Estes movimentos de reações contrárias marcaram a vida intelectual do Século XVI e de modo particular, o padrão de universidade européia arraigada ainda mais ao Estado. Na Alemanha, com a ação de Lutero, os príncipes se aliando ao reformista assumem o controle da educação mantendo e criando universidades por todo o território (exceto Boêmia e Baviera). Por outro lado, essa atitude divisória favorece a reação do catolicismo criando a Companhia de Jesus, instituição de grande importância na reforma católica que abarca também o ensino superior, formando grandes mestres, bem como expandindo universidades por grande parte da Europa.

Envolto no humanismo renascentista da Reforma e da Contra-Reforma está “a nova relação universidade e ciência que vai ter um novo impacto transformador na estrutura da vida universitária” (Trindade, 2000, p. 14). Em função disso, no Século XVII são criadas as academias científicas onde “valores e normas universitárias” alteram de modo significativo a instituição no que tange ao modelo estrutural.

Desse modo o que muda é o modelo estrutural que permeia o ensino superior e a universidade do século XXI, que jamais seria idêntica a do período medieval, renascentista moderno, ou até mesmo do século XX, desde que vejamos também o papel que ela exerceu e exerce no contexto social e a quem ela está subserviente.

1.2 MODELOS CONTEMPORÂNEOS DE UNIVERSIDADE

Para que possamos construir uma ponte que vise chegar à formação do professor é preciso que entendamos os modelos que atualmente se fazem no contexto universitário. Segundo Sérgio Castanho (2000), a universidade se apresentou e se faz presente por quatro modelos que ele chamou de clássicos modernos que são: imperial napoleônico; idealista alemão; elitista inglês e utilitarista norte-americano, e, os que ele

denomina de modelos contemporâneos: democrático-nacional-participativo e neoliberal-globalista-plurimodal.

Não que seja menos importante, mas os modelos clássicos modernos não serão discutidos pelo fato de que se necessita chegar com mais brevidade ao contexto da Universidade Federal do Amapá que é palco deste estudo. Por isso, só os modelos contemporâneos serão vistos, pois esses se alicerçaram no seio da universidade no período pós-guerra e pela sustentação da produção capitalista global.

1.2.1 O Modelo de Participação Nacional

Lógico que a universidade foi-se estruturando ao longo do tempo na Europa, mas deste lado do mundo, nas Américas, em particular na parte norte o avanço da educação superior foi muito além, pois beneficiada pelas guerras mundiais, se firma como muralha atrelada ao capital global. O modelo norte-americano de educação superior empenhava-se para que os rumos da ação educativa se voltassem para o pragmatismo do *autodesenvolvimento*.

Dáí a visão educacional ser intrinsecamente econômica. E para que seja reafirmado o que dizemos com relação à simbiose educação superior-capital, mostramos que por causa desse fator ocorre uma profunda mudança na produção econômica, sem deixar de lado as demais produções que quebram (modificam) valores sociais, políticos e culturais das chamadas *sociedades ocidentais*¹, provocada pela crise do capitalismo advindo da quebra da Bolsa de Nova York, em 1929, da recessão dos anos 30 e da Segunda Guerra Mundial (1940-1945) que arrasam a economia, tanto dos protagonistas diretos dessas questões, como dos coadjuvantes que dependem direta ou indiretamente do processo econômico.

Ao Estado compete o papel de impulsionar e dinamizar o setor produtivo. Ele é o “*agente do desenvolvimento, papel estratégico para fazer progredir as economias arrasadas pela guerra e propiciar uma primeira arrancada às subdesenvolvidas*” (Castanho, 2000, p. 32). A obra de John Maynard Keynes, economista inglês, serviu de

¹ Isso mostrar que não só os países americanos e europeus fazem parte dessa sociedade, mas também os que dependem economicamente dos chamados “aliados” ou democráticos.

fulcro técnico-ideológico para o chamado *Estado de bem-estar social*; e de Rostow, contribuiu para que o modelo aprovasse nos países subdesenvolvidos com sua teoria das etapas do desenvolvimento.

Neste cenário que se inventa o que Sérgio Castanho denomina de modelo ***democrático-nacional-participativo*** A universidade não poderia traçar rumos alheios aos interesses políticos do momento, isto é, o ápice das questões políticas era a democracia. Então, ela “*deveria definir-se como um espaço da livre manifestação do espírito*”; também não ficaria de fora da tarefa de desenvolvimento do Estado Nacional sendo “*um espaço para que a cultura nacional se manifestasse e se produzisse em nível superior*” e, por fim, que seu interior formasse “*gerações capazes de compreender, assumir e empreender as mudanças necessárias para o desenvolvimento*” do Estado, é claro (2000).

1.2.2 A Universidade Produtora do Capital Global

O que Sérgio Castanho denomina de **neoliberal-globalista-plurimodal** enfatizado aqui, tende mostrar que a universidade absorveu esse modelo para dentro de si. A produção capitalista continua emergindo a cada dia que passa, principalmente nos chamados países emergentes, onde a aldeia global do capitalismo tende mascarar aos habitantes, que a produção do capital é deles. Nos Estados Unidos, este modelo já é uma realidade constituída.

“*O neoliberalismo é a denominação da ideologia que sustenta a nova forma de produção do capitalismo*” (Castanho, 2000, p. 35) e a cada dia que passa, perdemos a noção de mercado que se torna mais complexa para que não possamos mesmo entender. A ação capitalista global faz dos Estados Nacionais meras marionetes do sistema político econômico, e a universidade, como parte integrante do Estado, reveste-se de “valores” desta ação. Ela não está mais voltada às necessidades da nação, mas para o que o mercado exige.

Dáí vemos o empenho nos consórcios, na vontade de ser privada e não pública porque a segunda, não rende numerário e por outro lado, a exigência é maior já que precisa atender a demanda de mercado. Eis o fato dela se tornar e a fazer de seus

discentes, individualistas. Sucesso individual é preciso para que se possa superar os fatores que advém de uma competitividade. Esta é a instituição neoliberal, que não tem como meta prioritária a melhoria da vida social e sim, as tramas político-econômicas dos que a dirigem e dela fazem uso.

Hoje a função de mercado não mais está centrada na questão local e como a economia é um dos aspectos marcantes na cultura local, a universidade é afetada, queremos dizer que se envolve diretamente nesse fator globalizante, deixando de lado a importância da nação para se interessar na visão de mundo globalizado, coalizado. “Quem não dominar a informática a partir do ano 2000, será considerado analfabeto”, já dizia a ONU, através da UNESCO, no Ano Internacional da Educação, isto é, se faz necessário estar interligado ao resto do mundo para que seja ação educativa. E ela busca essa ação deixando de lado as particularidades diferenciais, o homem concreto cognoscente/cognoscível e colocando em pauta a cultura global.

Enfim a ideologia de mercado, ou seja, a política neoliberal de fazer ensino superior contesta o padrão de universidade e faz com que ela mesma se sinta incapaz de ser, daí esta querer deixar de ser pelo próprio fato de que seu comportamento não é mais “*o de uma instituição pluridisciplinar onde se cultiva o saber pela pesquisa, a formação pelo ensino e o serviço pela extensão*” (Castanho, 2000, p. 36). Ela passa a assumir múltiplas formas tantas quantas o mercado necessitar e grupos empresariais exigirem. Isto é ser plurimodal (termo do autor).

1.3 A UNIVERSIDADE NO BRASIL

Neste ponto, observando as características da universidade desde sua criação, precisa-se entender que a universidade brasileira com seus traços peculiares custou muito a nascer, mesmo sabendo que o ensino superior neste país já existia desde os tempos coloniais.

Mas por questões culturais pode-se perceber que fazer universidade no país, lógico que excluindo os grandes centros urbanos do eixo Rio-São Paulo, principalmente

na Região Norte, mais precisamente no Amapá, ainda se constitui uma grande luta dada a carência de informações que ajudam na formação.

É a partir de seu início pelos estudos superiores jesuíticos, que se vai contemplar esta parte da dissertação no sentido de efetuar uma conexão do ontem com o atual enquanto universidade no Brasil e em foco, no Amapá, a partir do curso de Pedagogia nela desenvolvido.

1.3.1 Dos estudos superiores jesuíticos à criação da universidade

Longe de ser realmente universidade com todas suas características peculiares, o ensino superior chegou ao Brasil por meio dos jesuítas que trouxeram para a nova colônia de Portugal, em 1549, os ensinamentos que se faziam necessários, com a função para a qual ela tinha sido criada: combater o avanço protestante que se difundia na Europa e que caminhava a outras terras além-mar através da expansão das Grandes Navegações oriundas da Tomada de Constantinopla pelos turcos otomanos que impediram o comércio com o Oriente.

Em um primeiro momento, a educação neste espaço territorial, não se caracterizou ensino superior. A educação jesuítica desenvolvia-se em todos os níveis de ensino e o Brasil, como uma noiva a ser possuída, mostrava-se como um deleite para a nova Ordem, tanto pela falta de preconceitos como pela ausência de heresias, bem como pela disputa de espaço com outras Ordens religiosas. A Companhia de Jesus era absoluta para desenvolver sua pedagogia pela *Ratio Studiorum*² e o

Colégio da Bahia, chamado em 1551 ‘Colégio dos Meninos de Jesus’ pela Provisão de 7 de novembro de 1564, foi o primeiro colégio oficial do Brasil. Também ele será o primeiro a receber o nome de Escolas Gerais ou Estudos Gerais, nome com que antigamente e mesmo até a pouco, . . . os portugueses designavam a universidade (Tobias, 1986, p. 20).

² Plano de estudos jesuíticos, aprovado em 1549.

Não de direito, mas de fato existia o ensino superior. Por temores a universidade não se concretizava, mesmo que as Faculdades de Filosofia e Teologia existentes nos Colégios da Bahia tivessem o mesmo nível da Universidade de Coimbra. Esta não se concretizou pela falta de um simples ato legal da autoridade real e pela obediência ou submissão dos que aqui estavam.

Após a expulsão dos jesuítas destas terras, em 1759, a educação brasileira em nível superior ficou minguada nas cadeiras de retórica, filosofia e teologia para acatar alguns leigos que atenderiam aos interesses administrativos, e religiosos. A chamada Reforma Pombalina e o dito *iluminismo colonial* nesta Nação foi uma farsa. “*Em 1800, com trezentos anos de existência, o Brasil, na área Educacional, era simplesmente um amontoado de destroços, que tentava, em vão recompor-se. Tudo tinha sido desmantelado, por Pombal especialmente. . .*” (Tobias, 1986, p. 96).

A história da educação superior no Brasil tende a mudar com a vinda da Família Real lusa e sua Corte para o Brasil, em 1808, e a transferência do título de colônia para Reino Unido. D. João³ e sua Corte não poderiam se estabelecer numa colônia culturalmente atrasada para os moldes da Metrópole, sem que houvesse uma modificação tanto na infra como na superestrutura, inclusive no que concerne à educacional. “Seria vergonhoso para o rei e para sua corte terem os filhos e parentes “educados” por escolas e professores como a maioria que então existia Brasil afora” (Tobias, 1986, p. 117).

A predileção do monarca, homem de cultura e de visão de estadista, era pela criação de escolas. Além da necessidade de educação para o povo e para a aristocracia da nação, havia urgência de se criar escolas para formação de oficiais, de médicos e de engenheiros. Sem os diplomados por essas três profissões, nem ele, o Rei, nem a corte, nem o Brasil, e nem o Reino Unido poderiam subsistir. Era portanto, questão de vida ou de morte (Tobias, 1986, p. 118).

³ Na época D. João estava como Príncipe Regente devido a rainha D. Maria I estar sofrendo de desequilíbrios mentais. Somente em 1817 torna-se rei com o título de D. João VI.

Segundo Tobias (1986, pp. 122-5), nem D João VI nem todos que o cercavam entendiam de universidade ou de faculdade, mas não poderia criar uma universidade na Colônia com medo que ela se tornasse independente e isso era a política da Metrópole. Contudo, vivia um grande dilema, pois precisavam de médicos, engenheiros e oficiais e estes não poderiam sair das escolas de ensino médio que aqui existiam. Por força da situação cria a primeira faculdade brasileira: Academia Real Militar, em 4 de dezembro de 1810 que se aproximava ao mesmo tempo, de uma Faculdade de Ciências e Letras, de uma Faculdade de Engenharia e de uma Escola Militar.

Entre a partida de D. João VI e o início da República neste país, algumas faculdades surgiram, mas por vários motivos a universidade no Brasil não se concretizou. A complexidade do processo social do Segundo Reinado e do início da República multiplicou os cargos públicos, oriundos dos avanços nas atividades de comércio, transporte e indústria, que levam a criação de mais faculdades isoladas.

Para completar mais ainda o atraso da instalação da universidade em nosso país, por volta de 1869, o movimento positivista, (guiado por August Comte e seus seguidores, dentre eles Miguel Lemos, o mestre do positivismo brasileiro) se fazia “*contra a existência de universidades e de faculdades por*”. . . *achar que elas eram ‘frutos da Igreja Católica e do estado metafísico da humanidade’*”(Tobias, 1986, p. 141), retaliando a implantação da Imperial Universidade Pedro II.

Somente em 1912 é fundada a primeira universidade no Brasil por alguns idealistas e com o apoio da Assembléia Legislativa e do governo, a Universidade do Paraná, composta de cinco Faculdades: Direito, Engenharia, Odontologia, Farmácia e Comércio, funcionando no ano seguinte com 96 alunos e 26 professores, beneficiados pela Lei Rivadávia⁴. Porém, em 1915, essa lei foi revogada, além de que, “a Lei Maximiliano⁵ só permitia a existência de escolas superiores na cidade com população mínima de 100.000 habitantes e Curitiba, no máximo, teria, então, 66.000 habitantes” (Tobias, 1986, p. 176). Portanto, a Universidade do Paraná deixou, oficialmente, de existir, o que não aconteceu na prática, voltando a ser restaurada em 1946.

⁴ A Lei Orgânica Rivadávia Corrêa (1911) desoficializava o ensino, através da concessão de sua plena autonomia didática e administrativa.

⁵ A Reforma Carlos Maximiliano (1915) reoficializou o ensino mantendo a equiparação em limites estreitos, controlados por rigorosa inspeção. Criou o exame vestibular dificultando sensivelmente o ingresso no ensino superior.

Entre os anos de 1931 e 1932, Francisco Campos, então Ministro da Educação e da Saúde Pública do governo Vargas, efetivou uma reforma no setor educacional que levou seu nome, onde organizou o ensino comercial, adotou o regime universitário para o ensino superior, além de teórica e praticamente, criar a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. Primeiro instituto de ensino superior a funcionar de acordo com o seu modelo.

. . . fato importante para a criação teórica e prática da Universidade brasileira foi o Decreto nº 19.851, sancionado em 11 de abril de 1931, . . . que serviu de estatuto inicial da Universidade brasileira. Por meio dele, começou a existir, pelo menos teórica e legalmente, algo de Universidade brasileira. De agora em diante, já não se fala só em várias Faculdades para a existência de uma Universidade; segundo a conceituação de Universidade de Francisco Campos, para a existência de qualquer Universidade, serão necessárias, pelo menos três Faculdades, entre as mesmas incluídas as de Direito, de Medicina e de Engenharia ou, ao invés de uma delas, a Faculdade de Educação, Ciências e Letras . . .” (Tobias, 1986, p. 1770).

Assim nascia a Universidade de São Paulo, que para muitos estudiosos é a primeira do Brasil, aprovada pelo decreto nº 6.283, de 25 de janeiro de 1934, que já possuía condições para se fazer universidade pela maturidade que apresentava em termos de educação superior. Entretanto, a política ditatorial de Vargas, no que concerne ao totalitarismo e centralização, deu o título de Universidade-padrão à Universidade do Brasil, localizada no Rio de Janeiro, pela Lei 452, de 5 de julho de 1937.

Sabemos que as experiências inovadoras na educação brasileira se tornaram mais consistentes nos idos dos anos 60. Contudo, desde a década de 20 muitos propunham alternativas no sentido de modificar a situação que vivenciavam. A vontade era a de organizar um mundo social de um modo racional, com uma possibilidade de construir sociedades modernas, estáveis e economicamente fortes.

1.3.2 Uma universidade tecnicista

Desde a década de 20 quando foi deflagrada a luta ideológica entre liberais e católicos, em que o país ansiava por uma postura educacional que promovesse a organização do ensino, até certo ponto esse anseio foi contemplado pela Reforma de Francisco Campos, visto anteriormente. Está claro, também que em 1948 os educadores e uma boa parcela da sociedade ansiavam e lutavam para que houvesse uma definição em termo de lei, para a política educacional.

Sabemos que uma boa parte dos que defendiam essa idéia por terem também interesses econômicos, travaram uma luta acirrada por um modelo de educação que os beneficiasse. Desse modo, educação popular e ensino privado foram contemplados pela primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 20 de dezembro de 1961. Nasce a Lei nº 4.024/61, criada para um Brasil pouco urbanizado e promulgada para um país industrializado. Atendeu mais o sistema privado do que o público, mas já nasceu caduca, pois passou treze anos tramitando no Congresso para ser aprovada.

Entretanto, por ter passado tanto tempo encalhada, a LDB não mais atendeu aos interesses dos que passaram a dirigir o país a partir da chamada Revolução de 64 feita pelo grupo militar. Sob a égide da burguesia, este grupo dá um Golpe de Estado e constitui a chamada Ditadura Militar, bem lembrada por Ghiraldelli Junior (2008, p. 164) quando cita que “... a ditadura não foi exercida pelos militares; ela foi exercida pelo pacto entre a tecnoburocracia militar e civil com a burguesia nacional e as empresas multinacionais. Pode-se falar, então, em ditadura do capital com o braço militar”.

Essa atitude afeta profundamente o ensino universitário, uma vez que por questões de interesses, os militares fazem acordos com os Estados Unidos da América, denominados MEC/USAID, desmembrando a LDB promulgada pouco antes em duas leis. Uma delas efetuou a mudança do ensino superior com a Lei nº 5.540/68, ou lei da reforma universitária, como ficou conhecida.

O projeto de reforma universitária procurou responder a duas demandas contraditórias: de um lado, a demanda dos jovens estudantes ou postulantes a estudantes universitários e a dos professores que reivindicavam a abolição da cátedra, da autonomia universitária, 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 de 1964, que buscava vincular mais fortemente o ensino superior aos mecanismos de mercado e ao projeto político de modernização em consonância com os requerimentos do capitalismo internacional (Saviani, 2006, p.24).

Nos anos 60, particularmente resistindo à ditadura militar, a categoria estudantil através do movimento da UNE provocou grandes mobilizações, não participando junto ao Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GTRU) da montagem do projeto que culminou com a Lei, pois que criticavam as decisões e ansiavam melhorias no ensino superior.

No que se refere aos interesses do governo e de todos que participavam do fatiamento da questão, o necessário era melhorar a eficiência e produtividade da universidade e sob esta égide é que foi proposta a chamada Lei da Reforma Universidade, atendendo as duas demandas. De um lado, associou ensino e pesquisa de forma proclamada, aboliu a cátedra, instituiu “*o regime universitário como forma preferencial de organização do ensino superior e consagrou a autonomia universitária. . .*”; de outro, instituiu “*o regime de créditos, a matrícula por disciplina, os cursos de curta duração, a organização fundacional’ e a racionalização da estrutura e funcionamento*” (Saviani, 2006, p. 27).

Nessa Reforma ficou fortemente marcado o caráter desintegrador da estrutura acadêmica e a intenção de despolitizar conteúdos e conhecimentos. A palavra de ordem traduz a perspectiva desenvolvimentista do novo governo e a inovação defendida pelo sistema e traz características marcantes de atitudes tecnicistas que procuram se materializar através das reformas políticas deste.

No momento de reflexão a respeito da atitude do governo em compatibilizar seus objetivos aos dos estudantes, é notório que este fez pelo ensino superior através das

estruturas organizacionais deste nível de ensino como: criação do sistema departamental, vestibular unificado, sistema de créditos, matrículas por disciplina, carreira do magistério e ênfase na pós-graduação e que até hoje ainda é glorificado.

Um dos maiores exemplos dos danos causados pelo fracasso militar no setor educacional são os cursos de Licenciatura que ainda atrelam profundas marcas desse período e que maculou intensamente a universidade no Brasil, principalmente no que concerne à estrutura organizacional. O desmembramento do conhecimento em especialidades já se fazia constituir pela compreensão positivista da ciência.

O projeto político ditatorial militar deu um empurrão para que se fizesse a complementação desta dimensão com a divisão da estrutura de poder, deixando-nos incapazes de reordenar o que ainda se constitui fracionado, de forma a complementar em um todo, teoria e prática, conhecimento pedagógico e conhecimento específico, ensino e pesquisa, bacharel e licenciado, etc. etc. etc. (Cunha, 2001)

1.3.3 Nova Lei aos moldes da produção capitalista

Com o fim da Ditadura Militar, ocorreu o processo de mudanças no setor educacional. A partir de 1982 surgem movimentos saídos de todos os setores da sociedade ligados à educação, em forma de encontros, seminários, palestras, debates e outros, para proporem alternativas em forma de sugestões, até criarem o chamado Plano Decenal de Educação sob slogan *Educação Para Todos*, no sentido de montar um anteprojeto para uma nova LDB.

Após a promulgação da Constituição Federal de 15 de outubro de 1988, em dezembro do mesmo ano, chega à Câmara Federal o primeiro projeto de LDB do Deputado Octávio Elisio, do Partido Socialista Democrático Brasileiro (PSDB), de Minas Gerais. Quatro anos depois, em 1992, entra um novo projeto do senador Darcy Ribeiro do Partido Democrata Trabalhista (PDT) do Rio de Janeiro, com um texto totalmente contrário ao anterior e com algumas discrepâncias em termos de participação da sociedade civil educacional.

Este, segundo Saviani (2006, p. 127), considerado um “*projeto azarão no Senado*” que após inúmeros conchavos políticos e *remendado* para agradar o setor privado, consegue aprovação no Senado e é aprovado nessa Casa de Leis. Então, aos 20 de dezembro é sancionada e promulgada sem veto como queria o MEC, pois foi ele quem a reformulou, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sob o número 9.394/96.

Em seu início, concernente à atuação da Lei 9.394/96 na sociedade educacional em nível superior, mostra algumas características marcantes: o ensino distancia-se da pesquisa, pois não é fundamentada como “*uma atividade regular, sistemática e continuada, dotada de mecanismos específicos e institucionalizados*” (Saviani, 2006, p. 216).

Continua o autor, “ . . . a ausência da dimensão relativa à cultura superior como distinta do ensino superior na conceituação de educação superior. . .” (2006, p. 217). Já na exigência mínima de oito horas semanais em sala de aula, cria uma dubiedade quanto à exigência como mínima e a autonomia da universidade quando só fala da obrigatoriedade e não diz que o professor pesquisador pode efetuar sua pesquisa sem se preocupar com as aulas.

Sabemos muito bem que a 9.394/96 foi criada nos moldes da que chamamos de modelo de produção capitalista global. Não só nela, mas em sua “*legislação complementar, quer sob a forma de leis propriamente dita, quer sob a forma de decretos, resoluções e portarias*” (Castanho, 2000, p. 37).

E, a universidade hoje, está aí sob a égide do neoliberalismo que tende perpetuar o ensino com a máscara do capitalismo que defende uma ideologia de que “*os ricos devem pagar pelos pobres*” em forma de cantilena onde o ensino público deve ser pago para que se faça justiça, exprimindo que a sociedade deve amparar os pobres porque não detêm condições próprias para suprir seus estudos. Os ricos é que são cidadãos porque são os que pagam os impostos, as taxas e mensalidades.

Grande balela, pois sabemos que são os que menos pagam. Então, não se pode negar a força deste modelo e a competência de suas estratégias para que, principalmente no campo educacional, ocorra uma falsa hegemonia.

1.4 UNIFAP: O ANTES E O DEPOIS DE UMA HISTÓRIA

Como foi citado a respeito do contexto de universidade, para que possamos compreender o processo educativo que se desenrolou neste Rincão, recuemos um pouco no tempo a fim de que conheçamos o processo histórico, de forma concisa de como surgiu o Estado do Amapá.

1.4.1 Amapá: um *flash* de sua história

Após colonização do Brasil, estas terras a partir de 1621, fizeram parte da Capitania do Estado do Maranhão que depois se transformou em Capitania do Grão Pará. Com a intenção de melhor defender as terras dos invasores nesta parte do delta do rio Amazonas, em 14 de julho de 1637, o rei espanhol Felipe IV decidiu em povoá-la “criando a **Capitania Cabo Norte**, compreendendo as terras hoje amapaenses, até o rio Nhamundá (hoje Paru) . . .” (Santos, 1994, p. 8). Desde 1610, os ingleses tiveram vontade de possuí-la, construindo fortificações denominadas **Tiletite** e **Uarimuacá**, no vale do rio Cajari em 1623. Mas foram expulsos pelo capitão Pedro Teixeira, no mesmo ano.

Retornando em 1629 aliados agora aos holandeses e, sob comando de James Pourcel, constróem o **Forte do Torrego**, no rio Manacapuru, que também foi destruído por tropas portuguesas. Aliando-se aos índios, um ano depois procuram um reduto mais seguro e constróem o **Forte Felipe** entre os rios Matapi e Manacapuru (hoje Vila Nova) que foi novamente atacado e destruído por tropas lusas em 1631.

Mesmo fracassando, os britânicos não deixavam a vontade de se estabelecerem na Amazônia e uma Companhia inglesa “*presidida pelo duque de Buckingham enviou uma expedição comandada por Roger Fray que construiu um reduto fortificado, denominando-o de Forte Camaú, com a ajuda dos índios nheengaybos, aruans e tucujus*” (Santos, 1994, p. 11), mas foram também derrotados por tropas portuguesas em 1632 e que em seu lugar, foi construída a Fortaleza de Santo Antônio (1688), sendo apoderada pelos franceses vindos de Caiena em 1697, porém expulsos no mesmo ano.

Pelo **Tratado Provisional** entre Portugal e França, em 4 de março de 1700, esta região ficou numa espécie de litígio onde nem portugueses nem franceses podiam se estabelecer, o que não foi respeitado pelos segundos. Somente o **Tratado de Utrecht**, assinado na Holanda, sob mediação da rainha inglesa Anne, em 11 de abril de 1713, entre os dois países citados anteriormente, é que fica estabelecido o rio Oiapoque como limite entre Brasil e Guiana Francesa. Depois de idas e vindas e anseios dos portugueses em colonizar esta parte do Brasil, o então povoado de Macapá, em 4 de fevereiro de 1758 recebe a denominação de **Vila de São José de Macapá**.⁶

Após a Independência do Brasil, o governo francês voltou a reclamar sobre a área em litígio situada entre os rios Araguari e Oiapoque e na ocasião da Revolta Cabana ocorrida no Pará, a qual os macapaenses não apoiavam, mas que receavam ser invadidos devido ameaças dos revoltosos, descuidaram-se, com relação à vigilância da área, permitindo que em 26 de agosto de 1825 os franceses se estabelecessem na área contestada.

Depois de muitas tentativas diplomáticas sem resultado positivo, o **Contestado Franco-Brasileiro**, como ficou conhecida a área neutralizada, em 1885, no vilarejo de Cunani, foi proclamada a **República da Guiana Independente** ou **República do Cunani**, com sede em Paris e que possuía até bandeira e moeda própria, concedendo títulos honoríficos a determinados cidadãos franceses que, é claro, contribuíssem com elevadas somas à republiqueta, denominada **Ordem de Cavaleiro Estrela de Cunani**, enriquecendo muito mais o idealizador e presidente vitalício da mesma, Jules Gros.

As críticas sobre a ilegal ação no território brasileiro vinham, principalmente, da imprensa paraense já que a monarquia de D. Pedro II, mergulhada em problemas internos nada fazia. A monarquia francesa constrangida com a situação, extinguiu em 2 de setembro de 1887 a dita republiqueta e confiscou os bens do aventureiro em Paris. Em 1892 ocorreu nova tentativa sob denominação de **Estado de Cunani**, pelo francês naturalizado brasileiro Adolfo Brezet que, pressionado pelo Cônsul brasileiro em Marselha, desistiu publicamente da idéia em 10 de outubro do mesmo ano.

⁶ 20 anos antes, já estava sendo construída a Fortaleza de São José de Macapá, marco imponente da colonização, hoje, um dos cartões postais da cidade.

Com a Proclamação da República, os macapaenses e mazaganenses⁷ aderiram ao governo republicano em 1º de dezembro de 1889, mas com a reformulação do novo governo, foram extintas as Câmaras Municipais, e criado o **Conselho de Intendência Municipal** pelo governador do Pará, Justo Leite Chermont.

Entretanto, as terras ao norte do atual Estado continuavam praticamente inexploradas, propiciando cobiças principalmente pela riqueza mineral que possuíam, o ouro. Desde o século XIX as áreas entre os rios Cassiporé e Amapá Pequeno provocavam pequenas disputas entre garimpeiros de Portugal e da França, mas como a produção não se apresentava em grande escala, também não havia grandes interesses. A partir de 1893, com a descoberta de grandes filões, ocorre a chamada febre do ouro na área do Contestado, levando à fundação de pequenos povoados na região. Os franceses fundaram Carnot, Saint Lorentz e Cunani e os brasileiros fundaram os povoados de Daniel, Firmino e Espírito Santo do Amapá, este último, como entreposto comercial de toda a região.

O surgimento de novos problemas no Contestado levou à criação de um governo dual, sendo que os estrangeiros se beneficiavam muito mais com a garimpagem do que os brasileiros, até muitas vezes de forma arbitrária, como a proibição destes últimos, de entrar na região. Depois de várias discussões diplomáticas, o governo francês aceitou a criação de um Triunvirato governativo brasileiro para a região. A prisão de **Traiano**⁸, bem como a libertação deste por tropas de Caiena, provoca na ocasião um massacre na Vila do Espírito Santo, em 15 de maio de 1895. A chegada do **Laudo Suíço**⁹, em 1º de dezembro de 1900, põe fim ao litígio, devolvendo as terras do atual Amapá ao Brasil, encerrando uma disputa que já durava quase dois séculos.

As terras do Amapá pertenciam ao Pará, que criou novos municípios, como Amapá e Montenegro (Calçoene). Após a Revolução de 30, na Era Vargas, as intendências foram transformadas em prefeituras.

⁷ A cidade de Mazagão teve grande destaque na História do Amapá. Em 1769, o Rei de Portugal D. José I, desativou a cidade marroquina de Mazagão e transferiu as 340 famílias sitiadas pelos mouros para Belém do Grão Pará, mas o destino final era Tucujulândia (terra dos tucujus, isto é, a atual terra amapaense, onde fundaram a Nova Mazagão, hoje cidade de Mazagão Velho, marcada pela descendência negra e seus costumes. Teve governo próprio, com Câmara Municipal, tal qual Macapá, perdendo o foro de Vila em 1833.

⁸ Ex-escravo brasileiro que imponha abusos e terror na área de Cunani em favor dos franceses.

⁹ A defesa brasileira foi elaborada pelo Barão do Rio Branco e, em 5 de abril de 1899 entregue ao governo suíço que mediava a questão

Amparado pelas Constituições de 1934 e de 1937 em 13 de setembro de 1943 e pelo Decreto-lei nº5.812, foi criado, juntamente com mais quatro¹⁰, o Território Federal do Amapá, como sede territorial a cidade de Macapá. Foi nomeado prefeito o major Eliezer Levy. A partir desse momento, os governadores passaram a ser indicados e nomeados pelo governo federal e o 1º governador foi o capitão do Exército Janary Gentil Nunes, que sentiu um impasse no momento de sua chegada (25 de janeiro de 1944), pois que, por um decreto de 23 de setembro do mesmo ano de criação, a capital do Território era a cidade de Amapá. Assim, este espaço territorial tinha duas capitais, uma de fato e outra de direito, fato solucionado em 31 de maio do mesmo ano da chegada de Janary Nunes, pelo presidente Vargas ”*decretando Macapá como a capital dos amapaenses*” (Santos, 1994, p. 64).

No momento da criação do Território, sua área geopolítica era composta de três municípios: **Macapá**, **Mazagão** e **Amapá**. Dois anos depois (1945), foi criado o município de **Oiapoque** e em 1956, o de **Calçoene**. Os dois surgiram com o desmembramento das terras do município de Amapá. Durante o regime militar, na década de 70, ocorreram estudos para a criação de novos municípios, mas somente em 1987 se efetivaram e surgiram **Santana**, **Tartarugalzinho**, **Ferreira Gomes** e **Laranjal do Jari**, antes distritos.

Com a promulgação da Constituição em cinco de outubro de 1988, os Territórios Federais do Amapá e de Roraima, foram transformados em Estados da Federação e, com a Constituição do Estado do Amapá, promulgada em 20 de dezembro de 1991, cria-se mais seis municípios: **Amapari**, **Serra do Navio**, **Cutias**, **Porto Grande**, **Itaubal** e **Pracuúba**,¹¹ isto em 1º de maio de 1992.¹²

Assim, o Estado do Amapá, situado no extremo norte do Brasil e quase que inteiramente no hemisfério norte, por possuir características geofísicas, sociais, políticas e econômicas idênticas aos Estados desta parte do país, pertence a imensa Amazônia, por sinal, muito cobiçada pelos países de Primeiro Mundo. O mapa do Estado tem a configuração de um losango imperfeito, tendo seus vértices apontados para os quatro

¹⁰ Os outros quatro foram Rio Branco (hoje Roraima), Gauporé (hoje Rondônia), Ponta-Porã (extinto em 1946) e Iguaçú (também extinto em 1946). O Território Federal do Acre foi criado anteriormente.

¹¹ Os negritos dos nomes dos municípios amapaenses são de autoria de SANTOS, op. cit., na qual baseamo-nos neste contexto histórico.

¹² A nosso ver, as criações dos novos municípios são de caráter meramente político e que nada tem a ver com a realidade local.

pontos cardeais. A linha do Equador corta o sul do Estado, mais precisamente sua capital, Macapá. Na mesma cidade se pode colocar um pé no hemisfério norte e o outro, no hemisfério sul (que privilégio!). O Rio Amazonas banha a capital Macapá com seu braço norte e pelo IBGE (dados 2010), a população do Estado é estimada em 668.689 habitantes dos quais, 387.589 vivem somente em Macapá.

1.4.2 Antes da UNIFAP: o extinto NEM

Procuramos fazer um breve histórico do atual Estado do Amapá para dar a conhecer o início da história do ensino superior neste rincão. Desde sua criação, esta parte da região amazônica sofreu tanto na fundamentação política como nos demais aspectos ligados à Educação, em nível de ensino fundamental, que só começou propriamente dito, a partir da criação do Território, salvo algumas escolinhas para atender a demanda existente.

Para acesso ao ensino em nível mais elevado, as pessoas tinham que se deslocar para Belém do Pará ou outros Estados da Federação, levando em conta as dificuldades de transportes provocadas pela situação geográfica, pois na época só havia deslocamento por via marítima (hoje existe também a aérea). Essa localização geográfica ocasionava transtornos com a falta de alimentação, vestuário, atendimento à saúde e até, como já foi citado, a parte educacional.

Antes de ser Estado, o Território Federal do Amapá, começou a apresentar novas estruturas e, por conseguinte, a ofertar emprego nas áreas de saúde, eletricidade, saneamento, urbanização (aqui entra a construção civil) e educativa¹³, provocando a migração de pessoas de outros Estados vizinhos, principalmente do Pará que viam nessas ofertas nova mudança de vida. Com esse processo migratório e o desenvolvimento de outras atividades humanas internas ocorre a necessidade da ampliação dos sistemas, principalmente o da educação.

¹³ Na época, quase que a totalidade da oferta de empregos era pelo governo territorial. Por isso ainda hoje, a atividade econômica do Estado gira em torno de salários dos servidores públicos.

O então criado Instituto de Educação do Território Federal do Amapá (IETA)¹⁴, recentemente extinto pela má interpretação da nova Lei educacional, desenvolveu suas atividades em nível de ensino médio para profissionalizar o atendimento ao ensino fundamental de 1ª a 4ª séries, provocando uma enxurrada de professores dessa modalidade pela carência de formação superior no Estado. Por isso ocorriam arranjos no ensino fundamental maior, isto é, de 5ª a 8ª séries, e até no ensino médio, com professores não capacitados para ministrar esses níveis e modalidades ou deslocados de outras áreas como: médico ensinando ciências físicas e biológicas, engenheiro ensinando matemática e/ou desenho, advogado ensinando história e assim por diante, sem ter cursado disciplinas pedagógicas que os habilitassem no ato de educar.

A sociedade amapaense evoluiu, crescendo a consciência e a necessidade de melhoria na ação educativa. A concretização do ensino superior no ex-Território se deu, graças a um Convênio firmado entre o governo deste e a Universidade Federal do Pará (UFPA) no processo de extensão universitária que veio atender, em parte, a carência existente do profissional qualificado nas áreas do núcleo comum da grade curricular de ensino da época oportunizando em primeira instância os que já labutavam como professores, e em segunda, tanto estes como os que preiteavam seguir a carreira do magistério.

Assim:

No final da década de 70, no então Território Federal do Amapá, foram oferecidas cerca de 500 (quinhentas) vagas pela Universidade Federal do Pará, através de sua Pró-Reitoria de Extensão, instalando-se assim o Núcleo de Educação em Macapá – NEM/UFPA, situado na Rodovia Juscelino Kubitschek, Km 02, contando com 04 blocos para sala de aula e 01 para a administração, equivalente a 2.100m² de área construída. Assim, foram implantados os primeiros cursos, todos com habilitação para o magistério (Licenciatura Curta), sendo posteriormente ofertada a complementação. Na década de 80 foram ofertados os cursos de Licenciatura Plena nas diversas áreas (Unifap, 2000, p. 6).

¹⁴ Transformado no Centro de Referências em Educação para o Desenvolvimento Sustentável (CRDS) e atualmente é campus da Universidade Estadual do Amapá (UEAP).

A Secretaria de Educação concretizava a vontade de habilitar e qualificar o seu quadro de pessoal no exercício da docência. Este Convênio não extinguiu a citada carência, mas minimizou um quadro que se agravava a cada ano letivo. Com a extinção do Território Federal, pela Constituição do Brasil em 1988, acabava legalmente o Convênio do governo territorial com a UFPa, já que o referido Acordo prescrevia em 1990, mas as turmas que iniciaram em 1987 não poderiam deixar de concluir o curso, além de que havia um Conselho de Implantação da Fundação Universidade Federal do Amapá, presidida pela professora Maria Alves de Sá que exerceu a reitoria do NEM (nele existia uma reitoria que funcionava aos moldes da UFPa), por muitos anos. Para que se efetivassem os términos dos cursos que o NEM oferecia, foi assinado outro Convênio entre o novo governo do Estado do Amapá e a UFPa por 6 meses, tempo predeterminado para o encerramento legal dos mesmos.

O Núcleo de Educação em Macapá funcionava somente para atender o campo do magistério superior, isto é, formar professores com uma infra-estrutura básica para que a demanda fosse contemplada nos seus padrões, sem que houvesse qualquer reclamação da população escolarizada em nível médio com relação à oferta. Isto demonstrava, de certa forma, o grau de criticidade que os formados nele possuíam e que utilizavam em suas salas de aula, não mais como discentes, mas como docentes, quer atuando no nível fundamental ou no médio. A extensão da Universidade Federal do Pará, em Macapá abriu caminho para que nascesse a Fundação Universidade Federal do Amapá. Daí dizermos que o NEM foi o germe, ou seja, o embrião desta Instituição Superior.

Porém é triste citar que poucas são as fontes que mostram a semente que germinou, já que todos os dados de funcionamento do referido Núcleo foram encaixotados e enviados para Belém, sem que os que dirigiam esse NEM, se preocupassem em deixar registrada essa essência viva que fez nascer a UNIFAP. Fruto dessa lembrança e dote dessa herança são: o prédio que atualmente foi ampliado, alguns docentes e alguns antigos alunos desse Núcleo que hoje atuam como professores.

No seio desta Universidade, poucos fazem questão de lembrar o passado, talvez pela soberbia de ser uma Instituição Superior, ou quem sabe, o que passou, passou. O futuro é o que importa!

1.4.3 A Legalização da UNIFAP e o Serviço da FUNDAP

Quando se falou do NEM como extensão da UFPA, omitiu-se alguns detalhes como: quadro funcional, desempenho pedagógico e outras coisas que se acha importante. Não propositalmente, a fim de criar uma lacuna nesse contexto, mas porque nos anais da atual universidade nada existe além do que foi comentado neste trabalho. Toda a vida desse embrião nomeie-se assim, foi encaixotado e mandado para Belém do Pará, sem que alguém se lembrasse de registrar o que nós aqui se chama de a *fase uterina* da UNIFAP.

Por estas e outras questões, também se desconhece as subserviências. Atravessávamos a ditadura militar e que, por questões legais, a Reforma do Ensino Superior, Lei 5540/68 estava em evidência, mas que também, em todo o país, na década de 80, fervilhava a tentativa de mudança do plano educacional em todos os níveis e modalidades, principalmente o que competia a esse grau de ensino.

Nesse ínterim, almejando criar uma Universidade que viesse justificar o status de Estado recém-criado pela Constituição de 1988, criou-se um Conselho de Implantação da UNIFAP, composta pelos seguintes membros: Prof^a. Maria Alves de Sá (Presidente), Prof. José Seixas Lourenço. Dra. Núbia David Macedo, Empresário Pierre Alcolumbre, Prof. Eli Vilmar Moro, Prof^a. Maria José Costa da Silva, Prof. Paulo César da Silva Gonçalves e Dra. Nelma Rocha Barbosa, que passaram a trabalhar num vai e vem de Macapá a Brasília, no intuito de concretizar o referido propósito que ainda saiu com a característica de Fundação.

A criação da Fundação Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), foi autorizada pelo Decreto nº 98.997, de 02 de março de 1990, publicado no DOU nº 43, de 05.03.90, nos termos da Lei nº 7.530, de 29 de agosto de 1986, que autorizava ao Poder Executivo instituí-la. Nesse mesmo ano teve seu Estatuto aprovado pela Portaria Ministerial 868/90, de acordo com o Parecer nº 649/90 – CESU, aprovado em 09.08.90 e publicado no Documento MRC nº 35 (Unifap, 2000, p. 15).

O funcionamento de fato só começou em 1991, mesmo porque as turmas do antigo Núcleo de Educação ainda não tinham concluído os Cursos da UFPa. Uma Reitoria Pró-tempore foi nomeada e realizou vestibulares para 09 (nove) cursos: Direito, Secretariado Executivo, Geografia, História, Matemática, Pedagogia, Letras, Enfermagem e Educação Artística. O Quadro Provisório era formado por servidores técnico, administrativos e docentes contratados por prestação de serviços.

Em 17 de fevereiro de 1993, a Lei nº 8.626 autoriza a criação do quadro de pessoal da UNIFAP, através de concurso público. Atualmente a UNIFAP conta com mais 02 (dois) Cursos: Licenciatura e Bacharelado em Ciências Sociais, implantado em 1998 e Licenciatura e Bacharelado em Ciências Biológicas em 1999, possuindo um total de 2.679 (dois mil seiscentos e setenta e nove) alunos matriculados nos cursos de graduação oferecidos no *Campus* e 6.014 discentes ao todo, incluindo os *campi* em Extensão (Unifap, 2000, p.16)

É sabido que o grande potencial de recursos humanos e instalações de laboratórios das universidades brasileiras são inacessíveis para a utilização de soluções práticas que beneficiem o setor social. O fator se torna moroso pelas legislações que dificultam, até certo ponto, a injeção de valores para o desenvolvimento das pesquisas, abrindo as portas para que ocorra o capital externo das empresas nacionais e multinacionais e as universidades continuam servir a particulares, deixando de lado o contexto direto do processo social.

Contudo, para tentar de certa forma mascarar esse status, tentando fazer a interface entre o *locus* do saber e a sociedade – sabemos que no Brasil a universidade ainda é o lugar privilegiado da inovação já que nos países ditos como desenvolvidos essa posição cabe às empresas, pois é lá que se dá a produção da ciência e da tecnologia – no início da década de 70, surgiram neste país as chamadas Fundações de Apoio às Universidades Federais com os objetivos de dar o devido suporte técnico-científico e administrativo.

No Amapá com a criação da UNIFAP não foi diferente. Surge a Fundação de Apoio à Pesquisa e à Cultura da Universidade Federal do Amapá e do Estado do Amapá (FUNDAP) para apoiar as atividades de ensino, pesquisa e extensão. É através dela que se concretizam os Convênios da UNIFAP com todos os setores sociais, quer seja governo ou entidades privadas, bem como as contratações de docentes como Substitutos e Adesos, para suprir carências de professores, devido à política atual do MEC, aliado ao sistema neoliberal, principalmente no governo de Fernando Henrique Cardoso que ocasionou, dentre outras, a falta de docentes nas universidades brasileiras e que nesta não foi diferente.

Assim configura-se a FUNDAP, fundação de direito privado e sem fins lucrativos, com personalidade jurídica e autonomia financeira e administrativa próprias, nos termos da Lei nº 8.958/94 e do seu Estatuto.

No momento de sua criação esteve no âmbito da UNIFAP, pois foi criada pelo Governo do Estado do Amapá para dar apoio técnico-científico e administrativo à universidade, como se vê na missão institucional da entidade: “ser o principal agente do desenvolvimento técnico, científico e cultural da Universidade Federal do Amapá e ao Estado do Amapá. Nesse sentido, prestar apoio às atividades de pesquisa, ensino e extensão, nestes inserido o desenvolvimento científico e tecnológico de interesses tanto da UNIFAP quanto do Estado do Amapá.

Em 1999, a FUNDAP celebrou convênios com o Governo do Estado do Amapá, sob nomenclatura UNIFAP/FUNDAP/GEA, para a implantação do *Campus* Norte, no Município de Oiapoque e *Campus* Sul, em Laranjal do Jari, como projetos de Extensão da Universidade, oferecendo cursos de licenciaturas aos professores da Rede Estadual de Ensino dessas redondezas, de caráter modular, ou seja, estudados durante as férias escolares nos períodos de janeiro, fevereiro e julho.

Além desses, foram assinados convênios com a UNIFAP, com o apoio financeiro do Governo do Estado, via FUNDAP, com as Prefeituras dos Municípios de Porto Grande, Amapá e Serras do Navio, para que também pudesse atender aos professores da rede estadual e municipal que atuam nesses locais e nos municípios vizinho de forma intervalar.

O poder executivo também firmou convênio com essas instituições pautadas para atender aos professores da rede estadual da Capital, em caráter regular, denominado Pólo Equinócio, no ano de 2002, pelas mesmas necessidades, cumprir o que diz a LDB.

De acordo com algumas informações obtidas com o pessoal técnico que dirige este órgão e o descrito anteriormente, no momento dos convênios que a UNIFAP firmou com as prefeituras e o governo do Estado, esta fundação se fazia necessário, visto que, a Universidade em pauta, por ser órgão federal, não poderia firmar diretamente esses convênios, necessitando então do órgão mantenedor gerencial e financeiro.

Por fim, a Prefeitura Municipal de Macapá (PMM) também efetivou essa ação para dar a devida formação aos seus professores, via Secretaria Municipal de Educação, para que a mudança do panorama educacional do Município fosse completada no que prescreve a letra da Lei, via UNIFAP/FUNDAP.

No que concerne a projetos, programas, convênios, tudo é a FUNDAP que executa dentro de sua autonomia administrativa definindo padrões de comportamento como se a UNIFAP não fosse autônoma e a mesma fosse serva, ou seja, a Instituição maior não seria a UNIFAP, mas a FUNDAP.

Desse modo, a FUNDAP foi, na realidade, a mantenedora do Convênio que culminou com a formação dos docentes da rede de ensino municipal, hoje egressos e atores desta pesquisa.

1.5 A PMM COMO PROMOTORA DA AÇÃO FORMADORA

O Amapá apesar de ser um Estado novo da Federação há somente 22 anos, a muito tempo vem se preocupando com as questões educacionais e atento ao desempenho de outros federados concernente a essa questão. A Secretaria Municipal, na capital, Macapá, sempre procurou a vanguarda nas inovações político-educacionais, até mesmo, antes da Secretaria de governo.

Este fator, a levou primeiramente, a tomar um passo firme a respeito do

cumprimento da Lei da Educação, LDB, nº 9394/96, e solicitar que o gestor efetivasse um convênio para formar, em nível de ensino superior, os professores que não possuísem a referida escolaridade. De fato, eram muitos, visto que a Região Norte ainda apresentava esse panorama nos anos de 1990. Neste rincão e redondeza eram poucos os professores atuando no Ensino Fundamental que detinham o nível superior.

Após tomadas as iniciativas primeiras entram no palco da negociação a Prefeitura Municipal de Macapá (PMM), a Universidade federal do Amapá (UNIFAP) e a Fundação de Apoio à Pesquisa e à Cultura da Universidade Federal do Amapá e do Estado do Amapá (FUNDAP) que conjuntamente iriam proporcionar a referida formação ao professores da rede pública municipal.

Inclusive este foi o passo inicial para que o próprio governo local logo depois, tomasse essa iniciativa, juntamente com outras prefeituras deste Estado e do Estado vizinho (Pará), formando, também seus professores em nível superior. Especialização, na época, somente em outros Estados com custos altíssimos para os bolsos dos que almejavam a titulação. Ter nível superior já era um sonho possível para o pobre professor que labutava com crianças e via jorrarem teorias para serem executadas, mas não conseguia vislumbrar o valor do próprio conhecimento.

Desse modo, a PMM entrava com o recurso, na ordem de R\$ 272.240,91 (duzentos e setenta e dois mil, duzentos e quarenta reais e noventa e um centavos), na época, ou seja, em 2001, para as devidas despesas. Do outro lado estava a UNIFAP que entrava com o prédio e a mão-de-obra especializada, incluindo o pessoal de apoio e material para funcionamento das atividades. Paralela a ela (universidade), estava a FUNDAP para gerenciar e operacionalizar financeiramente a ação para qual ela foi criada.

Assim, as três entidades celebraram o Convênio de nº 006/2001, que tratava de realizar o Processo Seletivo para 500 professores, a fim de posicioná-los para os estudos dos cursos superiores da UNIFAP, no efetivo exercício de suas funções, nas áreas de Pedagogia e Letras. Neste caso, como objeto de estudo aqui descrito, a área pedagógica.

A Prefeitura Municipal de Macapá, promotora da ação, estava estabelecida desde os primórdios da colonização territorial, sob forma de Intendência, passando por diversos estágios, até se configurar com o desmembramento das terras do vizinho estado

do Pará. Entretanto, se firmou na característica maior pelo ato de criação do Estado do Amapá, como foi citado anteriormente, pois esta se estabelece como autarquia administradora da capital estadual.

Mas, o que está em questão é a atuação da Secretaria responsável pelo processo educacional do município. Nesse sentido como a PMM passou por diversas nomenclaturas, a atual Secretaria Municipal de Educação (SEMED), também sofreu essas modificações, chegando a ser, enquanto estas terras eram Território Federal, Departamento de Educação e Cultura (DEMEC).

Estas informações são importantes para mostrar que nesta parte norte do Brasil, apesar de estar isolada do restante do país¹⁵, tinha e tem um importante papel na educação.

A pesquisa mostrou que a SEMED esteve atenta, logo após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº 9394/96, quanto às questões referentes à Educação Básica, em especial à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental que são de sua competência no tocante às mudanças curriculares e ao contexto da formação de seus educadores.

Foi assim que surgiu a oportunidade de proporcionar o ensino superior aos professores através de convênio, mesmo tendo que desembolsar dos cofres públicos certas quantias que ainda não tinham sido asseguradas no orçamento, mas que se faziam necessárias do ponto de vista moral, em relação a outros Estados da Federação que partiam para esse desafio. Assim foi executado.

¹⁵ Somente se chega ao Amapá por via marítima ou aérea.

2 MARCO REFERENCIAL

Neste momento quero ressaltar a literatura pertinente à formação do educador, tendo como foco a trajetória dessa formação, destacando os saberes e as competências dos professores a partir do contexto formador. Nesse sentido, pode-se dizer que a literatura recente sobre formação de professores procura enfatizar a importância do professor e refletir sobre a própria prática pedagógica, procurando colocá-lo no patamar de pesquisador que a própria história tem mostrado.

Não quero aqui, fazer novamente uma historicização do contexto universitário, mas torna-se importante mostrar o desenvolvimento das licenciaturas, em especial, a do curso de Pedagogia a fim de fazer uma reflexão sobre a formação do pedagogo, sob o ponto de vista teórico.

Vários autores aqui apresentados, e que ainda se apresentam, mostram os avanços de suas pesquisas referentes à formação dos professores com seus saberes e suas competências, discutindo vários vieses. Dentre os estudiosos no assunto temos: Azanha (2006) e Tardif (2002), que faz referência à formação de professores e seus saberes; Libâneo (2008), que trata da identidade dos professores e o desenvolvimento das competências nos mesmos; Severino (2006), quando se volta para efetuar uma análise crítica em se tratando das políticas públicas para a formação docente; Maciel (2009), e sua preocupação dos programas voltados à formação docente e os incentivos ao professor; Arroyo (2007) que destaca o tempo como aliado do professor; Giroux (1997) que trata da intelectualidade desses professores numa pedagogia crítica; Nóvoa (1995a, b) que enaltece a formação do professor em várias perspectivas; dentre outros que se apresentam neste documento. Além desses teóricos, mencionaremos a LDB, Lei nº 9394/96, que dá suporte legal à formação docente.

2.1 OS TRAÇOS DA LICENCIATURA E DA PEDAGOGIA

Lógico que se quer fazer uma ponte com a parte do marco histórico, no que se refere à universidade, pois é no interior da mesma que se efetiva a referida formação,

neste caso, a do professor pedagogo. Assim, pela pesquisa apresentada descobriu-se que o curso de Pedagogia da UNIFAP, mais precisamente, o deste convênio, deu preferência a um ensino que tem como base o materialismo dialético e a perspectiva sócio-histórica do conhecimento acerca das repercussões que envolvem a formação de professores no Brasil.

Como foi citado na seção anterior sobre o papel globalizante do ensino universitário recheado de características neoliberais, o que se tem presenciado é a luta acirrada de entidades e teóricos contra essa postura num discurso sobre o papel transformador do conhecimento no interior da universidade.

A própria UNESCO preocupada com essa situação, tem mobilizado países para uma discussão a respeito dos impactos que provocam consequências não agradáveis na educação, e para isso, é preciso que as universidades debatam sobre a educação do ensino superior para o século XXI. Desde 1998, na Conferência Mundial sobre o Ensino Superior em Paris, França, trouxe como resultado a Declaração Mundial sobre essa modalidade de ensino que constitui referências para mudanças necessárias e que já estão ocorrendo, mas que é imprescindível fazer da universidade uma instituição-guia para a construção de cenários mais justos e equitativos.

Além disso, outras recomendações foram feitas a fim de que as universidades, principalmente as que são dos países em desenvolvimento recebam condições de avançar nos estudos concernentes à teoria e a prática entre os países e os continentes, bem como a formação de redes que visem o intercâmbio desses estudos. Para isso se torna provável criar e aproveitar o potencial de novas tecnologias de informação e comunicação que cada país dispõe.

Como tudo não é o pensamento positivo que prevalece nas mudanças, ainda há muitos sociólogos e pesquisadores que vêem negatividade no assunto em questão, mas autores como Santos (2004), conseguem enxergar mudanças por meio de reformas no seio da universidade que provoquem situações que irão enfrentar ao longo do século XXI.

O autor propõe a possibilidade de integrar a universidade em um projeto de globalização contra-hegemônica, de caráter implicitamente político no qual envolva a

própria universidade pública, o estado e a sociedade, em que é “*necessário revisar os conceitos de crise de hegemonia e de legitimidade*” (p. 61).

Daí abrir mão a uma discussão que mostre a importância desse modo de pensar para que o ensino público seja de fato visto com rigor de quem quer produzir formandos de qualidade, neste caso aqui descrito, do curso de formação para pedagogos. *Se quisermos tomar a Universidade pública por uma nova perspectiva, precisamos começar exigindo, antes de tudo, que o Estado não tome a educação pelo prisma do gasto público e sim como investimento social e político* (Chauí, 2003, p. 11).

Autores como Chauí defendem uma nova postura dos governos para com o ensino público superior e critica esses pressupostos de modelo de universidade defendidos pelas correntes neoliberais. A autora quer ver a universidade como uma *organização social* e não como *instituição social*, pois a formação acadêmica, neste caso a do pedagogo, corre o risco de se transformar em transmissão de conhecimento e adestramento perdendo seu significado maior que é o da reflexão crítica de descoberta e de nova busca.

Assim se faz uma reflexão a respeito dos conhecimentos que a universidade tem promovidos e a quem esses se destinam, pois se entende que a Universidade é responsável pela formação de seus acadêmicos, visto que estes partem para o mercado de trabalho refletindo as concepções recebidas.

Historicamente, as licenciaturas foram criadas no Brasil, no seio das antigas Faculdades de Filosofia, nos anos 30 e, alguns cursos de Pedagogia tinham como meta preparar adequadamente o futuro profissional da educação. O curioso era que preparava o professor para atuar nas Escolas Normais, mas em seus currículos não constavam conhecimentos do ensino primário.

Essa atitude de certo modo desprestigiou o curso que provocou discussões acerca dessas distorções, pois as demais licenciaturas passaram a agregar nos conhecimentos adquiridos as especificidades dos referidos cursos, deixando de lado o teor pedagógico. Entretanto, apesar desse falta de prestígio com relação ao Curso de Pedagogia provocando uma ambiguidade entre ela e os demais cursos científicos, ambos estão inseridos na prática pedagógica ou fazem parte dela.

A partir dos anos 60, a situação tornou-se mais grave na medida em que ocorreu a dicotomia na formação do pedagogo entre o técnico e o docente, a teoria e a prática. Alguns decretos e pareceres impostos pelo governo se descomprometeram com o Curso de Pedagogia fortalecendo a formação técnica e formando professores totalmente sem compromisso com a política teórico-prática da educação. Isto visto pelo Parecer 251/61 que definiu o currículo mínimo para o Curso de pedagogia com a duração de quatro anos, obrigando o licenciado a cursar as disciplinas Didática e Prática de Ensino, de forma compartimentada e no final do curso, efetuando o distanciamento da concepção teórico-prática. Já no governo militar, pela Reforma Universitária, Lei nº 5540/68, veio compartimentar ainda mais o ensino alargando a situação das licenciaturas.

Somente após o regime militar é que realmente são tomadas determinadas decisões em nível educacional, mas os setores da sociedade já vinham, ao longo dos anos, desenvolvendo atitudes, mesmo porque os setores econômicos, que tomaram para si o sistema de ensino, estavam promovendo mudanças que ficou descrito na Lei. Esta lei aqui descrita é a segunda LDB, nº 9394/96, que viria posteriormente.

Contudo, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais em Educação (ANFOPE) procurou discutir o compromisso político e a consciência crítica do professor aprofundado nos conhecimentos filosófico, sociológico, político e psicológico em todas as literaturas (Anfope, 2004). Para tanto, nos debates da instituição que requerem seus princípios, existe

. . . a necessidade de uma base nacional de conhecimento fundamental na formação de professor; a docência como base de identidade profissional de todo educador; a teoria e a prática trabalhadas de forma a constituírem unidade indissociável, sem perder de vista o contexto social brasileiro (Valle, 1999, p 59)

A ANFOPE, em seus documentos, quer que o curso de formação de professores tenha uma base política capaz de fazer o educador repensar sua prática, defendendo a docência como base da educação. Isso tem causado polêmicas na sociedade referente ao atual campo de atuação educacional.

Libâneo e Pimenta são autores que vêem essa questão como uma atitude reducionista do Curso de Pedagogia, deixando de lado o papel e a formação dos especialistas. Caso pensem assim, modificará apenas a docência.

Como campo de atuação profissional, destinar-se-á preparação de pesquisadores, planejadores, especialistas em avaliação, gestores do sistema e da escola, coordenadores pedagógicos ou de ensino, comunicadores especializados para atividades escolares e extra-escolares, animadores culturais, de especialistas em educação à distância, de educadores de adultos no campo de formação continuada etc. (Libâneo & Pimenta, 1999, p. 255).

Discussões ao longo do tempo deram mais sustentáculo para que com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394/96 provocassem mudanças propostas para o curso de Pedagogia, definindo a formação de professores da educação básica no Brasil.

2.1.1. A trajetória da formação docente e o referencial da nova LDB

A trajetória da formação de professores sempre esteve vinculada à função social. Nos primórdios, ligado à formação do homem grego sob o acompanhamento de um escravo denominado pedagogo, ou seja, aquele que conduz a criança (Brandão, 1985); no medievalismo, à formação do homem religioso, sob a tutela da Igreja que carrega a ideologia vocacional-missionária, ligada ainda no discurso dos professores até na atualidade, quando se refere ao desempenho de sua ocupação. Em plena modernidade, a serviço e sob o domínio do Estado.

Entretanto, nesse ponto da história, não dá para dissociar a formação intelectual da elite dirigente. E, na bandeira da luta democrática, os movimentos sociais deflagram o estandarte para ampliar o acesso das camadas populares à escola pública, ainda

impregnada de comenismo¹⁶ quando afirmam que é competência dos docentes ensinarem tudo a todos. Fazendo essa reflexão sobre a formação do professor ainda se tem em mente aquele antigo *mestre* que apesar de não possuir a devida escolaridade – hoje em nível além da graduação – parecia dominar todas as habilidades e competências. E suspira-se necessitando que o professor possua uma sólida formação capaz de enfrentar os vezos que permeiam o processo educacional da atual sociedade.

De acordo com Azanha (2006), se poderia dizer que essa sólida formação projetaria uma integração entre teoria e prática num contexto interdisciplinar capaz de provocar discussões, debates e outras atitudes mediadoras que hoje não vão além dos *efeitos retóricos*, extraíndo-se, segundo ele, de uma linha de formação ideal permeada e camuflada de concepções. Aí trazer à tona o que já foi dito acima, como exemplo, a de Comênio, em sua *Didática Magna*, de 1657, que apresenta a característica do *bom professor* aquele que consegue *ensinar tudo a todos*.

Torna-se necessário entender que o processo de formação de professores que precisa integrar teoria-prática já esperou demais. Sobre as trajetórias da formação Arroyo expressa:

Lembramos que da docência se espera ao longo destas décadas que contribua na inserção social e cultural das camadas populares, que conscientize para a emancipação e a liberdade, que prepare trabalhadores ordeiros, que eduque para a cidadania consciente, que supere preconceitos de raça, gênero, classe. Dos professores se espera que eduquem para a diversidade, que formem valores modernos, que cultivem a nova ética do trabalho, que colaborem na inclusão social, que formem o trabalhador polivalente exigido pela reorganização produtiva, que cuidem da infância e reeduquem a adolescência e a juventude supostamente violenta, que vacinem moralmente contra o vício e a droga etc. (Arroyo, 2007, pp. 243-244).

¹⁶ Referente a Jan Amós Comênio.

Parece até que a formação é polivalente e o professor vai ganhar uma enxurrada de habilitações quando conquista sua formação em nível superior. Mas não é bem assim. A história da formação docente mudou de figura na medida em que o Estado interveio separando-se da Igreja e tutelando o ensino. A partir desse momento, a formação docente conquistou o caráter de profissão quando a prática do magistério se desvincula oficialmente do exercício sacerdotal. Não mais possui o caráter de doação e sacrifício pelo outro e passou a ser executada como uma atividade remunerada, regulada pelo Estado, cuja atuação exigiu uma formação específica.

Nessa trajetória, entra em pauta a nova LDB, Lei nº 9394/96 que tenta alavancar a educação do país, mais precisamente no que se está tratando, da formação de professores. Essa mesma lei determina um prazo de dez anos para que todos os professores possam se profissionalizar em nível superior. É preocupante, do ponto político-educacional o quadro de professores no Brasil, na medida em que se faz preciso completar a formação superior de cerca de 800 mil professores até 2007, prazo estabelecido pela Lei, pois,

. . . , segundo o MEC o país tem 1.380.000 professores, dos quais 779 mil não tem curso superior; destes, 124 mil não concluíram o nível médio e 63.700 nem mesmo o ensino fundamental. Dos cerca de 600 mil com ensino superior, 81 mil tem licenciatura incompleta e quase 23 mil bacharéis lecionam, mas não tem formação pedagógica. Esse quadro mostra que grande massa de professores não tem formação específica para o magistério (Severino, 2006, p. 184).

E o retrato visto pelo marco histórico mostrando o desenvolvimento educacional do Estado do Amapá, traz à baila uma interrogação desse quantitativo referente ao panorama apresentado pelo autor, pondo em xeque a necessidade de educadores em nível de ensino superior deste pedaço do Brasil. Contudo, não dá para pensar em uma educação que somente vise à formação desses profissionais. É preciso que se tenha em mente que apesar do ensino universitário ser extremamente complexo, ele deve levar o formando a compreender e absorver como forma de apropriação, dos conhecimentos e

habilitações técnicas e científicas, pois esses atributos lhes darão bases para sua formação política.

Nesse mesmo patamar, com relação à política de formação de professores, como trata Severino (2006), em título “um passo à frente e dois atrás” que referenda o contexto educacional, mesmo em um país como o Brasil, envolto em intensa atividade político-educacional, a parte da lei em que mais ocorreu mudança foi justamente o dispositivo que regulamente a formação dos profissionais em educação.

É imprescindível fazer referência de que forma se deu o início da obrigatoriedade da formação de professores em nível superior que ministravam aula na educação básica e, se faça alguns questionamentos de como surgiu esta formação, quem deveria ofertá-la e o que trouxe de positivo e negativo para os avanços da educação (Severino, 2006)

Sabe-se o quanto é louvável criar uma lei que torne obrigatório a todos os profissionais da educação ter qualificação em nível superior. Porém, o que está sendo questionado é a forma de como é desenvolvida essa formação, haja vista ser imperativo que o professor depois de formado, seja capaz de proporcionar aos alunos um conhecimento sólido, real e crítico.

Entretanto, para mais preocupação, surge então uma regulamentação acordada entre o Ministério de Educação e Cultura (MEC) e o Conselho Nacional de Educação (CNE) que delegam poderes aos Institutos de Educação Superior para também atuarem nessa área de formação. Sabe-se que antes essa atuação era atribuída somente às universidades. Desse modo vale ressaltar a grande diferença existente entre as universidades e os Institutos Superiores de Educação. As universidades públicas ou privadas possuem autonomia didático-científica e são dotadas de infraestrutura física, material humano, bem como aptas a desenvolver o ensino, a pesquisa e a extensão, tendo capacidade de atuar em todos os níveis da educação.

Por outro lado, os Institutos Superiores de Educação foram implantados ultimamente e são na maioria da rede privada. Portanto, não possuem tradição na formação docente em nível superior, além de serem encontrados com maior frequência nos municípios do Estado, despossuidores de infra-estruturas físicas, materiais e humanas para desenvolverem a referida formação.

Severino (2006, p. 177), faz uma crítica conclusiva a respeito disso, mostrando que a lei avançou, mas de certa forma retrocedeu no que refere à qualidade da formação do professor, pois os Institutos de Educação não tem o suporte que advêm das universidades nesse patamar formador que pode mais tarde ser sentido. Este ainda cita que: “a *exclusão da universidade na tarefa de formação dos professores é o significativo elemento regressivo, pois, se a universidade não pode, como poderá o Instituto?*” (2006, p. 190)

O que se evidencia na nossa realidade brasileira é o descaso em não priorizar a educação pública. Fato esse evidenciado quanto à criação e implantação de uma lei grandiosa, como é o caso da LDB, que poderia proporcionar um considerado avanço no sistema educacional. Mas surge de forma desprestigiada pelo poder público que não levou em consideração esse ponto importantíssimo, no que se refere à qualidade dessa formação docente, que a partir desse momento passou a ser competência dos Institutos Superiores.

Ser Instituto de Educação Superior ou não, mesmo porque esse IES não é o foco central do estudo e sim, as universidades, todos são regidos pela mesma LDB e a formação de professores deve ser desenvolvida com qualidade, tanto por um quanto pelo outro para que essa formação possa, de fato, alavancar o ensino do país. Portanto, para que seja alcançada essa prerrogativa, a nova LDB nº 9394/96, impõe possibilidades para repensar os cursos de formação de professores e dispõe:

- Docentes atuantes no ensino superior devem ter mestrado e/ou doutorado;
- Na escola básica os professores devem ter curso de graduação;
- À proposta para a formação continuada nos cursos de graduação, na disciplina *prática de ensino* foram incluídas trezentas horas de estágio, no mínimo (Art. 65)

Tendo como pressupostos essas disposições, o curso de Pedagogia, responsável pela maioria dos profissionais que atuam na educação básica retoma a discussão sobre sua própria identidade: bacharelado ou licenciatura? Especialista ou professor? Essa discussão ainda persiste, mas novos caminhos são trabalhados para que a legislação defina uma via de formação capaz de atender o que pede a LDB.

Nesse ponto, estudiosos da educação em várias áreas do conhecimento têm

pensado nos professores e em sua formação. Os resultados da pesquisa de Castro (2004) sobre esta questão voltada para os professores da educação básica e expectativas destes em relação à política de formação definida na lei nº 9394/96 apontam que,

Um caminho para se pensar os cursos de formação é dar voz aos professores, considerando o processo de formação inicial como o início de uma caminhada que não tem fim, seja qual for o nível de ensino em que vá atuar o professor (Castro, 2004, pp. 884-885).

Ainda persiste muitos desencontros a respeito da postura legal da LDB, ou seja, a quem servem as letras da Lei. Já foi discutido tanto seu surgimento quanto seu caráter neoliberal e isso reflete em todos os níveis educacionais, desde o mundo do trabalho à organização do cotidiano. As chamadas novas tecnologias, como exigências do desenvolvimento científico e tecnológico apontariam um caminho para o processo de reestruturação produtiva, mas na realidade, está longe de se efetivar plenamente na educação pública, por mais paradoxal que possa parecer esta afirmação.

As diretrizes curriculares estão permeadas de políticas neoliberais que comandam as demandas ao trabalho de modo geral e, em particular, ao trabalho docente, por ordem do capital, fomentando a recessão, o desemprego e a ampliação da pobreza, fazendo com que o Estado Nacional seja posto de lado no que se refere ao campo social. Assim a escola pública brasileira vive, concretamente, o dilema da precarização de sua existência.

Esse panorama mostra que mais precário ainda está o ensino público na medida em que estão em jogo interesses particulares e isso vem afetar a formação docente. Assim, pensar em educação, formação e profissionalização docente são questões que merecem um recorte particular. E não se pode deixar de entender o fato histórico já visto neste documento pela face universitária, mas agora aceito pela visão da formação que o exercício da docência, não aconteceu a partir de agora.

Contudo, a profissionalização docente apesar de possuir riquezas a serem exploradas, mostra um paradoxo na medida em que a sociedade apesar de ver no

professor o elemento modificador do contexto social, este passa a ser desvalorizado socialmente em seu *status quo*, pois os próprios alunos o vêem na condição de excluído, empobrecido. Os pesquisadores do perfil dos professores brasileiros (Unesco, 2004), fazem uma análise a respeito da situação de pobreza dos professores da escola pública básica da seguinte forma:

. . . Assim como houve uma pauperização da população em geral no Brasil, também houve uma pauperização dos professores. Os professores deixaram de ganhar um salário digno, deixaram de ter uma carreira atraente, passaram a ter muita dificuldade se manter como cidadãos. O professor é um profissional que tem que ler, viajar, escrever, ter acesso aos bens de cultura e isso durante muitas décadas foi sendo destruído e alijado de seu alcance. . . , mas em particular isso deixa marca extremamente pernicioso no professor. Porque um profissional que não tem uma preparação prévia e uma atualização em serviço e condições de se tornar um cidadão e um profissional cada vez mais sábio, mais experiente, . . . , se ele não tem a possibilidade de acesso, como é que ele abre estes caminhos na escola? (Assis, 2004 citado por Unesco, 2004, p. 62).

Contudo, apesar dos dissabores financeiros que o professor enfrenta no dia-a-dia especialmente fora da escola, ainda restam condições para que possam conquistar novas caminhadas, novas formações e, é preciso que os professores brasileiros conheçam, até por experiência, as dificuldades em lidar com situações que surjam e que, muitas vezes, não são exclusividades do Brasil. Hoje o problema da formação está globalizado.

A profissão docente é produzida no espaço da formação de professores que, *“mais do que um lugar de aquisição de técnicas e de conhecimentos, a formação de professores é o momento-chave da socialização e da configuração profissional”* (Nóvoa, 1995a, p. 18).

Nesse sentido, o que se tem visto segundo Diniz-Pereira (2002), é que a formação de professor de modo geral, se apresenta com modelos que disputam a supremacia entre dois focos: de um lado está a racionalidade técnica; do outro, a

racionalidade prática e crítica. Entretanto, a concepção de professor é distinta em cada modelo. Como a racionalidade técnica apresenta um modelo positivista de formação, o professor é considerado como um técnico, um especialista que rigorosamente põe em prática as regras científicas e/ou pedagógicas. Assim para se preparar o profissional da educação, conteúdo científico e/ou pedagógico é necessário, o qual servirá de apoio para a sua prática. Durante a sua prática, os professores devem aplicar tais conhecimentos e habilidades (Diniz-Pereira, 2002, p. 22).

Na visão da racionalidade prática, o professor é considerado “*como um profissional que reflete, questiona e constantemente examina sua prática pedagógica cotidiana, a qual por sua vez não está limitada ao chão da escola*” visto que suas atitudes fogem ao controle técnico, pois estão ligados ao pensar e o fazer desse professor (Diniz-Pereira, 2002, p. 26).

Então se percebe que o professor, ao tentar sair do comodismo, apresenta sua característica de um ser político que num processo dialético procura superar suas expectativas de perceber como as interferências das condições objetivas e subjetivas estão agindo em situações específicas da prática educacional com o intuito de transformá-las.

Porém, muitas vezes o professor deixa de ser eminentemente político por si mesmo quando se faz desvalorizar. E isso pode ser culpa da sua formação. Girox (1997), faz menção aos professores que não são valorizados como deveriam, pois os mesmos em muitas ocasiões são rebaixados a meros técnicos em educação, cabendo aos intelectuais de fora do ambiente escolar e fora do cotidiano escolar específicos averiguar o que ocorre de negativo no processo de ensino e aprendizado.

Quando os professores de fato entram no debate é para ser objeto de reformas educacionais que os reduzem ao status de técnicos de alto nível cumprindo ditames e objetivos decididos por especialistas um tanto afastados da realidade cotidiana da vida em sala de aula (Giroux, 1997, p. 157).

Para este autor, a crise existente na educação é constituída de uma questão política que nada ou quase nada tem feito para melhorá-la. No decorrer do curso de formação os professores aprendem então que devem tomar a ponta desta discussão, pois os mesmos devem ser agentes de transformação deste fato. Os mesmos devem se sentir parte integrante e principal do todo, ou seja, os professores são os principais transformadores desta situação e os mesmos devem utilizar de sua maior força que é o seu intelecto.

Dessa maneira, para que se possa ver a trajetória do curso de formação é preciso ter consciência que a educação está sendo perpassada a partir de métodos e técnicas de origem tecnicista, onde a reflexão, a crítica, a análise minuciosa das situações que ocorrem no cotidiano, não são apresentadas como meios de aprendizagem. A educação menos crítica que é apresentada limita também o professor que vem de uma formação amarrada nestes moldes e que o mesmo vai passar aos seus alunos da mesma forma sem poder modificá-la.

2.1.2 Os saberes e as competências docentes

Vale pôr em *xequê*, que tipo de *saberes e competências* serão adquiridos e transmitidos durante a formação, como é o profissional que deve atender a sociedade que vive em constante transformação. Essa incógnita se tornou o foco da pesquisa em tela.

“Parece banal, mas um professor é antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outros” (Tardif, 2002, p.31). Percebe-se que o professor possui ou deve possuir uma gama de conhecimentos que precisam ser transmitidos na medida em que se faz necessário e é nessa trajetória que ele se faz professor, independente do tipo de saberes e das ideologias impregnadas nesse conhecimento.

Tardif (2002, p. 34), mostra que na medida em que são produzidos novos conhecimentos, estes ficam subordinados à questão material e ao processo ideológico. Nesse contexto os saberes passam a ser modismo, a fim de atender às constantes mudanças culturais. O autor compara os saberes como “*estoques*” que são utilizados

conforme a situação social, econômica, técnica, cultural que passa o mundo, não levando em consideração o processo de cognição do conhecimento.

Por causa desse modismo e que os saberes se distanciam da realidade vivida pelo professor e daquele que elabora os saberes, a serem apreendido pelos alunos. Enfatiza que os conhecimentos *“do corpo docente tem uma função social estrategicamente tão importante quanto a da comunidade científica e dos grupos produtores de saberes”* (Tardif, 2002, p.36).

Entretanto, docentes e comunidade científica se diferenciam no ato de transmitir e produzir saberes na medida em que não se relacionam. E essa atitude provoca no seio da universidade a separação do ato de pesquisar e ensinar. Posteriormente, recai sobre a ação docente na medida em que esse passa a ser um mero elemento de transmissão dos saberes produzidos por outros (Tardif, 2002).

Desse modo é preciso que o professor tome a dianteira do processo de transmissão desses saberes, pois é através desse ato que se consegue ver a competência docente. Diante do exposto, se reproduz aqui a visão de Tardif (2002, pp. 36-38) desses diferentes saberes que é de competência do professor e que são necessários para sua prática. Segundo o autor:

- **O saber docente** pode ser definido como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experiências.

- **Os saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica)** como o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores.

- **Os saberes disciplinares** como saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior das faculdades e de cursos distintos. Os saberes disciplinares (por exemplo, matemática, história, literatura, etc.). . Os saberes das disciplinas emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes.

- **Os saberes curriculares** correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais

por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita.

- **Os saberes experiênciais** que no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio.

Em suma, o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos (Tardif, 2002, p. 39)

Nota-se que o autor analisa que um profissional desse gabarito deveria ter reconhecimento positivo na sociedade, haja vista que é o professor quem irá desencadear o processo de formação-produção dos saberes sociais. Porém, não é isso o que ocorre pelo menos no Brasil e muito menos no Amapá.

Fazendo uma relação com os saberes discriminados acima, o professor se depara com seus próprios saberes criando um conflito de identidade, pois passa a ser mero transmissor ou depósito de saberes construídos por outros, visto que, quem realmente produz esses saberes que o professor transmite vem de fora do contexto escolar ou dele mesmo.

Os saberes concernentes a sua formação profissional, também não são saberes baseados em conhecimentos oriundos dos próprios professores, são das universidades e corpo formador, e até mesmo de fora do Estado, que são os responsáveis em decidir e executar quais saberes irão ser apresentados aos professores. Confirmado a exterioridade do planejamento dos saberes, cabe aos professores adequar esses saberes no transcorrer de sua formação, como exigência da legislação que os obriga a terem essa formação.

Essa dicotomia existente entre a teoria e a prática, bem como a exterioridade dos saberes leva o professor a se sentir desvalorizado na sua formação. . . . *“essa relação de exterioridade se manifesta através de uma nítida tendência a desvalorizar sua própria*

formação profissional, associando-a à 'pedagogia e às teorias abstrata dos formadores universitários' (Tardif, 2002, p. 41).

Mesmo tendo conhecimento do distanciamento entre a teoria e a prática, a qual esses percebem no seio da universidade, os professores não vão de encontro com os saberes que não são seus, ao contrário eles os absorvem, revendo, julgando e avaliando a prática, ocorrendo nesse caso uma retroalimentação dos saberes, que passam de certa forma a serem seus, numa espécie de simbiose.

2.1.3 Os reflexos da formação docente

Toda ação provoca uma reação. Nesse trecho popular se volta para o contexto da formação docente que reflete na prática do contexto escolar. Desse modo, torna-se visível que os saberes pedagógicos estejam ligados às disciplinas. Mas para este estudo, umas das questões estão direcionadas à formação do egresso do ponto de vista dos conhecimentos adquiridos e sua utilização no cotidiano escolar, como ponto definido da absorção do conhecimento e sua utilidade prática.

Entretanto, como se trata de marco referencial, não está aqui descrita a atuação desses egressos, mas a contextualização de estudos referentes à formação docente. Um adendo neste ponto retrata que os formados estão intimamente relacionados com os alunos e que professores também já o foram. Arroyo (2007, p. 242), traz à baila, as recordações que fazem o educador refletirem sua prática.

. . . as lembranças da escola eram diferentes em cada um do tempo de vida. De quando crianças a memória guarda lembranças mais positivas, mais lúdicas, mais cuidadosas e afetivas da escola e a das professoras. De quando adolescente as lembranças são mais misturadas, às vezes predominando tratos duros, incompreensões, reprovações. . . A própria lógica escolar trata de maneira bastante diferenciada os educandos na diversidade de seus tempos de vida.

O autor enfatiza que ensinar e aprender tem o seu tempo. Questiona ainda qual o papel dos professores que muitas vezes tem que escolher entre dar conta de repassar todos os conteúdos previstos nos bimestre e dar conta de uma turma de alunos indisciplinados *que não querem nada*. A maior parte dos professores opta em atender ao conteúdo, deixando de lado os alunos que não conseguiram acompanhar o tempo de aprender.

Lembrando que esse tempo de aprender e ensinar que Arroyo (2007), menciona, não é somente para as crianças e adolescentes, também podemos levar para a realidade de nossos professores durante a sua formação, onde esse tempo não foi respeitado, pois a carga horária dessa formação, por ser igual a do curso normal, foi feita em menor tempo que a do curso regular de Pedagogia, sem contar que o curso foi oferecido no período de férias que os professores deveriam estar no seu tempo de descansar e não de aprender. “*Educar exige fina sensibilidade para lidar com o tempo humano*” (Arroyo, 2007, p. 213).

Não dá para se fazer educação de modo grosseiro, muito menos formar educadores às carreiras, mas “. . . o tempo é uma categoria familiar a nossa docência, avançamos para uma questão: mas quais seriam os tempos mais adequados para ensinar? De outra maneira, saber que cada conteúdo exige tempo de ensino nos obriga a perguntar pelo tempo mais adequado Ensinamos conhecimentos que exigem seu tempo, porém ensinamos a seres humanos que estão em que tempos. Uma das causas das disciplinas e desinteresse dos alunos pelos conteúdos não será o desencontro entre os tempos de ensinar e seus tempo humanos? (Arroyo, 2007, pp. 210-11)

Enquanto educadores é preciso que saibamos ministrar o tempo. Tempo e conhecimento não são dicotômicos quando se trata de ensino, pois todo conhecimento, seja escolar seja social, é produto do tempo de aprendizagem, por isso exige mudanças no contexto, visto que esses conhecimentos dão bases ao currículo e dele, os conteúdos.

Na medida em que os professores recebem “*formação geral sólida, capaz de ajudá-los na sua capacidade de pensar cientificamente, de colocar cientificamente os problemas humanos, além de contribuir para a construção de uma nova postura ético-valorativa de recolocar valores humanos fundamentais*” (Libâneo, 2008, pp. 8-9), os

professores aprendem a lidar com vários fatores, inclusive o tempo. Sem levar em conta que todas as atividades docentes passam a ser desenvolvidas com qualidade, e que isso reflete no contexto social, visto que segundo o autor dão sustentáculos para “*convicções democráticas*”, pois a escola tem um papel fundamental: fortalecer as relações sociais como um todo. E os professores almejam isso.

O que se vê na realidade, no contexto entre teoria e prática no setor educacional, é que existe uma grande falácia dos governantes entre o *dizer* e o *fazer*, haja vista, que as determinações legais, como exemplo na LDB do ponto de vista teórico, são excelentes. Porém quando elas são postas em prática, não dá a devida importância que a educação necessita ter para garantir a qualidade de ensino, tanto para o professor, quanto para o aluno e, principalmente para o desenvolvimento de uma sociedade verdadeiramente democrática.

Vale ressaltar que a missão do professor não é o de mero cumpridor de tarefas e rotinas diárias. Hoje ele necessita atender ao mundo globalizado, onde as tecnologias mudam diariamente, os alunos são diferentes, estão *atenados*. Para atender essa clientela, o professor tem que se preparar para ser um investigador, um pesquisador, isto é, buscar sua autonomia profissional para que saiba lidar com o inusitado na atuação das suas atividades, sendo capaz de planejar suas próprias respostas, com base nos *saberes* e *competências* adquiridas em sua formação, para um bom desempenho da sua profissão

Para atender essa nova geração Libâneo (2008, pp. 87-88), elenca pontos basilares à formação de competência profissional de professores, que se acredita como necessário para reinterpretação do tema de estudo desta dissertação. Para tanto, o professor:

- É especialista no conteúdo que ensina e nos processos de investigativos da matéria e é portador de uma razoável cultura geral;
- Sabe associar a aquisição de conceitos científicos ao desenvolvimento dos processos de pensamento;
- Domina razoavelmente métodos e procedimentos de ensino, com destaque a procedimentos de pesquisa e a exercício do pensar centrados em problemas;
- Conhece o mundo do trabalho e os requisitos atuais de exercício profissional;
- Desenvolve visão crítica em relação aos conteúdos da matéria (contextualização) e ao seu papel social enquanto intelectual;

- Sabe lidar com a tecnologia da informação e comunicação, tanto no que se refere aos conteúdos quanto ao seu manejo;
- Conhece e sabe aplicar modalidades e instrumento de avaliação da organização escolar e da aprendizagem;
- Sabe lidar com as várias formas culturais que perpassam a escola e a sala de aula, e com a diversidade social e cultural, para conhecer melhor a prática do aluno e sua relação com o saber;
- Sabe articular, na atividade docente, a dimensão cognitiva, social, cultural e afetiva, visando ajudar os alunos a construírem sua subjetividade;
- Domina procedimentos de trabalho interativo e desenvolve capacidade comunicativa (comunicar-se com pessoas, assumir a aula como um processo comunicacional);
- É capaz de participar de forma produtiva de um grupo de trabalho ou de discussão, bem como atuar em equipe nas atividades de pesquisas, interdisciplinares e organizativas;
- Ajuda o aluno a pensar e agir em relação a valores e atitudes;

3 O OBJETO DE ESTUDO EM UM DISCURSO METODOLÓGICO

Tendo como ponto de partida a discussão metodológica é preciso que se leve em conta o levantamento das questões que deram formato aos objetivos propostos. Faz-se necessário entender que esse levantamento, pertinente ao objeto da pesquisa, trata do problema da pesquisa quando questiona: qual o perfil do Curso de Pedagogia, Magistério das Séries Iniciais do Convênio 006/2001, na visão do egresso, a partir do foco teórico de sua formação docente, culminando com a prática desenvolvida em efetivo exercício na rede pública municipal?

Do problema, surge a problemática quando volta a questionar. Quais os papéis das instituições envolvidas na formação em Pedagogia, nas séries iniciais, dos professores da rede municipal de ensino? Qual a contribuição do curso para o desempenho da profissão desses egressos? Qual a relação existente na teoria recebida e na prática exercida do egresso advinda de sua formação? Como está se dando a continuidade de formação do egresso, pós-curso? Existe uma relação íntima do egresso com a Instituição formadora?

Dentro dessas interrogativas se constrói os objetivos: traçar o perfil dos egressos a fim de conhecer sua postura atual; Conhecer as habilidades e competências adquiridas pelo curso no seu fazer pedagógico; Identificar, através dessa postura, os contributos teórico-práticos do curso na contribuição ou não para o desempenho da profissão; analisar a relação teoria-prática no cotidiano do egresso quanto à atuação e satisfação com a formação; e, descobrir a continuidade de formação do egresso, pós-curso.

Essas questões devem tem como base a visão do processo de aprimoramento da docência a partir do que não está evidente e precisa ser pesquisado. Isto denota de um lado a pesquisa na medida em que busca conhecer o processo teórico-prático do curso, do outro, a questão que define os papéis das instituições envolvidas, UNIFAP, PMM e FUNDAP que em parceria procuraram formar, em nível superior, os professores para as séries iniciais e hoje enquanto egressos, saber o que estão fazendo e o que pensam sobre a contribuição dessa formação ocorrida no desempenho da profissão.

Dessa forma, tendo como parâmetros os assuntos acima propostos e com a atitude de esboçar o que se pretendia na pesquisa, foram colocados em pauta os seguintes andamentos que passaram a ser o eixo da investigação que estabeleceram os procedimentos avaliativos.

Para dar início aos quesitos do instrumento da recolha de dados, foi proposto o conhecimento dos *dados sócio-demográficos* que envolvem a função ou cargo que o egresso do curso de Pedagogia nas séries iniciais do ensino fundamental ocupa atualmente e o grau de satisfação e perspectivas que o mesmo concebe nesse cargo ou função. Sequenciando estão os *dados sócio-culturais* que abrem questões que procuram descobrir a quantidade e a qualidade de livros que o egresso leu durante o curso e que lê após formação; bem como os meios, em se tratando de mídia, que o mantém atualizado. Estes pontos se fazem preciso, pois existe a necessidade de conhecer a preocupação nos egressos quanto à formação continuada que pode ser um prolongamento comportamental que o curso proporcionou.

Na parte qualitativa procura-se também, estabelecer os *dados que mostram o desenvolvimento das habilidades e competências* desses egressos. Neles se vê a contribuição do curso na cultura geral; a atitude auto-avaliativa quanto à formação profissional que o mesmo adquiriu; os conhecimentos teóricos recebidos quanto sua utilidade no contexto profissional; o grau de conhecimentos recebidos no curso que influenciou para com sua responsabilidade social; a contribuição do curso que o levou a ampliar suas habilidades para se comunicar; a avaliação que o mesmo faz, pós-curso, de seu pensamento crítico, sua capacidade de atuar em equipe.

Nesse mesmo contexto se procurou descobrir a avaliação que o egresso faz em torno do nível de exigência do curso em relação ao seu desempenho como aluno: se exigiu muito, exigiu na medida certa, exigiu pouco ou não exigiu. Além de que o processo de estudos dentro da universidade pode proporcionar um retorno ou não.

Assim foi preciso descobrir se o egresso manteve ou tem mantido contato com a UNIFAP por meios de eventos, cursos e outros meios. Em caso negativo, o motivo que impediu essa aproximação para que esclareça o comportamento tanto do egresso quanto da instituição.

Por essa via de atuação precisou que o egresso construísse um conceito sobre o curso de Pedagogia da UNIFAP que ele participou, descrevendo sua satisfação com a qualidade do curso: estrutura curricular, conteúdos programáticos das disciplinas, metodologia de ensino adotada, desempenho e contribuição do corpo docente. Além de que se ele escolheria novamente a UNIFAP para realizar um curso de pós-graduação.

Todos esses fatores levaram a interpretar o que pensam esses egressos sobre o Curso efetuado e quais os resultados alcançados a partir dele em sua atuação profissional. Esse momento faz lembrar que se aprende muito com a pesquisa e que a partir das respostas descritas pelos egressos do curso, torna-se possível saber se o curso contribuiu ou não para o exercício da profissão dos mesmos.

Metodologicamente, a pesquisa se apresenta uma abordagem quanti-qualitativa. Quantitativa por envolver questões de natureza estatística, com um caráter descritivo, sobre quantidade de instituições escolhidas e egressos participantes, bem como, sexo, idade, estado civil, área de atuação, satisfação pós-curso, perspectiva futura, mudanças profissionais, livros obrigatórios lidos durante e pós-curso e os meios de comunicação para atualização. Qualitativa por mostrar *ipsis litteris* as falas desses egressos relativas ao que pensam sobre sua formação e atuação profissional manifestada nos questionários e diálogos mantidos.

Desse modo, procura efetivar a articulação entre o quantitativo e o qualitativo, mas provoca interesse em perceber, intencionalmente, a qualidade do curso de Pedagogia para a formação dos professores em nível superior. Complementando a abordagem, o método tornou-se um “ato vivo, concreto, que se revelou em nossas ações, na organização do trabalho investigativo, na maneira como olhamos as coisas do mundo” (Gatti, 2002, p. 43). Isso caracteriza os passos que o ensino provoca e que este trabalho se destaca para apresentar os sinais de um processo pedagógico que continua conduzindo o seu desempenho profissional de muitos que buscam um ideal nas teorias educacionais a fim de fazer jus à prática pedagógica.

Não dá para pensar equivocadamente, que os conhecimentos teóricos produzidos pelo discurso científico sejam possíveis de garantir por si sós o êxito do processo de ensino e aprendizagem. Sabe-se que muitos pesquisadores ainda estão investigando o nível de autenticidade e de produtividade no campo de atuação da educação básica no

que se refere a essa concepção da relação teoria-prática comumente transmitida nos cursos de formação, como os amparados por Lei e que as práticas educativas desempenhadas intra e extra-escola, tendem

a manifestar duas atitudes correlacionadas e igualmente contraproducentes ao seu trabalho: de um lado, eles alimentam uma expectativa desmedida em relação às teorias, esperando um tipo de suporte metodológico ao qual estas não podem corresponder. De outro, diante de problemas práticos de difícil solução, são tomados por uma total descrença em relação à teoria (Catani *et al.*, 2000, p. 37).

O estudo mostrou no que se refere às práticas, quando são necessitadas de questões imediatas dentro do contexto escolar, o professor é posicionado em uma espécie de xeque-mate. O maior empecilho para o professor, de acordo com o estudado nesta dissertação, é o fator tempo. Isto está claro quando Guimarães *et al* (1996, p. 98) corrobora mostrando que o tempo perpassa a vida deste profissional “por diversos ângulos: tempo para falar, tempo para ouvir, tempo para ler, tempo para escrever”.

Os professores egressos, sujeitos desta pesquisa, no momento em que estavam no período de formação, apesar do curso ter se efetivado em período de férias escolares, isto é, nos meses de janeiro/fevereiro e julho, não interromperam suas atividades docentes durante os quatro anos da graduação, ou seja, acabavam as aulas do curso de formação iniciavam as do período letivo normalmente e os professores cumpriam suas tarefas.

Aliás, estar atuando em sala de aula das séries iniciais do ensino fundamental foi condição *sine qua non* para freqüentar o Curso. Entretanto, sem saber por quais razões, alguns egressos participaram do *processo seletivo especial*, freqüentaram o curso sem estar em sala de aula. Por isso não tiveram o devido descanso nesse período. Isso pode atribuir para que estes estejam sempre citando a falta de tempo.

3.1 AS ATITUDES DE PESQUISA

Nesse discurso não se pode deixar de citar os procedimentos adotados para a

realização da coleta de dados e informações que se fizeram necessários e possíveis, do ponto de vista do egresso, concernentes às questões dos referidos eixos descritos anteriormente.

3.1.1 Os Procedimentos de Pesquisa

Estes itens aqui dispostos foram efetivados em ordens diferentes das descritas, mesmo porque houve necessidades de rever determinadas tarefas, assim como procedimentos de pesquisa que foram utilizados:

- O levantamento bibliográfico necessário à pesquisa;
- A análise e a seleção das referências;
- A elaboração do instrumento de coletas de dados em forma de questionário com perguntas abertas e fechadas;
- O levantamento de dados dos professores egressos junto à Coordenação do Curso de Pedagogia da UNIFAP;
- O levantamento da situação profissional dos egressos do curso junto ao Departamento de Recursos Humanos da Secretaria Municipal de Educação de Macapá/ PMM.

Todo o processo metodológico envolveu uma reflexão apoiada nas leituras e no estudo do material referencial selecionado referente à formação de professores no mais amplo contexto que subsidiaram a elaboração, análise e discussão do instrumento que foi utilizado.

A fundamentação teórica emergiu do levantamento bibliográfico realizado junto ao processo de aquisição de livros do acervo próprio, de empréstimos da biblioteca do Instituto de Ensino Superior do Amapá e de alguns disponíveis na Internet.

A minha atuação como professor de ensino superior e as disciplinas que ministrei, bem como seminários e encontros que participei foram de extrema importância para a conjunção das leituras e discussões das teorias que tratam a temática da formação docente. Os debates acerca das abordagens que têm orientado a discussão

da formação e profissionalização docentes na contemporaneidade foram de suma importância para o fortalecimento da análise final dos resultados, ampliando horizontes para pensar o professor como intelectual, como político, como prático-reflexivo, como profissional, como ser de cultura, como pessoa.

3.1.2 Os Instrumentos Elaborados

A fim de atender aos objetivos propostos, além da observação, foi elaborado o instrumento que serviu de base para a captação dos dados necessários à pesquisa. Desse modo, como parte inicial desse comportamento, surgiu o pensamento de que seria necessário efetivar a observação dos agentes da ação, mas ficou em primeiro plano a construção do questionário e, o que poderia ser entrevista, passou a um rascunho dos diálogos que coletaram as informações de alguns envolvidos.

O questionário, na sua estrutura, emergiu a partir de diálogo com colegas de mestrado, duplas de trabalho, que analisando uns modelos *on line*, houve a opção pelo da Faculdade JK, de Taguatinga-DF, que parecia encaixar com o contexto da pesquisa. Daí, após ajustes, ficou nos moldes propostos.

Ao construir o instrumento foi pensado na situação que envolvesse um processo de avaliação implícita do Convênio desenvolvido pela Instituição Superior em pauta e da autoavaliação do próprio egresso. Saber o como e o porquê do curso e do trabalho atual seria de grande valia para a pesquisa, pois o antes e o depois se tornaram base para o diálogo efetivado que envolveu questões pessoais, até com quem poderia não participar, como não participou.

Tendo como base essa construção a expectativa era que os resultados obtidos viessem a contribuir posteriormente aos acadêmicos de qualquer instituição superior interessados no assunto em pauta quanto aos próprios professores egressos, de tal modo que os resultados pudessem ser bem usados pelos educadores. Ainda em relação a instrumentos, a observação ficou para o momento em que foram executadas as atividades de questionar os egressos, pois como pensado, seria interessante observar as

atitudes comportamentais que os mesmos apresentaram e mostraram na participação ou não de uma pesquisa educacional.

3.1.3 A Coleta e a Análise dos dados

De posse dos questionários e das entrevistas rumou-se para a Secretaria de Educação Municipal de Macapá com a finalidade de efetuar o levantamento dos dados que desvelavam os locais em que se encontravam os professores egressos, possíveis participantes da pesquisa.

Nesse percurso de graciosa acolhida, obteve-se a listagem na qual situavam as escolas da rede municipal de ensino, *lócus* de atuação desses egressos. No momento obteve-se a informação de que dos 320 professores egressos que participaram do Curso de Pedagogia, 116 não estavam atuando na rede de ensino, mas em outros locais desconhecidos da SEMED, por se tratar de funções políticas e/ou de difícil acesso. Desses 204, oito estavam de Licença Especial, seis em período de gestação/lactante, oito em tratamento de saúde e 21 já haviam conquistado a aposentadoria. Nesse panorama que se apresentava, iniciava a complexidade da pesquisa.

Essa complexidade não desestimulou o pesquisador, mas de certa forma se revelou infrutífera na medida em que, no afã da busca, soube-se que além de estarem desempenhando papéis diferentes de sua formação atuavam como assessores de políticos ou exerciam outras atividades em localidades fora de Macapá. Mesmo assim prevaleceu o merecimento da causa e avançou-se na proposta de chegar ao objetivo proposto.

Nas visitas às escolas e órgãos de atuação dos egressos procurou-se pela chefia imediata, que prontamente atendeu à solicitação e entendeu a importância da coleta dos dados para o contexto educacional do município. Os professores foram convidados e responderam à pesquisa.

Por se tratar de um grupo expressivo a coleta se deu através de questionários, ficando somente em forma de fragmentos as entrevistas, que nem todos participaram,

mas que saiu das questões normais como veremos posteriormente. Mas essa forma de coleta não deixou de ter valor esperado, por se tratar de assuntos relacionados à particularidades dos egressos.

Os questionários e os diálogos foram realizados após o consentimento dos sujeitos que autorizaram a publicação e utilização das informações. Por se tratar de um compromisso ético firmado com os egressos, foi mantido o anonimato dos mesmos no que condiz a seus depoimentos.

Tendo como alvo primordial o alcance do rigor que a pesquisa propõe e a análise dos dados, ascendeu-se o levantamento das questões que alcançasse o caráter pragmático da investigação e que diante das arguições e das respostas obtidas foi-se estruturando as que induziam a um resultado único a fim de melhor estruturação da referida investigação.

Pela impossibilidade de alcançar a todos os egressos do curso, mesmo porque dos 151 restantes somente 30 participaram, houve a necessidade se estabelecer um plano de amostragem que são descritos como sujeitos desta pesquisa. Assim, das diversas interrogações efetivadas, foram-se fundindo até resultarem as que compõem os formulários utilizados, sem a quebra da qualidade que a pesquisa requer.

3.1.3.1 Descrição da Amostra

Os sujeitos dessa pesquisa são os professores egressos do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia – Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental da Universidade Federal do Amapá, oriundos do Convênio nº 006/2001-UNIFAP (Anexo A). Convênio estabelecido entre a Prefeitura Municipal de Macapá-Amapá-Brasil, mais precisamente alavancada pela Secretaria Municipal de Educação do Município de Macapá e a Universidade Federal do Amapá, destinado a qualificar, por etapas, num prazo de seis anos (2001 a 2006), em períodos intervalares, na forma de módulos, em nível superior, os professores efetivos da rede que possuíam apenas o curso de Magistério, em nível médio.

A condição de entrada no curso de Pedagogia era restrita ao professor de ensino fundamental sem nível superior, em cumprimento ao que preceitua a Lei nº 9394/96 que diz aos docentes que permanecendo nas séries iniciais do ensino fundamental produziram mais qualidade no ensino.

Por não possuírem a Licenciatura, a formação representava uma experiência a mais na docência. Entretanto, nem todos eram concursados, pois estavam exercendo a profissão do magistério há bastante tempo, no período em que não necessitavam passar por concurso para ingressar no setor público. Somente uma pequena parcela havia se submetido a concurso público de provas e títulos para exercerem o magistério das séries iniciais do ensino fundamental. Mas quase todos eram professores titulares de cargo em efetivo exercício nas redes de ensino que não se afastaram da sala de aula enquanto davam continuidade à sua formação.

Com a relação em mãos foi necessário efetuar uma seleção dessas Unidades de Ensino a fim de facilitar a coleta. Foram selecionadas primeiramente as escolas que estavam situadas nas áreas urbanas e periurbanas da cidade de Macapá, apesar de que, para a SEMED, duas delas, como se apresentam no quadro, pertencerem ao chamado Meio-rural. Nelas continha um número considerável de egressos, sem excluir os órgãos ligados à SEMED que estiveram inseridos, apesar de que em menor quantidade

Não houve sorteio de sujeitos na pesquisa e sim a participação voluntária dos mesmos. Essa voluntariedade foi comprovada pela quantidade de questionários entregues aos egressos (109) e o número de participantes (30). O trabalho de localização dos egressos teve como ponto de partida a escola de lotação do professor. Esta etapa demandou visitas às escolas e órgãos com a relação dos egressos do curso em mãos, solicitando à unidade de lotação destes professores a participação na pesquisa. Para efeito de esclarecimento, toda a coleta foi feita por mim. A tabulação contou com a ajuda de um acadêmico¹⁷ da Instituição na qual desenvolvo minhas atividades docentes. A análise dos dados contou com a participação da colega Benedita do Socorro Sousa de Sousa, da mesma turma de mestrado.

¹⁷ William Lopes Farias, acadêmico colaborador na formulação das tabelas e na escrita das falas dos egressos

Como foi citado anteriormente, encontrei muitas dificuldades para a realização do processo de amostragem. Essas dificuldades não permitiram que a pesquisa fosse feita criteriosamente, na totalidade. As dificuldades mais frequentes na aplicação dos questionários e das entrevistas foram: a rotatividade de professores, isto é, professor que mudou de endereço ou solicitou sua transferência para um escola mais próxima de sua casa; recusa do professor em participar da pesquisa, aqueles que se negavam a responder alegando falta de tempo, incompatibilidade de horário e até falta de tempo; incompatibilidade de horário com o do pesquisador; pedido de afastamento por licença prêmio, por problemas com saúde ou para assumir cargos ou funções diferentes das educativas; local de difícil acesso que exigiam mais de 12 horas de tempo; aposentadoria próxima.

Apesar desses contratempos os sujeitos que participaram da pesquisa forneceram interessantes posicionamentos, mostraram interesse em falar e escrever sobre o que pensavam sobre a formação recebida, Como nada é perfeito, alguns se limitaram ao simplismo nos adjetivos, economizaram as palavras nas suas respostas, pouco ou nada escreveram sobre a formação recebida.

3.1.3.2 Levantamento dos dados dos sujeitos da pesquisa

Tão logo concluída a última disciplina do Mestrado, iniciei a coleta de informações para identificar os sujeitos da pesquisa. Encontrei barreiras no que estabeleci para coletar por falha nas informações. Todas as vezes que procurei a FUNDAP encontrei-a de portas fechadas no endereço atual. Fiz ligações e emiti e-mails, mesmo assim não obtive respostas, visto que a referida Instituição não mais se encontra no interior do *campus* universitário, como na época do desenvolvimento do Convênio. Rumei para a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) solicitando informações fui logo atendido, mas carecia de tempo para entrega da listagem, o que durou por volta de dois meses após o solicitado. Quanto às informações cadastrais, em primeira instância não foram possíveis, pois demandaria tempo para entrega. Esse precioso tempo colaborou no atraso do início da coleta de dados diretamente com os egressos.

Por outro lado, a UNIFAP prontamente entregou as cópias do Convênio nº 006/2001 e da Resolução nº 014/2002, mas os registros pessoais dos egressos não foram possíveis de ser entregues por carência de informações no sistema de comunicação.

Uma das características do Estado do Amapá é o atraso tecnológico em torno de programas específicos em rede, banda larga que até o presente momento não existe e internet que funciona de maneira precária. Esses retardos influenciam no contexto e influenciaram na pesquisa. Enfim, para estabelecer o referido levantamento foi preciso realmente, ter entrado em contato direto com os egressos.

3.1.3.3 Visitação às escolas dos egressos

De posse do material entregue pela SEMED e das informações obtidas nos órgãos competentes foram realizadas visitas às escolas selecionadas anteriormente, nas quais os egressos desempenhavam suas funções. O local escolhido para encontrá-los foi o local de trabalho em que estavam em exercício no momento da pesquisa, de acordo com a informação da Secretaria Municipal de Educação, visto que seria inviável contatar com os mesmos em suas residências pela questão do tempo de pesquisa.

Torna-se importante esclarecer que a pesquisa só foi iniciada a partir de outubro de 2009, devido a inúmeros contratemplos, com a aplicação do questionário e a realização de algumas entrevistas que logo foram interrompidas por motivo de encerramento do ano letivo das escolas públicas municipais e férias dos professores. Nessa situação, o retorno às visitas só pode ser efetivado no mês de março, pois as escolas alegavam estar em readaptação dos professores com as novas turmas e de ser um novo ano letivo.

Portanto, a pesquisa foi concluída em junho de 2010, demandando a solicitação de um semestre adicional, pois não daria tempo para a construção da monografia. Mesmo assim, as leituras que correspondiam ao referencial teórico não deixaram de ser feitas para que o tempo fosse completado. Isso sem contar com o meu desempenho docente na Faculdade que me consumiu um tempo precioso.

3.2 O CONVÊNIO Nº 006/2001 E A RESOLUÇÃO Nº 014/2002 PARA O CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA DA UNIFAP

Apesar da Universidade Federal do Amapá já possuir uma Matriz Curricular para o Curso de Pedagogia, se fazia necessário criar outra que atendesse a esse novo feito que se apresentava com uma característica diferenciada da seriação que a universidade desenvolvia. Para deferir a essa questão, surge a Resolução nº 014, de 07 de junho de 2002 que aprova como Ementa, a Matriz Curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia para as turmas que se referem ao Convênio nº 002/99, celebrado entre a UNIFAP e a Prefeitura Municipal de Macapá.

Cabe aqui, um adendo em relação ao Convênio acima descrito que consta na Resolução em tela (Anexo B, deste documento). A UNIFAP e a Prefeitura Municipal de Macapá já haviam celebrado em 1999, um convênio que daria formação de Pedagogo, para 339 professores que receberiam habilitação nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental e 100 professores que se habilitariam 50 em Supervisão Escolar e 50 em Orientação Educacional.

Entretanto a revisão do quadro de carências do Município, por parte da Secretaria Municipal de Educação e, por ainda não haver sido iniciada a celebração foi revogado, como consta na Cláusula Nona – Da Revogação do Convênio 002/99-UNIFAP (Anexo A, deste documento), no momento da entrada em vigor do Convênio nº 006/2001-UNIFAP. E é desse que se trata a pesquisa com os egressos

Já o Convênio atual, acima descrito, que apresenta o Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia: Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, também contempla a formação do Curso de Licenciatura em Letras, o qual não faz parte desta pesquisa. Assim, foram instaladas na área, somente 388 vagas das 439 solicitadas na Pedagogia. Entretanto, somente 320 desse total, cursaram a formação para pedagogo.

Como estabelece o referido Convênio, tem por finalidade implantar e desenvolver programa de qualificação de professores, visando profissionalizar em nível superior, integrantes do corpo docente do quadro de pessoal do Município de Macapá,

em efetivo exercício de suas atividades, que ainda não possuem habilitação de licenciatura plena.

O curso em tela foi ministrado nas dependências do campus Marco Zero da UNIFAP, por etapas, como já mencionado, na modalidade presencial em atendimento exclusivo aos professores efetivos da rede de ensino do município de Macapá. Esta demanda foi diagnosticada através de trabalho de estudos e pesquisa da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), que não mediu esforços para que os professores recebessem tamanha qualificação. A elaboração e o desenvolvimento do curso ocorreram pelo órgão formador (UNIFAP) em acompanhamento do órgão interveniente (FUNDAP), cujas preocupações se pautavam pela melhoria da qualidade de ensino da educação básica.

Além desse passo inicial, esse Convênio abriu o intento da SEMED na atitude de implantar e desenvolver um Programa Permanente de Qualificação de Professores em efetivo exercício das séries iniciais do Ensino Fundamental da educação pública, conforme já foi dito no início, como processo de formação continuada, e lógico, que nossos atores, os egressos, estariam e estão vinculados a esse processo. Mas isso é outra história, ou seja, deve ser parte de uma nova pesquisa.

O curso de Licenciatura em Pedagogia deveria instigar no candidato a “. . . necessidade de ampliar e aprofundar seus conhecimentos e experiências e de alcançar, progressivamente, maior capacidade reflexiva e autonomia frente às exigências de sua profissão” (Almeida *et al.*, 1996, p. 41). Esse deveria ser o grande motivo pela busca da graduação, por parte do professor, que aumentaria sua profissionalização.

A seleção dos candidatos aconteceu por meio de um Processo Seletivo Especial, efetuado pela UNIFAP, específico para a rede municipal de ensino, que trazia como bandeira o perfil do professor que deveria atender à demanda da rede, em um contexto de formação e profissionalização docentes, envolvido num processo dialético que implicaria na indissociável relação teoria–prática e, ao mesmo tempo, possibilitasse a reconstrução desse perfil na crescente qualificação profissional.

Apesar de ser um curso de caráter modular, nada deixou a desejar em relação ao que a UNIFAP desenvolve normalmente. Os alunos passaram pelos mesmos padrões no que concerne ao desempenho acadêmico nas diversas atividades tanto inter-classes

quanto intervalares dos fins de semana, de maneira intensiva. Esse quadro pretende mostrar as respostas que os egressos deram no contexto da pesquisa, a ser vista posteriormente e que, com certeza, faz a diferença.

Assim, pode-se fazer um panorama do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UNIFAP que formou o egresso, foco principal deste trabalho e, nesse ponto, perceber o contexto construído a partir do curso em relação aos sujeitos.

4 PERCEPÇÃO TEÓRICO-PRÁTICA NOS EGRESSOS DA PEDAGOGIA – CONVÊNIO 006/2001-UNIFAP

Chega o momento da pesquisa na qual se vai avaliar o desempenho do Curso de Pedagogia da UNIFAP, específico aos professores da Prefeitura Municipal de Macapá, estabelecido pelo Convênio 006/2001-UNIFAP, pela compreensão dos egressos desse curso.

Não se quer efetuar a avaliação da Universidade como um todo, muito menos do curso normal que a mesma desempenha. Ao contrário, se evidencia pelo fator de ser instituição pública que abarca sua historicidade e que possui uma vivência no desempenho do ensino enquanto formadora de professores. Neste ponto, enquanto formadora, e não sendo Instituto Superior de Educação, desvelar essa busca de saberes, competências e habilidades que proporcionou aos egressos do Convênio em tela.

Como foi citado anteriormente, dos 151 egressos restantes, ou seja, 47,18% do total de 320, 102 foram selecionados (31,88%), mas somente 30 egressos, isto é, 19,87% concederam participação na pesquisa. Esse número de egressos está caracterizado pelas escolas que foram escolhidas para participar da amostragem.

Assim, nesta primeira parte se apresentam os dados quantitativos que mostram os números do processo, tanto das características da amostragem quanto das peculiaridades dos egressos do Curso de Pedagogia do Convênio 006/UNIFAP.

4.1 ESCOLAS PARTICIPANTES DA AMOSTRAGEM E NÚMERO DE EGRESSOS

Neste ponto, os quadros a seguir apresentam o órgão e as escolas municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental da cidade de Macapá, escolhidas para participar da amostragem, bem como a quantidade de egressos que atuam nas mesmas e o número que fez parte da pesquisa. Entretanto, face à acessibilidade e ao deslocamento, das 67 escolas apresentadas pela SEMED, foram selecionadas apenas 12, e a própria Secretaria de Educação com os respectivos egressos que se apresentam abaixo.

Quadro 1- Escolas e Entidade elecionadas

ESCOLAS	EGRESSOS	POSIÇÃO	PARTICIPAÇÃO
E.M.E.F. Amapá	14	Urbana	5
E.M.E.F. Caetano Tomaz	13	Rural	3
E.M.E.F. Elita Nunes	05	Urbana	1
E.M.E.F. Eunice Picanço	04	Urbana	1
E.M.E.F. Fortaleza	12	Rural	2
E.M.E.F. Maestro Miguel	10	Urbana	6
E.M.E.I. Moranguinho	06	Urbana	1
E.M.E.F. Neusona	08	Periurbana	1
E.M.E.F. Pará	09	Urbana	2
E.M.E.F. Raimundo Alencar	05	Urbana	3
E.M.E.F. Roraima	08	Urbana	2
E.M.E.F. Wilson Malcher	03	Urbana	2
SEMED	17	Urbana	1
TOTAL	109	-	30
PROPORÇÃO (%)	100%	-	27,52%

Fonte: Secretaria Municipal de Educação

Nota: Elaboração extraída dos dados levantados pelo próprio pesquisador e acadêmico colaborador.

O quadro mostra, pelo quantitativo de egressos escolhidos e os que resolveram realmente participaram da pesquisa que, o professor que labuta nesta parte do Brasil ainda não está formado criticamente, pois não consegue ministrar o tempo para crescer enquanto profissional e fazer outros crescerem.

Tem-se essa certeza pelo que se ouviu nas entrevistas, quando uma professora da Escola Eunice Picanço citou estar “*com problemas em casa e cheia de trabalhos para resolver na escola*”, por isso não ter tempo para responder o questionário. Quando falei da importância da pesquisa para ela mesma, para o município e que todos cresceriam com sua atitude de participar, esta deixou claro que já estava cansada da vida de professora e o que queria era mesmo uma aposentadoria.

Na medida em que se procurava as escolas para receber as folhas do questionário, diretores, coordenadores pedagógicos, assistentes de turmas, os que se encontravam no turno, sempre dirigiam respostas como, “*o professor não trouxe*”, “*o professor esqueceu de entregar*”, “*vou falar com alguém para forçá-lo a entregar*”. E assim, iam passando os dias e as inúmeras vezes que este pesquisador rumava para as escolas. Algumas escolas precisaram de até seis idas para captar um formulário. Ao

encontrar com o professor na escola este dizia ter levado para casa e esquecido de trazer, mas prometia trazê-lo no dia seguinte. Mesmo assim falhava e o tempo ia se esgotando e nada de positivo surgia.

Como a pesquisa foi efetuada somente por este pesquisador, não deu para fazer novas tentativas, visto que algumas escolas estavam distantes 17 a 20 quilômetros, como foi o caso das escolas Caetano Tomaz e Fortaleza. Porém, 30 pessoas realmente participaram, e a partir desses, se verá o perfil do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amapá, consonante ao Convênio 006/2001-UNIFAP.

4.2 DADOS PESSOAIS DOS EGRESSOS

Aqui são expostos os dados, em quadros distintos, referentes às variáveis de sexo, idade e estado civil dos egressos do Convênio 006/2001-UNIFAP

Quadro 2 – Números absolutos e proporcionais dos egressos por Sexo

SEXO	FREQUÊNCIA	PROPORÇÃO (%)
Masculino	7	23,33%
Feminino	23	76,67%
TOTAL	30	100%

Fonte: Dados da Pesquisa dos egressos da Pedagogia/Convênio 006/2001-UNIFAP

Nota: Elaboração extraída dos dados levantados pelo próprio pesquisador e acadêmico colaborador.

O que se percebe nesse quadro é a própria realidade nacional estampada nesta dissertação, referente à Pesquisa Nacional Unesco (2004), sobre os professores brasileiros da educação básica. Quando se trata da categoria professores, se vê que sempre a maioria é do sexo feminino, tal qual a pesquisa citada.

A pesquisa em tela tem ainda outro ponto importante a ressaltar, pois mostra que “a maioria das professoras encontra-se atuando no ensino fundamental” (Unesco, 2004, p. 44). Como se vê esta é a realidade nacional e aqui no Amapá, mais precisamente em Macapá, não seria diferente desse panorama educacional. Essa é a ideologia que foi criada em torno da mulher e a educação, desde os primórdios da atuação feminina no magistério. Mulher professora, mãe, tia e outros conceitos. Uns em valorização, outros em forma pejorativa. Mas, a mulher conquistou sua formação.

Quadro 3 – Números absolutos e proporcionais dos egressos por Idade

IDADE	FREQUÊNCIA	PROPORÇÃO (%)
De 17 a 22 anos	00	00,00%
De 23 a 28 anos	00	00,00%
De 29 a 34 anos	06	20,00%
De 35 a 40 anos	06	20,00%
Mais de 40 anos	18	60,00%
TOTAL	30	100%

Fonte: Dados da Pesquisa dos egressos da Pedagogia/Convênio 006/2001-UNIFAP

Nota: Elaboração extraída dos dados levantados pelo próprio pesquisador e acadêmico colaborador.

Como se observa no quadro acima, os egressos do curso de Pedagogia, do Convênio 006/2001-UNIFAP, específico para a rede de ensino municipal de Macapá, revela que esses já possuem um determinado tempo de magistério que difere de iniciantes. Foi por pensar assim que este pesquisador não elaborou uma questão específica que envolvesse esse tempo. Assim ficou no nível de idade.

Dessa forma percebe-se que a maioria dos professores e professoras pesquisadas estão acima dos 40 anos e isso dá uma margem de percepção em relação aos que estão com problemas de saúde, os que já se aposentaram após concluírem o curso e os de licença especial. Na faixa dos que apresentam gestação podem estar em torno dos 29 a 34 anos, para mais ou para menos.

Quadro 4 – Números absolutos e proporcionais dos egressos por Estado Civil

ESTADO CIVIL	FREQUÊNCIA	PROPORÇÃO (%)
Solteiro(a)	11	36,67%
Casado(a)	17	56,67%
Viúvo(a)	00	00,00%
União Consensual	02	06,66%
TOTAL	30	100%

Fonte: Dados da Pesquisa dos egressos da Pedagogia/Convênio 006/2001-UNIFAP

Nota: Elaboração extraída dos dados levantados pelo próprio pesquisador e acadêmico colaborador.

Tendo a visão do quadro acima verifica-se que os egressos apresentam em sua maioria a situação de casados. Apresentam ainda uma proporção alta, 36,67%, como solteiros, deixando uma pequena margem à união consensual, que a meu ver e pela própria legislação brasileira não deixam de ser casados. Esse reflexo mostra na pequena entrevista que foi feita com os egressos, mesmo os que não responderam ao

questionário que antes de iniciarem o curso, já estavam casados ou casadas. O que se pode contribuir no panorama de estado civil é a proporcionalidade na maioria dos egressos, quanto ao terem famílias para dar atenção e o curso influenciou em vários fatores, dentre esses, a particularidade pessoal que deixaram filhos e maridos, por seis anos, seguidos, em uma espécie de castigo, sem o devido gozo das férias. Por outro lado, numa entrevista a professora citou que “*foi dureza, mas valeu a pena!*”

4.3 OS DADOS SÓCIO-DEMOGRÁFICOS DOS EGRESSOS

Os resultados a seguir mostram os dados sócio-demográficos dos egressos da Pedagogia, pertencentes ao Convênio 006/2001-UNIFAP, acordado com a Prefeitura Municipal de Macapá, sendo esses, professores públicos que muitas vezes desenvolvem funções diferenciadas para a qual foram formados, ora por necessidade do sistema, ora por satisfação pessoal, combinando ou não com a profissional e desse resultado ter perspectivas futuras.

Assim, os quadros apresentam a área de atuação, a atual satisfação profissional, e a perspectiva profissional dentro da área que está atuando. Faz-se entender que os egressos foram formados em Pedagogia para atuar nas séries iniciais do ensino fundamental. Aí está a *área* de atuação dos mesmos.

Quadro 5 – Números absolutos e proporcionais dos egressos por Área de Atuação

ÁREA DE ATUAÇÃO	FREQUÊNCIA	PROPORÇÃO (%)
Sala de Aula – Professor(a)	22	73,33%
Coordenação Pedagógica	04	13,34%
Div. do Livro Didático (SEMED)	01	03,33%
Tv Escola/Biblioteca	02	06,67%
Secretaria Escolar	01	03,33%
TOTAL	30	100%

Fonte: Dados da Pesquisa dos egressos da Pedagogia/Convênio 006/2001-UNIFAP

Nota: Elaboração extraída dos dados levantados pelo próprio pesquisador e acadêmico colaborador.

Neste quadro estão incluídas duas respostas do questionário, visto que ambas caminham para um resultado único. Os questionamentos efetuados aos egressos pediam estarem ou não na área de atuação que foram formados e caso estivessem em área

diferente, dizer qual seria. Os resultados mostram que os egressos, em sua maioria, permanecem atuando como professor em salas de aula, deixando uma pequena margem para as áreas de Coordenação Pedagógica, Secretaria Escolar, Biblioteca e TV escola, que é um dos programas do governo federal.

Entretanto, pelo estudo feito no material referente à alocação dos egressos, entregue pela SEMED no início da pesquisa, pode-se constatar que dos 320 egressos do curso de Pedagogia para Séries Iniciais do Ensino Fundamental, 17 desses estão alocados na própria Secretaria, desempenhando diversas funções pelos diversos setores.

Os estudos feitos a partir das entrevistas com os egressos que decidiram não responder aos questionários, mesmo tendo recebido, revelam que quase todos já atuavam nas Divisões e Departamentos da SEMED antes de iniciarem o Curso em pauta. Isso leva a crer que a visão inicial de que todos os professores que participaram do curso estavam atuando em sala de aula foi equivocada. Não se vai levantar aqui, o porquê dessa atitude na escolha de participação na formação.

Quadro 6 – Números absolutos e proporcionais dos egressos por Satisfação na situação profissional atual

SATISFAÇÃO ATUAL	FREQUÊNCIA	PROPORÇÃO (%)
Muito alta	01	03,33%
Alta	10	33,34%
Média	17	56,67%
Baixa	01	03,33%
Muito Baixa	01	03,33%
TOTAL	30	100%

Fonte: Dados da Pesquisa dos egressos da Pedagogia/Convênio 006/2001-UNIFAP

Nota: Elaboração extraída dos dados levantados pelo próprio pesquisador e acadêmico colaborador.

Pelo quadro acima se pode perceber que a satisfação que o egresso possui atualmente pelo curso recebido, na sua maioria é média. Também, uma boa parcela, isto é, 33,34%, reconhece como alta essa satisfação. Uma proporção mínima se dá plenamente satisfeito(a) e não se satisfaz, visto nos itens baixa e muito baixa do quadro.

Como esta pesquisa não é de enfoque fenomenológico, vai-se entender ou quem sabe, desentender, o que passa pela cabeça desses egressos que atribuíram nível baixíssimo de satisfação. O que se pode afirmar é que existe uma incoerência dos

egressos que deram essa deficiente satisfação quando entrevistados, os mesmos assentirem e atribuírem coisas muito boas ao curso em tela.

Quadro 7 – Números absolutos e proporcionais dos egressos por Perspectiva profissional na área de atuação

PERSPECTIVA PROFISSIONAL	FREQUÊNCIA	PROPORÇÃO (%)
Ótima	09	30,00%
Boa	18	60,00%
Razoável	01	03,33%
Desanimadora	02	06,67%
Não tenho condições de avaliar	00	00,00%
TOTAL	30	100%

Fonte: Dados da Pesquisa dos egressos da Pedagogia/Convênio 006/2001-UNIFAP

Nota: Elaboração extraída dos dados levantados pelo próprio pesquisador e acadêmico colaborador.

Ainda é percebido pela maioria dos egressos do Curso de Pedagogia, Convênio 006/2001-UNIFAP, que o curso proporcionou algo de bom. A meu ver a alternativa *boa* que apresenta uma alta proporcionalidade deve ser advinda da formação recebida, mais ainda quando se volta à alternativa *ótima*, que apresentou uma proporção de 30,00%.

Em contrapartida, os egressos que vêm essa perspectiva razoável ou desanimadora pelo que se vê no quadro e que de certa forma mostra um percentual pequeno em relação aos demais, aqui já citados, acredita-se que não maculam o pensamento dos demais. Entretanto não se pode negar que estas pequenas proporções devem ser levadas a sério, pois não existem resultados de pesquisa que o pesquisador pode deixar de lado determinados dados simplesmente porque influem pouco nos resultados.

Ao contrário, a pequena proporcionalidade apresentada por esses egressos influencia sim nos resultados, mesmo porque em algumas falas dos professores nas conversas informais que se teve, ouviu-se a queixa de o sistema, enquanto entidade mantenedora, não promove situações que criem perspectivas maiores para o futuro dos colegas professores. Quando se leva em conta o quantitativo de egressos que foram escolhidos para participar e não deram resultados, essas queixas deixam dúvidas da não-participação.

Quadro 8 – Números absolutos e proporcionais dos egressos por Mudanças ocorridas pós-curso na vida profissional

MUDANÇAS PÓS-CURSO	FREQUÊNCIA	PROPORÇÃO (%)
Transferência do setor de trabalho	01	03,33%
Transf. do setor/Ascensão funcional	02	06,67%
Aumento de salário	08	26,67%
Ascensão funcional	02	06,67%
Aum. de salário/Ascensão funcional	07	23,33%
Aum. de salário/Oportunidade de viagens e qualificação/Ascensão funcional	03	10,00%
Aum. de salário/Oport. de viagens e qualificação	02	06,67%
Não houve mudanças	05	16,66%
TOTAL	30	100%

Fonte: Dados da Pesquisa dos egressos da Pedagogia/Convênio 006/2001-UNIFAP

Nota: Elaboração extraída dos dados levantados pelo próprio pesquisador e acadêmico colaborador.

Como neste questionamento abriu um leque de escolhas, optou-se em mostrar as respostas que os egressos do Curso de Pedagogia fizeram. Desse modo, o que este quadro mostra, quase na totalidade, é o resultado positivo que o curso favoreceu. Para uns a mudança de cargo ou funções provocou a transferência do setor de trabalho, lógico que com isso, a ascensão funcional. Para outros gerou aumento do salário, pois mudou de letras no quadro funcional dando oportunidade de viagens e qualificação na estratificação funcional.

Em diálogo com um grupo de professores captei algumas queixas a respeito da progressão funcional, que se dá de forma horizontal. Estes diziam que após alguns anos do término do curso ainda não tinham conquistado esse direito, pois o gestor maior, neste caso o prefeito municipal, fez descaso nas papeladas. Acredita-se que é nesse patamar que estão incluídos os que revelam não ter havido mudanças.

4.4 OS DADOS SÓCIO-CULTURAIS DOS EGRESSOS

Os três quadros a seguir apresentam os dados sócio-culturais dos egressos do curso de Pedagogia, Convênio 006/2001-UNIFAP, revelando as atitudes dos mesmos para com a quantidade dos livros que leram durante o curso e que não eram obrigados pelos professores das disciplinas cursadas; a quantidade de livros não-obrigatórios que leram após terem terminado o curso, ou seja, até os dias de hoje; bem como os meios de

comunicação que utilizam para se manterem informados dos acontecimentos do dia a dia, que influenciam decisivamente no ensino e na aprendizagem.

Quadro 9 – Números absolutos e proporcionais dos egressos por Quantidade de livros não obrigatórios lidos durante o curso

LIVROS LIDOS DURANTE	FREQUÊNCIA	PROPORÇÃO (%)
Um	04	13,33%
Entre dois e três	12	40,00%
Entre quatro e cinco	04	13,33%
Entre seis e sete	07	23,34%
Mais de oito	03	10,00%
TOTAL	30	100%

Fonte: Dados da Pesquisa dos egressos da Pedagogia/Convênio 006/2001-UNIFAP

Nota: Elaboração extraída dos dados levantados pelo próprio pesquisador e acadêmico colaborador.

Lendo o quadro de resposta dos egressos de um curso de formação de professores dá uma tristeza em saber que o educador lê pouco. Aliás, o brasileiro pouco lê e põe a culpa no preço do livro, no sistema e em todos que se colocam entre ele e o livro. Mas essa barreira é ele quem cria. Percebe-se nessas respostas do quadro acima que a maior proporção está entre dois e três livros lidos no curso todo. Mesmo os que leram mais de oito ainda é pouco, ao colocarmos em pauta tudo que o professor necessita ler.

A meu ver, do ponto de vista da formação, na qual o professor formador apresenta fragmentos de leitura, ou seja, apostilas ou trechos de livros, os acadêmicos precisam correr atrás de novos saberes ou ampliar os que são dados.

Quadro 10 – Números absolutos e proporcionais dos egressos por Quantidade de livros não obrigatórios lidos pós-curso

LIVROS LIDOS PÓS	FREQUÊNCIA	PROPORÇÃO (%)
Um	06	20,00%
Entre dois e três	17	56,67%
Entre quatro e cinco	06	20,00%
Entre seis e sete	00	00,00%
Mais de oito	01	03,33%
TOTAL	30	100%

Fonte: Dados da Pesquisa dos egressos da Pedagogia/Convênio 006/2001-UNIFAP]]

Nota: Elaboração extraída dos dados levantados pelo próprio pesquisador e acadêmico colaborador.

Neste quadro em que se apresentam os resultados da quantidade de livros que os egressos leram após terem terminados o Curso de Pedagogia, percebe-se uma mudança em relação ao quadro anterior. Fazendo um comparativo de dados, se vê que houve uma diminuição da quantidade de leitores que liam mais e aumentou esse quantitativo nos que liam menos.

Para tanto, percebe-se que o aprendizado da leitura foi esquecido, ou quem sabe, a desculpa do tempo que não deixa o professor fazer nada além de seus afazeres docentes. Mas vale o dito pelo dito. O professor necessita de novos saberes e a leitura é um desses caminhos.

Quadro 11 – Números absolutos e proporcionais dos egressos por Meios de comunicação para manter-se informado

MEIOS DE COMUNICAÇÃO	FREQUÊNCIA	PROPORÇÃO (%)
Jornal/Revista/TV/Internet	05	16,67%
Jornal/TV/Internet	01	03,33%
Jornal/TV/Rádio/Internet	03	10,00%
Jornal/TV/Revista	01	03,33%
Jornal/TV/Rádio	01	03,33%
Jornal/Revista/TV/Rádio	04	13,37%
Revista	01	03,33%
Revista/TV/Internet	04	13,37%
Revista/TV	01	03,33%
Revista/TV/Rádio	03	10,00%
Revista/TV/Rádio/Internet	02	06,67%
Revista/TV/Rádio/Jornal/Internet	02	06,67%
TV/Rádio	01	03,33%
TV/Rádio/Internet	01	03,33%
TOTAL	30	100%

Fonte: Dados da Pesquisa dos egressos da Pedagogia/Convênio 006/2001-UNIFAP

Nota: Elaboração extraída dos dados levantados pelo próprio pesquisador e acadêmico colaborador.

O mesmo tipo de comportamento que se atribuiu no quadro oito, se faz aqui, haja vista que também os egressos puderam escolher mais de uma opção nas alternativas recebidas. Desse modo, o que se vê nas respostas desses egressos, é um pulverizar de opções condizentes aos meios de comunicações que buscam para se manterem informados.

Acredita-se que a opção que envolve revistas e Tv's, sejam de fato, para receberem as notícias do que está acontecendo no Estado, no Brasil e no mundo e não para se informarem das telenovelas, embora essas necessitem ser trabalhadas nas salas de aula para mostrar os valores e os desvalores sociais que a mídia cria. Entretanto, nenhuma ou quase nenhuma escola desenvolve esse tipo de metodologia. Não se pode aprofundar nisso visto que foge do foco da pesquisa. Mas o importante é que os egressos envolvam vários meios de comunicação para se abastecerem dos acontecimentos e, por que não, dos conhecimentos.

4.5 DESENVOLVIMENTO DAS HABILIDADES E COMPETÊNCIAS DOS EGRESSOS

A partir deste ponto, se vai mostrar numa abordagem qualitativa, utilizando-se dos escritos e das falas dos egressos do Curso de Pedagogia/Convênio 006/2001-UNIFAP, os contributos do curso em tela, para o desenvolvimento das habilidades e competências que os egressos possuem hoje.

Assim, para que se possa, por critérios éticos, salvaguardar os respectivos egressos, passa-se a utilizar a letra "E", de egresso, e os números de 1 a 30 para identificá-los, por resposta dada. Após cada bloco se efetua a análise correspondente.

4.5.1 Contributo do curso para a cultura geral

Procurou-se identificar o que o curso contribuiu em cultura geral na vida profissional dos egressos, obtendo as falas a seguir.

Uma maior assimilação e acomodação de conhecimento. Além da absorção de novas teorias, técnicas, metodologias e a avaliação constante (E1).

A oportunidade de refletir, relacionar, apreender, ressignificar e construir novos conhecimentos (E2).

Contribuiu para os diversos aspectos da sociedade, sendo que é através do processo educacional é que se pode garantir transformação e renovação cultural (E3).

Ajudou na compreensão da valorização maior do nacional, a necessidade de leitura, participar de grupos, acessibilidade a internet, ida a biblioteca. . .(E4).

Não respondeu (E5).

Foi uma boa contribuição (E6).

Ampliou o meu conhecimento, principalmente no que diz respeito às teorias educacionais (E7).

Contribuiu favorecendo conhecimento que estimulam a capacidade de criar e executar novas tarefas (E8).

Uma visão de mundo esclarecedora, no que diz respeito ao ser humano dentro de sua compreensão e do seu modo de agir (E9).

Contribuiu na aquisição de novos conhecimentos o que favorece a interação com as pessoas (E10).

Contribuiu na aquisição de novos conhecimentos e adequação dos adquiridos. Evidentemente, o foco das abordagens foram pontos relevantes neste contexto (E11).

Contribuiu para adentrarmos no universo de várias ciências, estimularem a consciência crítica e aprendermos noções práticas para o cotidiano da vida particular e profissional (E12).

Contribuiu bastante para ampliar meus conhecimentos, minha prática em sala, minha postura enquanto educadora e minha participação ativa em sociedade (E13).

O curso contribuiu para aumentar o meu conhecimento na área profissional principalmente na área do trabalho que desempenho (E14).

Para o conhecimento da construção do saber e de outros povos (E15).

Com certeza, principalmente quando estudei sobre a cultura indígena na UNIFAP (E16).

A melhoria em diferentes aspectos como a maneira de pensar e de agir, principalmente em sala de aula (E17).

Contribuiu para o fortalecimento no processo de democratização na sociedade, com base que o pedagogo possa se comportar nas diversas dimensões do fazer e do pensar relacionados à função destinada (E18).

O mesmo contribuiu em todos os sentidos em novos conhecimentos, onde temos uma visão de mundo melhor (E19).

Melhoria para o conhecimento e o desenvolvimento do ensino e aprendizagem (E20).

Contribuiu para adquirir novos conhecimentos e aprimoramento social (E21).

Contribuiu para uma boa formação profissional (E22).

Tanto profissional, quanto pessoal, ampliou minha visão de mundo, pensamento científico, a maneira de questionar, do ver. . . (E23).

Ele contribuiu para uma reflexão a respeito da formação dos profissionais de educação (E24).

De uma forma geral o curso trouxe muita contribuição para a minha vida pessoal e profissional (E25).

A partir desse curso, o meu desenvolvimento intelectual melhorou significativamente, pois a capacidade de dialogar, criticar, avaliar, enfim, construir conhecimentos e socializá-los, se tornaram cada vez mais otimizados como o passar do tempo (E26).

O curso de pedagogia contribuiu com um novo aprendizado e novas metodologias (E27).

Ajudou-me a reconhecer a realidade em que vivo como fonte de pesquisa para entender a sociedade e entender ideologias sociais (E28).

O curso contribuiu para que eu tivesse uma visão mais abrangente das coisas e fenômenos e me ajudou a realizar um trabalho mais eficiente (E29).

Na compreensão da cultura primitiva medieval, moderna e pós-moderna (atual), principalmente na organização do processo educativo (E30).

Excetuando a E5 que não respondeu, se percebe que o curso de Pedagogia do Convênio 006/2001-UNIFAP, emitiu uma contribuição valorosa para os egressos tanto no campo pessoal quanto profissional. Um curso de formação precisa deixar essa marca, pois abre novos caminhos para que o ensino seja cada vez mais fortalecido quando os professores se tornam mais eficientes.

4.5.2 Avaliação de sua formação profissional

Neste quesito procurou-se identificar de que maneira os egressos avaliam sua formação profissional pós-curso a fim de tomar como base o desempenho do curso nessa formação. Eis o que os egressos disseram.

Positiva. Todo investimento educacional traz mudanças, responsabilidade, crescimento científico e uma melhor humanização social e econômica (E1).

Um profissional comprometido com a instituição e com a aprendizagem real do aluno (E2).

Boa, porém acredito que falta mais leitura (E3).

Consideravelmente boa (E4).

Melhor desempenho em sala de aula, o prazer no que faço e a busca em conhecer melhor (E5).

Considero ter uma boa formação (E6).

Muito boa (E7).

Com aptidão para exercer suas funções profissionais com qualidade e responsabilidade (E8).

Ótimo. Cada dia um novo aprendizado seja ele para vida pessoal ou profissional (E9).

A partir da formação superior melhorou o meu desempenho profissional, minha vida particular também mudou muito, para melhor. A avaliação é ótima (E10).

Avaliar é tarefa complexa, ainda mais quando se avalia a própria pessoa. Mas, no que tange o mencionado procuro viver meus conceitos e posturas, dentro da ética educacional. Dessa forma, com propósito, desempenho as atividades com mais eficácia (E11).

Avalio de forma positiva e construtiva, pois, através dela compreendi melhor sobre minha prática docente, adquirindo bastante conhecimento (E12).

Avalio como boa. Deveria ter sido melhor em qualidade, considero que isso influencia a aprendizagem, porém mesmo com as lacunas que o curso deixou pude observar a essência e o necessário para seguir com meu trabalho (E13).

Eu avalio a minha formação profissional o melhor possível, pois, com ela tenho mais desenvoltura para exercer meu trabalho (E14).

Satisfatoriamente completa após o curso na UNIFAP, pois, no nível de magistério, os conhecimentos não foram suficientes para uma boa emancipação profissional (E15).

Insuficiente, quero sempre mais (E16).

Ótima, posto que tivesse bons professores que com certeza foram referência para o meu desempenho em sala de aula (E17).

Excelente, me tornando um profissional de caráter amplo, com domínio e compreensão da realidade do tempo que se vive (E18).

Ótima (E19).

Ótima (E20).

Ajuda na pesquisa, a buscar novas experiências (E21).

Contribuiu bastante em vários aspectos tanto profissional quanto pessoal (E22).

O pouco que nos foi oportunizado, já foi bom, pois, contribuiu bastante em vários sentidos em minha vida tanto profissional, quanto pessoal (E23).

Formar pedagogos com uma visão global do processo educativo cultural é a principal meta do curso de Pedagogia (E24).

Boa, pelo menos eu me empenho bastante para desenvolver meus trabalhos com eficiência (E25).

Proveitosa, devido ao meu empenho pessoal e também graças à contribuição de profissionais compromissadas que foram importantes para o desenvolvimento da minha aprendizagem (E26).

Minha formação profissional é boa, pois saí formada na área em que estou trabalhando, me possibilitando pôr em prática meus conhecimentos acadêmicos (E27).

A formação profissional foi boa, mas vejo como um início de processo que tende a continuar em todos os momentos de minha vida (E28).

Minha formação profissional deixou um pouco a desejar, porém por meio de uma formação continuada fez com que eu preenchesse as lacunas deixadas (E29).

Média, podendo ser complementada através da busca pelo conhecimento (E30).

Em se tratando de avaliar a si próprio, para alguns foi difícil. Percebe-se nas respostas que algumas delas deixam dúvidas ou estão incompletas, do ponto de vista de esclarecimento. Mas, pode-se identificar a formação que para alguns foi deficiente e para a maioria foi eficiente, pois envolveu e continua envolvendo seus trabalhos e suas vidas particulares.

O egresso que mencionou a falta de leitura (E3), cita um aspecto fiel à realidade vivida e que foi exposta na parte quantitativa referente à quantidade de livros lidos. Caso não tenha se empenhado no curso para ler, depois dele é que vem o esquecimento

dessa prática e o resultado é esse. Entretanto, o que se avalia do curso pela visão do egresso é a força de vontade dos docentes formadores em desenvolver uma ótima formação, mas sabe-se que existem alunos e alunas (chavão popular) e esse não é o motivo para escarcéu.

4.5.3 Conhecimentos teóricos recebidos para uso profissional

Veja-se agora uma questão que está sendo debatida. Trata-se da leitura e com ela o conhecimento que passa a ser ponto chave para a formação docente, visto que envolve teorias que são à base dessa formação. Então os egressos do curso de Pedagogia, frutos do Convênio 006/2001-UNIFAP revelam sobre esses conhecimentos teóricos recebidos destacando a utilidade dos mesmos nas suas atividades profissionais. Eis o que os egressos citaram:

Sim, possibilita a socialização em vários campos educacionais, bem como na transmissão metodológica e na aprendizagem (E1).

Sim, é compreender o significado do meu trabalho a partir de um ponto de vista mais amplo (E2).

Sim, eles são de grande relevância para minha atuação profissional (E3).

Claro, para melhor (E4).

Sim (E5).

Certamente (E6).

Sim (E7).

Sim, contribuíram muito na minha prática profissional tornando-me capaz de resolver determinados assuntos (E8).

Sim, pois em algumas situações vivenciadas dependemos de opiniões diferentes que nos levam a solucionarmos o problema em questão (E9).

Sim. A partir dos conhecimentos recebidos ficou mais fácil desenvolver minhas atividades devido à fundamentação das teorias ligada à prática (E10).

Sim, pois são de grande valia na efetivação do trabalho desenvolvido (E11).

Sim. Todo conhecimento sempre será útil. O curso foi realizado em módulos, se deu de forma mais veloz, mas apesar disso, consegui absorver grande parte (E12).

Sim, os conhecimentos teóricos que recebi durante a minha formação têm ajudado a refletir sobre minhas ações, sobre meu planejamento, no que ensinar para os meus alunos e como avaliar dentro de uma nova perspectiva (E13).

Sim, os conhecimentos teóricos recebidos eu utilizo na minha profissionalidade (E14).

Sim, o conhecimento do comportamento humano, conceitos e teoria da educação mundial, pensamento crítico e empírico, desenvolvimento físico e cognitivo infantil etc. (E15).

Sim, em qualquer curso sempre aprendo algo (E16).

Com certeza, há coisas que não havia aprendido durante uma vida de estudos, mas aprendi como acadêmica (E17).

Sim, partindo para um desenvolvimento de consciência crítica que me permite inferir e/ou transformar algumas condições ou atitude no âmbito escolar (E18).

Sim, porque é através de novas metodologias que buscamos crescer (E19).

Sim, aprendi muito sobre novas metodologias (E20).

Algumas, porque os conhecimentos não estão prontos e acabados (E21).

Bastante, principalmente porque houve uma grande mudança no trabalho com as crianças em sala de aula (E22).

A minha prática positivamente surtou, claro que aprendizagem é uma constância (E23).

No tema contribuição do curso de Pedagogia, se identificam algumas disciplinas que contribuíram para o trabalho com as crianças (E24).

Certamente, sem embasamento teórico, nossa prática pedagógica de nada valeria (E25).

São imprescindíveis, visto esses pressupostos forneceram, indubitavelmente, mais domínio, segurança e criatividade na minha atuação profissional (E26).

Sim, pois com teoria, a prática dos conhecimentos é repassada de maneira melhor (E27).

Ajudaram a esclarecer uma série de ideologias que orientam o processo educacional para desmistificá-la ou legitimá-la (E28).

Em parte sim, em outras elas são constantes com a realidade na qual a escola está inserida (E29).

Sim, a teoria e prática são complementares (E30).

Está visível que o curso de Pedagogia: magistério para as séries iniciais, do Convênio 006/2001-UNIFAP, foi decisivo para a formação dos acadêmicos, no que tange à teoria desenvolvida pelas disciplinas. Alguns escrevem em palavras diferentes, mas continuam assentindo na contribuição teórica para a vida profissional.

Esta pesquisa não procurou saber quais teóricos eles mais utilizaram durante o curso, visto que iria haver um quadro muito grande em torno das repetições devido às inúmeras disciplinas do curso. Entretanto, mesmo não identificando esses teóricos da educação, sabe-se que estiveram presentes no desenvolvimento metodológico da matriz curricular do Curso e que, acima de tudo, contribuiu decisivamente para a formação dos egressos

4.5.4 Conhecimentos recebidos para ampliação da responsabilidade social

Nesse ponto os egressos do curso de Pedagogia da UNIFAP revelam a

contribuição do curso na ampliação de sua responsabilidade social. Tem-se aqui, como *responsabilidade social*, a atitude do professor para desempenhar o ensino embasado na sua formação, que vise promover o aluno, bem como toda a comunidade escolar, para uma *educação do futuro*, como diz Morin (2006), capaz de fazer uma sociedade mais justa e mais humana, coisa que está em falta no momento na sociedade brasileira.

Dessa forma, embasado nesses princípios, fez-se o questionamento e o egresso deu sua resposta.

Sim, hoje está bem melhor a relação com alunos, pais e comunidade, bem como, com toda a administração educacional (E1).

Sim, percebo problemas mais comuns que interferem no rendimento dos alunos e colaboro com os procedimentos necessários (E2).

Sim, nós professores temos um papel de fundamental importância nas transformações da sociedade e a educação é um processo de mudança social (E3).

Sim, um bom professor prepara o aluno, não só para o saber cognitivo, também o interativo, para que ele seja capaz de perceber fundamentalmente as mudanças (E4).

Sim, depois do curso entendi melhor o meu papel ativo na sociedade (E5).

Consideravelmente (E6).

Sim (E7).

Sim. Com qualidade e capacidade para exercer o cargo que ocupo (E8).

Sim, pois lidar com ser humano é complicado, mas tentamos vê-lo [o aluno] de ambos os lados, tanto social, quanto afetivo etc. (E9).

Sim, os conhecimentos me mostraram o que devemos fazer depois que recebemos certos conhecimentos, ou seja, ser mais responsável (E10).

Com certeza (E11).

Sim, acredito que o conhecimento adquirido na universidade é um bem para o acadêmico e para a sociedade, afinal é nela que trabalhamos e aplicamos o que foi aprendido (E12).

Sim, hoje vejo meu aluno de outra forma, que não via antes, procuro ajudar a nivelar as diferenças sociais, que se refletem na escola, respeito o ritmo e possibilidades de cada um em aprender (E13).

Sim, é através desse conhecimento que procuro fazer o meu trabalho de boa qualidade (E14).

Faz-me ver a escola mais criticamente e claramente, já que o objetivo da academia foi o de dinamizar e embasar nossa prática em sala (E15).

Sim, pois, aprendi que possuo uma grande responsabilidade ao ensinar as crianças (E16).

A responsabilidade social é sempre maior quando se aprimora os estudos. Portanto quanto mais experiência (conhecimentos recebidos), maior é a responsabilidade (E17).

Sim. Ampliou principalmente a compreensão do que significa a expressão “profissional da educação”, centrando uma reflexão sobre a sociedade, educação e a formação humana (E18).

Sim (E19).

Sim (E20).

Sim, devido ao compromisso que temos em melhorar sempre (E21).

Sim, bastante, pois a formação renova a aprendizagem (E22).

Certamente que sim (E23).

Sim, um profissional comprometido com a tarefa de ensinar e com a necessidade constante de se renovar (E24).

Com certeza, a aquisição de conhecimentos não só amplia nossos horizontes como também nos torna responsáveis pelo bem comum (E25).

Ampliaram sim, visto que passei por um processo de conscientização e me fez ser mais comprometido com a sociedade (E26).

Sim, pois sou responsável no meu trabalho e na maneira como ensino meus alunos abordando diversos assuntos com eles (E27).

Na realidade ajudou a rever uma situação de constante inquietação social (E28).

Sim, pois o meu compromisso como educador é a construção de uma sociedade mais humana, justa e solidária (E29).

Sim (E30).

Pelas respostas dos egressos do curso de Pedagogia, oriundos do Convênio 006/2001-UNIFAP, a responsabilidade social foi fator decisivo para a melhoria do trabalho escolar que o referido curso contribuiu. Não se pode negar nem se omitir de dizer que a formação de professores desse curso fez seu papel, pela essência dos saberes e competências, no despertar para o compromisso maior do educador: a responsabilidade que ele tem no seu desempenho profissional.

4.5.5 Ampliação das habilidades para se comunicar

Esse questionamento feito aos egressos do Curso de Pedagogia, no que se refere à ampliação de suas habilidades para se comunicar advindas da formação do educador recebida pelo Convênio celebrado entre PMM/UNIFAP/FUNDAP, visa conhecer o modo de despertar para a vida social e profissional que envolve o contexto educativo.

Vejam-se as respostas que os egressos deram a respeito do questionamento efetuado.

Sim, aprendi a exercer meus direitos, ter empatia e buscar a política da boa convivência e ser flexível e razoável (E1).

Sim, é interessante a troca de informações e experiências relacionadas ao processo educacional (E2).

A partir da teoria e da prática, tenho habilidade melhor para me expressar, participar de reuniões, cursos e seminários (E3).

Sim, dentro de minha área posso falar de qualquer assunto (E4).

Sim, através dele obtive mais conhecimentos por meio de leituras que ampliou mais a minha maneira de analisar os fatos (E5).

Muito. Digo que o curso veio afinar a habilidade de comunicação, pois considero que já dominava bem essa técnica (E6).

Sim (E7).

Sim, ele teve sua parcela de contribuição (E8).

Sim, o conhecimento esclareceu as dúvidas, assim, aperfeiçoando a oralidade (E9).

Sim, depois de receber mais conhecimentos a comunicação se ampliou, se tendo mais assunto (E10).

Com certeza (E11).

Sim, pois as apresentações de seminários, participações e discussões em sala colaboraram para isto (E12).

Ampliou sim. Hoje estou mais aberta ao diálogo tanto com meus alunos, quanto com meus colegas de trabalho. Acredito no poder da comunicação e do bom senso para resolver os problemas existentes na sociedade (E13).

Sim. Através dessa habilidade que o curso me proporcionou tornou muito mais fácil me comunicar com as pessoas, principalmente no local de trabalho (E14).

Sim. Seminários e outros trabalhos acadêmicos serviram para o aperfeiçoamento desta habilidade (E15).

Sim, pois através dele houve a necessidade de me expressar cada vez mais (E16).

Muito, porque o curso me exigiu muito no que se refere à comunicação. Um professor precisa dominar esse aspecto, caso contrário, não dominará uma turma (E17).

Sim, ampliou meu tempo e espaço, criando meios para produzir, expressar e comunicar minhas idéias, interpretando e usufruindo com a participação da comunidade escolar (E18).

Sim, só que tenho dificuldade de falar em público (E19).

Sim, tenho bastante facilidade de falar em público, gosto de estar em comunicação o tempo todo, tenho muita facilidade em me comunicar (E20).

Sim, através de leitura é possível ter um raciocínio com coerência (E21).

O curso estimulou o gosto pelo conhecimento, é claro ampliou as minhas habilidades de comunicação principalmente em sala de aula (E22).

Sim, depois que você desperta para o mundo você não consegue ficar sem contribuir com o pouco que tem (E23).

Estimulou o gosto pelo conhecimento, fazendo refletir sobre o papel em sala de aula em desenvolver suas habilidades (E24).

Acredito que sim. Talvez nem tanto quanto deveria, mas procuro pensar antes de falar e escrever alguma coisa (E25).

Sem dúvida nenhuma, as leituras, as discussões, a capacidade de interpretação, tudo que foi construído na academia, ajudou a desenvolver a minha habilidade comunicativa (E26).

Sim, através do curso pude aumentar os meus conhecimentos intelectuais (E27).

Contribuiu muito na elaboração e expressão de um pensamento coerente (E28).

Claro, com certeza, pois face à posição social que eu desempenho foi fundamental (E29).

Sim (E30).

Excetuando a resposta do egresso (E21) que trata de leitura pura e simples, divagando do contexto da questão que é sobre a contribuição do curso em proporcionar a ampliação das habilidades de se comunicar, todos os demais egressos, participantes da pesquisa, revelaram a positividade contributiva do referido curso para suas atividades profissionais como educadores.

Além do mais as respostas dos egressos revelaram que o curso desenvolveu atividades inter-classe, como seminários e outros, que contribuíram para o desenvolvimento dessas habilidades. Uns disseram já possuí-la, mas as atividades poliram essa posse. Outros aprenderam com elas a tornarem-se hábeis na comunicação.

Esse é um ponto positivo para o Curso de Pedagogia das séries iniciais que não deixou a desejar para o curso regular dessa Instituição, apesar de ter sido modular. Como nem tudo é perfeito, apesar da assertiva do egresso E19, este não perdeu o medo de falar em público, mas isto é um caso pessoal.

4.5.6 Avaliação pós-curso do seu pensamento crítico

Uma das características do curso de formação de professores e também uma necessidade vital para essa formação, é a construção do pensamento crítico. O educador necessita exercer essa atitude. Por isso dentre os questionamentos feitos aos egressos do curso de Pedagogia do Convênio 006/2001-UNIFAP, foi saber como está seu pensamento crítico após ter terminado o curso.

Precisa-se saber, através desse questionamento, a contribuição do Curso de formação de pedagogos, do Convênio em tela, para a construção desse pensamento crítico e como ele está hoje, ou seja, pós-curso. Os egressos responderam.

Equilibrado, ponderado e participativo (E1).

É um exercício curioso que me move, me inquieta, me insere na busca do aprender e ensinar (E2).

Um conhecimento abrangente e crítico (E3).

Ah! Melhorou muito. É claro, com as aulas e leituras feitas, ampliou-se o senso crítico (E4).

Com mais firmeza e clareza do que falo (E5).

Claro que contribuiu para apurar a criticidade (E6).

Cresceu bastante (E7).

Não respondeu (E8).

Excelente. Certamente que o ser humano está em constante transformação, no entanto o pós-curso nos deu clareza para novo horizonte de conhecimento (E9).

Melhorou muito, consigo avaliar as situações com mais criticidade (E10).

Avaliar o pensamento crítico envolve questões diversas. Por isso, avalio minha criticidade de acordo com o contexto vivenciado (E11).

Avalio-me, profissionalmente, como alguém que tenta fazer o melhor que pode oferecer uma educação de qualidade para seus alunos, apesar da existência de entraves típicos deste sistema defasado, onde se investe tão pouco em educação de qualidade (E12).

Hoje tenho uma postura mais crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais que vivencio. Às vezes sou vista como chata, alguém que vive reclamando, mas considero que é necessário incomodar para que as coisas aconteçam (E13).

Quanto à avaliação do pensamento crítico, que os governantes proporcionem, através da UNIFAP, mais curso de boa qualificação como já tem feito para que os professores estejam sempre atualizados (E14).

“Só sei que nada sei”. O mundo constrói, a cada dia, contribuição na área do conhecimento humano que nos convida a possuí-la e retransmiti-la aos alunos das variadas formas (E15).

Muito bom (E16).

A academia é uma experiência valiosa, pois, lá aprendemos e somos estimuladas a não ter medo de expor opinião (E17).

Passei a apresentar idéias que obtive através do estudo de modo que efetivasse uma pedagogia crítica, avançando o meu pensamento para o social, escolar e avaliando os processos educacionais em diversos contextos (E18).

Ótimo, só podemos crescer através da educação, pois ação é o fazer e por meio do fazer, produzimos resultados (E19).

Ótimo, só temos que crescer em todos os aspectos da educação, em nossa prática, etc. (E20).

Avalio que é necessário ser crítico, desde que seja seguro, respeitando a opinião do outro (E21).

Melhorou bastante (E22).

De 0 a 100, melhorou 50% (E23).

Não respondeu (E24).

A capacidade de discernimento melhorou bastante no momento de julgar algo que me é apresentado (E25).

Mais desenvolvido. Depois do curso não parei com as leituras, fiz uma especialização, sou engajada nos projetos, relativo ao trabalho da escola. Portanto, tudo faz evoluir o meu pensamento crítico (E26).

Avalio de forma positivo, pois coloco em prática os conhecimentos obtidos na academia, no dia-a-dia do meu trabalho (E27).

Muito bom (E28).

Houve um salto significativo, pois hoje tenho uma visão mais ampliada sobre determinados assuntos e não mais restrito ao senso comum (E29).

Está alto. Hoje analiso uma situação problema com melhor discernimento de sua importância a que se destina (E30).

Apesar de alguns egressos não terem entendido o questionamento que era para falar de como está sua postura enquanto sujeito crítico diante das diversidades da vida profissional e pessoal, a maioria mostrou que seu modo de ver, entender e se posicionar perante determinadas ações mudou para melhor.

Essa atitude demonstra que o curso de Pedagogia, Convênio 006/2001-UNIFAP, estabeleceu condições para que os egressos desenvolvessem tal atitude, saindo do senso comum. Essa postura dos formadores do Curso em questão revela o valor dessa formação, criando profissionais do magistério que posicionam, também, os alunos nessa mesma condição crítica.

4.5.7 Avaliação pós-curso da capacidade de atuar em equipe

O que se segue é o resultado dos egressos quanto as suas avaliações, pós-curso, de suas capacidades de atuar em equipe. O quesito feito quer desvelar o amadurecimento desses egressos adquirido no curso em tela. Veja-se o que disseram.

De forma acessível, participativa, aprendendo a ceder, não ser sempre o melhor e sim aquele que busca o entendimento é o melhor para o grupo (E1).

O trabalho em equipe deve ser desenvolvido de forma integrada com corpo administrativo e docente (E2).

Tenho adaptação eficaz para o trabalho em equipe (E3).

Nada respondeu (E4).

Nada respondeu (E5).

Creio que melhorou (E6).

Excelente (E7).

Contribuiu para um bom relacionamento profissional em equipe (E8).

Ótimo, podendo socializar e inovar experiências pessoais e profissionais (E9).

Muito boa, após o curso o meu relacionamento interpessoal mudou, sou mais compreensiva, escuto mais as pessoas (E10).

De maneira que eu possa compreender meu colega com mais respeito e, ao mesmo tempo em que haja a equidade dessa compreensão, por ambos (E11).

Boa. Atuar em equipe é produtivo, pois compartilha-se idéias diferentes ou parecidas onde se busca chegar a um consenso (E12).

Antes e depois, sempre tive uma boa atuação em equipe, adoto no meu dia-a-dia atitude de solidariedade, cooperação e respeito às diversidades existentes na escola (E13).

Na minha opinião, a capacidade de atuar em equipe é uma proposta muito boa porque só vem alimentar o nosso conhecimento, dignificar o nosso trabalho (E14).

Positivamente, sou capaz de me encaixar depois de uma reflexão sobre o objetivo do grupo (E15).

Médio ou razoável (E16).

Trabalhar em equipe não é muito fácil, mas na universidade aprendi a importância de se trocar experiências, portanto minha capacidade de trabalhar em equipe é ótima (E17).

Foram significativas as atividades didáticas curriculares. Individualmente fez um convite à alegria de aprender, de produzir conhecimento, de viver, de pensar e saber aceitar as diferenças que existem em equipe (E18).

Normal, precisamos de interação para buscar alternativas, identificar soluções e fazer (E19).

Muito bem, precisamos estar em interação com outras pessoas da escola, buscando alternativas, soluções etc. (E20).

Não tenho dificuldade de me relacionar em equipe (E21).

Nada respondeu (E22).

Sempre disposto para ajudar no que for possível para o crescimento do grupo (E23).

Nada respondeu (E24).

Boa, sempre que posso troco experiência com meus colega, por acreditar que a educação não se faz sozinha (E25).

Não respondeu (E26).

Na atuação em equipe, a pessoa tem que ter humildade para não ser o dono do saber (E27).

Essa capacidade é inata, considero que o curso somente auxiliou (E28).

Se desejarmos alcançar um objetivo, o trabalho em equipe é o caminho mais rápido. Isso o curso de Pedagogia me proporcionou e muito (E29).

Ótimo (E30).

Em se tratando do contexto relacional de equipe dos egressos da Pedagogia, pode-se notar nas falas que esses aprenderam trabalhar ou valorizar essa atitude. Uma escola que não desenvolve trabalho coletivo entra em dissonância, pois reuniões, planejamentos e outras atividades precípuas do processo educativo são feitas em equipe. Desse modo, como estão atuando os integrantes dessas equipes?

O que se percebe nessas falas é que o curso de Pedagogia contribuiu consideravelmente para a valorização dessa postura. Apesar dos egressos E4, E5, E22 e E24, não terem se posicionado, isso não desmerece o valor assertivo do curso em tela, quanto em ter contribuído para o desenvolvimento do trabalho em equipe.

4.5.8 Avaliação da exigência do curso de seu desempenho como aluno

Neste ponto, as respostas dos egressos do Curso de Pedagogia se direcionam na autoavaliação de seus desempenhos enquanto alunos frente às exigências do curso. Esses fazem uma leitura mostrando se o curso exigiu muito, exigiu na medida certa,

exigiu pouco ou não exigiu nada. Nessa questão procura-se desvendar o cotidiano do curso, enquanto papel formador, para se ter uma noção de como foram as atividades internas que levaram às leituras obrigatórias; às atividades avaliativas; das práticas pedagógicas; e de outras que o curso desenvolveu. Eis, o que esses disseram.

Exigiu na medida certa. Como o processo é contínuo, todo acadêmico tem de completar as lacunas, através da busca em pesquisa e com experiência e na praticidade (E1).

Exigiu pouco, tempo foi limitado (E2).

Na minha opinião exigiu pouco, pois o curso foi muito corrido, o tempo contribuiu para que isso ocorresse (E3).

De início achei muito, depois acho que na medida para um curso em módulos (E4).

Exigiu na medida certa (E5).

Em algumas situações muito, em outro, nem tanto (E6).

Exigiu na medida certa (E7).

O curso exigiu o que achou necessário para o desempenho e a formação dos alunos (E8).

Exigiu na medida certa (E9).

Não respondeu (E10).

Dentro da perspectiva alcançada exigiu na medida certa (E11).

Exigiu na medida certa (E12).

Exigiu na medida, pois a escola que encontrei não me foi apresentada na universidade, no currículo, as práticas de sala de aula foram deixadas em segundo plano, o curso deixou lacunas em algumas disciplinas e não me preparou realmente para a realidade (E13).

A minha avaliação sobre o nível de exigência do curso para algumas coisas muito, para outras pouco, deixou para outras pouco, deixou um pouco a desejar (E14).

Exigiu na medida certa. Já tínhamos certa postura educacional ao lidar com o ambiente de sala de aula, isso facilitou o nosso desempenho (E15).

Exigiu pouco (E16).

Acredito que exigiu, no geral, na medida certa. Houve alguns professores que deixaram a desejar, mas nada que prejudicasse o curso (E17).

Exigiu muito (E18).

Sim, exigiu muito, mas gostei porque cresci em conhecimento, em questão financeira (E19).

Sim. Exigiu na medida certa (E20).

Exigiu muito, pois foi um incentivo na minha vida profissional, devido está desatualizado e precisei pesquisas ler e outros (E21).

Exigiu na medida certa (E22).

Exigiu na medida certa, pois o mesmo era um curso de férias (E23).

Exigiu na medida certa (E24).

O curso exigiu pouco. Talvez por causa do tempo (E25).

Exigiu muito, mas valeu a pena, porque percebi que muitas vezes o esforço, a determinação mostram o quanto somos capazes, em termo de aprendizagem (E26).

Exigiu na medida certa (E27).

Exigiu pouco (E28).

Acho que o nível de exigência no que diz respeito do desempenho do aluno estava na medida certa (E29).

Exigiu na medida certa (E30).

Pelas falas dos egressos percebe-se que esses não foram unânimes em mostrar o nível de exigências que o Curso proporcionou na sua realização. Esses pulverizaram o seu modo de ver quanto a ter *exigido muito, na medida certa, e exigido pouco*. Mas, essas respostas revelam que o curso exigiu dentro do feitiço que esse foi moldado, isto é, modular, no período de férias escolares, corrido e por isso, os egressos reclamarem do tempo ser exíguo. Desse modo, pode-se afirmar que o curso contribuiu para com a formação desses profissionais dentro dos padrões em que foi constituído.

4.5.9 Contatos com a UNIFAP por meios de eventos, cursos

Neste item, se quer descobrir os contatos que os egressos tiveram ou têm com a UNIFAP, após terem concluído o Curso de Pedagogia e por meio de quais atividades promovidas pela Instituição. No mesmo questionamento necessita-se conhecer, caso seja negativo esse contato, o motivo que leva o egresso a não ter mantido. Aqui estão as respostas dos egressos:

Sim, intercâmbio por meio de palestras (E1).

Falta de oferta, de divulgação e comunicação da UNIFAP (E2).

Sempre mantenho contato por meio de cursos (E3).

Pouco. No curso de Letramento e de Nove Anos, promovido em convênio se não me engano (E4).

Não tenho, por falha minha (interesse) (E5).

Nenhum (E6).

Não. Por falta de tempo e de oferta de curso na minha área (E7).

Não. Porque ainda não tive oportunidade (E8).

Por meio de curso. O motivo é estar cursando uma especialização em Mídias na Educação (E9).

Não respondeu (E10).

Sim, por meio do Curso de Construção de Matriz Curricular do Ensino Fundamental de Nove Anos (E11).

Sim. Através de cursos e do vínculo familiar. Minhas filhas são acadêmicas da universidade (E12).

Sempre estou mantendo contato não só com a UNIFAP, mas com outras Instituições relacionadas com a educação para ampliar meus conhecimentos e por acreditar que a formação continuada é necessária e faz muita diferença (E13).

Não. A rotina do dia-a-dia de trabalho impede que tenhamos tempo a não ser quando vem algum convite para professores participarem de algum evento ou cursos (E14).

Não, regularmente. Só diante da necessidade de algum informação, ou curso E-Proinfo, desisti devido a falta de suporte técnico-pedagógico e internet (E15).

Não. Os cursos que faço são privados ou fornecidos pela Prefeitura (E16).

Não, por falta de tempo, pois, ando trabalhando muito (E17).

Não tenho mantido contato algum (E18).

Não (E19).

Não (E20).

Não, devido está engajada em uma atividade diferente da educação (E21).

Por meio de eventos (E22).

Não. Falta de comunicação de ambas as partes (E23).

Só por meio de eventos (E24).

Não. Talvez por falta de interesse, tanto meu quanto da instituição (E25).

Esporadicamente, através de encontros pedagógicos ou por meio do uso da biblioteca (E26).

Não tenho mantido contato com a UNIFAP, pois, não tenho tempo (E27).

Tenho procurado esse contato, tanto que estou cursando pós-graduação (E28).

Não. Não tenho tempo no atual momento (E29).

Sim. Através de eventos (E30).

As respostas dos egressos do curso de Pedagogia, do Convênio 006/2001-UNIFAP, divergem no contato ou não, mas deixa a clareza que a maioria não mantém esse contato, por indisponibilidade de tempo, de interesse, ou até mesmo porque a instituição não criou esse laço de aproximação com os que a deixam.

Nesse ponto, diferentemente do curso que uma instituição pública superior oferta, esta sempre se desliga dos que passam por ela. O que se tem visto é que não existe vínculo entre as instituições de ensino superior e seus egressos. Parece até que, ao saírem, a universidade diz: “*pronto, cumpri a tarefa, agora te vira*” (palavras nossas), dando as costas para os que concluem os cursos.

Entretanto há que se ver que este Curso de Pedagogia foi promovido através de Convênio e que os egressos que dele participaram, praticamente, foram obrigados por força da legislação educacional, como mencionado anteriormente nesta dissertação, e que não se pode levar em conta o elo que poderia unir instituição e egressos.

Mas, como foram analisadas, as instituições necessitam rever essa postura, pois os egressos devem ser valorizados do seu ponto de vista pessoal/profissional, ao mesmo tempo em que se faz presente o elemento continuador do processo.

4.5.10 Conceituando o Curso de Pedagogia da UNIFAP

Foi solicitado aos egressos que construíssem um conceito sobre o curso de Pedagogia da UNIFAP, descrevendo sua satisfação com a qualidade do curso; estrutura curricular, conteúdos programáticos das disciplinas, metodologia de ensino adotada, desempenho e contribuição do corpo docente, para assim identificar o que realmente pensam esses egressos sobre o curso que os formou. Vejamos o que disseram.

Muito bom. Na vida todo caminho é curto, mas a boa assimilação e acomodação trarão resultados duradouros (E1).

Para o desenvolvimento e construção de um saber necessário para a formação do conhecimento (E2).

Conceito bom, quanto a estrutura organizacional como todo. O único fator que dificultou no processo aprendizagem foi o tempo, pois o curso requer muita leitura, e tínhamos pouco tempo para ler (E3).

O curso de Pedagogia da UNIFAP foi bom, pois veio contribuir e muito com minha formação profissional (E4).

A instituição provou ser uma instituição séria e compromissada na formação dos seus alunos e para nós professores que tínhamos a prática, ela nos deu a teoria de forma satisfatória (E5).

De modo geral, foi bom (E6).

Muito bom. Apesar do tempo que foi oferecido o curso foi corrido (E7).

O curso de Pedagogia da UNIFAP é uma formação de qualidade, algo que aconteceu na minha vida de grande importância e ampliou meus conhecimentos, através dos conteúdos abordados e desempenho dos profissionais da educação (E8).

O curso de pedagogia amplia o conhecimento pessoal e profissional, dando segurança nas situações que enfrentamos no dia-a-dia (E9).

Não respondeu (E10).

Apesar de ter sido um curso por etapas, foi satisfatório, ou seja, muito bom (E11).

O curso foi satisfatório, cumpriu a exigência na matriz curricular ministrada por docentes em sua maioria competentes e humanos que contribuíram para o melhoramento profissional e pessoal (E12).

O curso de Pedagogia da UNIFAP está um pouco distante da realidade de quem leciona, pois a estrutura curricular, os conteúdos, as metodologias adotadas não contempla o que e como ensinar, nem prepara para a realidade, ou seja, não dá ênfase às práticas de sala de aula (E13).

O curso de Pedagogia da UNIFAP seria muito bom com essa estrutura procurando estar dentro da realidade do lugar (E14).

A nível de educação é um curso excelente, consegue relacionar a teoria e a prática. Apesar do período de férias que estudávamos, o curso satisfaz (E15).

A maioria dos professores exigiu pouco dos alunos. Os que falavam qualquer coisa e ganhavam dez (E16).

O curso é excelente, principalmente para quem deseja atuar em sala, pois o curso dá suporte para isso, mas também devemos buscar sempre mais (E17).

O curso significa um conjunto de componentes curriculares que é significativo para elaboração de uma visão complexa sobre o fenômeno, educativo na contemporaneidade, ou seja, um passeio pelos fundamentos da educação, através das disciplinas (E18).

Na concepção é o estudo das idéias de educação segundo determinada concepção de vida e dos meios mais eficientes de realizá-los (E19).

É um estudo voltado aos ideais da educação envolvendo estrutura curricular, conteúdos programáticos das disciplinas metodológicas etc. (E20).

Pedagogia é um compromisso de auxiliar o educador, de forma inovadora com resultado positivo para o trabalho de sala de aula (E21).

O curso de pedagogia foi muito bem ministrado (E22).

Dentro do que foi trabalhado no período, em que cursei, foi boa, como já foi citado, foi curso de férias (E23).

O curso de Pedagogia, enquanto teoria da educação tem uma importância incontestável na orientação da prática educativa (E24).

Boa, mas poderia ter sido melhor se houvesse mais interesse de minha parte e de certos professores, que deixaram a desejar (E25).

O curso de pedagogia da UNIFAP é verdadeiramente satisfatório na medida em que possui uma proposta curricular adequada, que exige muito esforço acadêmico e também pela positiva contribuição pedagógica do seu corpo docente (E26).

O curso de pedagogia da UNIFAP está direcionado para o educador que está na sala de aula, com conteúdos, disciplinas e metodologias voltadas para o pedagogo (E27).

A pedagogia da UNIFAP precisa a meu ver de atividades concretas e aplicação dos conhecimentos. Acredito que o colégio de aplicação vai contribuir para isso (E28).

A articulação entre estrutura curricular, conteúdos programáticos, metodologia aplicadas pelo corpo docente reflete o compromisso com a formação de profissionais qualificados para o mercado de trabalho (E29).

Para mim o curso foi excelente, ampliou os meus conhecimentos, contemplou todas as disciplinas da grade curricular, boa metodologia, domínio e qualidade do ensino pelo corpo docente (E30).

Na conceituação efetivada pelos egressos mostra que o curso de Pedagogia do qual participaram, apresentou uma estrutura, que é da própria Universidade, boa, tendo em vista os padrões que a mesma apresenta, quanto aos seus docentes. Desse modo, os egressos citaram fatores preponderantes à formação estabelecendo a relevância do curso quanto a sua importância tanto para o lado pessoal quanto para o profissional, sendo este bem ministrado interligando teoria-prática.

Entretanto para alguns, a UNIFAP não apresentou a escola real e o fator tempo contribuiu para que não tivesse essa excelência. Contudo, foi bem ministrado, como citam os egressos, mas existe a relevância de que as disciplinas foram desenvolvidas em tempo corrido.

4.5.11 Escolha da UNIFAP para um curso de pós-graduação

Aqui se apresenta o questionamento feito aos egressos sobre sua vontade de escolher novamente a UNIFAP para realizar um curso de pós-graduação. Nesse contexto, estão inseridas tanto a *lato sensu* quanto a *stricto sensu*. Pelo visto, podem também, serem incluídos, outros cursos ofertados. Eis o que os egressos falaram.

Sim, em todos os segmentos educacionais a universidade tem recursos necessários e profissionais treinados e motivados (E1).

Sim (E2).

Sim, a instituição é bem conceituada e promove uma educação de qualidade (E3).

Sim, temos que acreditar no que é nosso, mas se for necessário criticar, criticarei no decorrer do curso e sei que minhas colegas profissionais também (E4).

Sim, espero que ela nos proporcione essa oportunidade que com certeza assim como eu tenho os colegas também que precisam (E5).

Sim, escolheria (E6).

Sim (E7).

Sim, com todo prazer, porque a UNIFAP é uma entidade que oferece segurança aos formandos em todos os cursos que ela disponibiliza (E8).

Sim, por vários motivos um deles a responsabilidade com os acadêmicos, formando futuros cidadão cidadãos críticos e questionadores dos seus direitos e deveres (E9).

Não respondeu (E10).

Se tivesse oportunidade, com certeza (E11).

Sim, é uma instituição que está desenvolvendo muito e expandindo sua estrutura (E12).

Sim, a instituição é boa, porém como qualquer outra no Brasil precisa preparar melhor os educadores, no momento de planejar, ensinar e avaliar, ou seja, proporcionar aos educadores uma atualização com seriedade e qualidade (E13).

Sim, seria muito bom para nós professores que estamos atuando na profissão, e também esteja dentro da área que precisamos (E14).

Sim. Pelo currículo rico em noções e praticas necessárias a área educacional (E15).

Sim (E16).

Sim (E17).

Sim, quem sabe através de uma nova oportunidade (E18).

Sim, com aulas presenciais (E19).

Sim, com aula presencial, pois é mais eficaz (E20).

Sim, com muito prazer, porque o conhecimento é individual e depende de cada um buscar crescimento intelectual e outros (E21).

Sim (E22).

Sim, acredito na competência e compromisso de nossos profissionais para com o futuro e a cultura de nosso povo (E23).

Sim (E24).

Com certeza, na instituição também existem ótimos professores comprometidos com a educação (E25).

Sim, acredito muito na seriedade e no comportamento da UNIFAP para com a sociedade amapaense (E26).

Se o curso atender aos meus desejos de conhecimento, sim (E27).

Com certeza, acredito nesta instituição e sei que cada um de nós, pode dar sua contribuição para melhoria (E28).

Sim, sem nenhuma dúvida (E29).

Sim (E30).

Os egressos foram contundentes em afirmar que certamente procurariam a instituição, pois esta possui bons cursos, docentes comprometidos e que o crescimento profissional depende, também deles. Apesar do E10, não ter se manifestado, não promove o desmerecimento que a Instituição tem como entidade formadora de professores.

Sabe-se que quando a pessoa gosta de um determinado local gostaria de voltar. Tendo essa premissa, acredita-se que a universidade mostrou-se como local propício para o desenvolvimento do ensino e crescimento profissional, bom como, um local confiável para os egressos. Isso reflete o real desenvolvimento do curso de Pedagogia.

4.5.12 Registrando o que acredita ser relevante para a pesquisa e que não foi mencionado

Neste quesito, pretendeu-se descobrir a perspicácia dos egressos em apresentar sugestões de melhoria do questionário, para assim, completar a lacuna, caso houvesse. Desse modo, pede-se para o mesmo dissertar o que acredita que seria relevante para a pesquisa e que não foi mencionado. Estes falaram.

Em toda ciência a busca sempre continua. Sendo assim, para que o processo educacional atenda seus objetivos é necessário a constância. Além disso, sua utilização e aplicação. Diante desse contexto percebe na folha de questionário objetividade e praticidade. Como em toda pesquisa avaliar e reavaliar o existente torna possível o novo, assim, continuem a buscar o melhor para o processo educacional tão necessário para a vida humano no planeta tão sofrido (E1).

Planejamento, interdisciplinaridade e avaliação da aprendizagem (E2).

O fator tempo, durante o curso (E3).

Temas referentes a certas práticas/estágio, coordenação do curso, se já estamos ganhando o nível superior, matéria que mais chamou atenção (E4).

Não respondeu (E5).

Não respondeu (E6).

Nada a acrescentar (E7).

A pesquisa está boa, porém ainda existem vários fatores que precisam ser mencionados como as constantes greves dos professores todos os anos, prejudicando a aprendizagem dos alunos, sei que os professores precisam ser bem remunerados, a UNIFAP tem que procurar soluções para que isso não aconteça mais. Quanto aos cursos disponibilizados, são de qualidade para ótima formação dos cursistas. Eu ainda não fiz pós-graduação, mais sei que os cursos ministrados na UNIFAP, são de qualidade e os professores são excelentes (E8).

Não respondeu (E9).

Não respondeu (E10).

Numa visão holística, como “mestre” na área em que atua, deveria ser mais “coerente” no que tange às perguntas do questionário, mas de forma geral, o que foi mencionado, está dentro do objetivo que almeja alcançar. Creio eu! Desculpe-me a insatisfação, ou seja, se você não se sentiu satisfeito com as respostas (E11).

Acho que seria interessante perguntar se o corpo docente ou ainda a Secretaria de Educação estimula com frequência ou ainda no dia-a-dia que adequemos em prática o que foi aprendido no curso, pois lidamos todo tempo com entraves ocasionados por problemáticas sociais, que muitos alunos sofrem e que por vezes dificultam a prática pedagógica (E12).

Considero que as perguntas foram suficientes e não tenho o que acrescentar, espero que eu tenha contribuído de alguma forma para sua pesquisa (E13).

Acredito que esta pesquisa veio contribuir no desenvolvimento profissional do professor que muitas coisas boas foram mencionadas, mas acho que tem sim algumas coisas não foram lembrado, sempre tem. Mas no momento não é possível expor (E14).

Área de atuação atual do pesquisado; modalidade de ensino; pesquisa sobre a área de informática educacional apenas comentada no curso (Lied's, Biblioteca, Libras etc.) até mesmo em relação à estrutura da UNIFAP (E15).

Não respondeu (E16).

A capacitação dos professores (docentes) no curso (E17).

No momento nada acrescentar, espero apenas que as informações aqui adquiridas, advindas dessa experiência, contribuam para com o trabalho (E18).

Para mim a pesquisa foi de suma importância, pois o caminho são informações, princípios, valores e visão do que faz! Portanto, acredito que o curso de Pedagogia vem oportunizar melhores condições de entendimento, de decisões, de transformações no processo educativo, buscando inovações e novas perspectivas para um ensino de qualidade, pois, abrangeu todos os aspectos (E19).

A pesquisa foi ótima e importante para nós que fomos questionados a respeito do curso de pedagogia. Foi válida essa pesquisa. Parabéns, sucesso no seu mestrado (E20).

Não respondeu (E21).

Não respondeu (E22).

Não respondeu (E23).

É preciso repensar as relações entre instituição formadoras e construir nos projetos de formação uma relação que não seja atravessada por modelos de transmissão de conhecimento. Universidade e escola precisam estabelecer

parcerias onde os saberes que de um lado são de natureza teórica e, de outro, de natureza prática, complementam-se, estimulando construções em ambos os sentidos, a teoria alimentando a prática e a prática gerando novos questionamentos capazes de redimensionar as teoria (E24).

Não respondeu (E25).

Verificar até que ponto este curso de Pedagogia, ofertado pela UNIFAP, foi proveitoso para o acadêmico que dele participou e para o âmbito da Educação Municipal (E26).

Não respondeu (E27).

Acho que a única coisa que não concordo na universidade é aplicação de atividades grupais que geralmente quebram um real entendimento do conteúdo dado. Visto que muitos professores dividem o conhecimento nos grupos de trabalho e isso faz com que aconteça uma defasagem de conhecimento (E28).

A qualificação do trabalho em educação por parte dos governantes, também a valorização de professor (E29).

Se até hoje o Município não está inserindo em nossos vencimentos, tudo o que a lei manda quando se conclui uma graduação, a resposta seria que os nossos direitos ainda estão sendo negados (E30).

Acredito que o quesito apresentado não contribuiu para o que realmente foi proposto, visto que serviu de desabafo para alguns quando mencionaram as greves, coisa que não ocorreu durante o curso; a valorização do professor municipal e a atuação dos governantes.

Percebe-se, também, que dez se omitiram deixando de contribuir para com o solicitado. E alguns fizeram uma avaliação deste propósito dissertativo. Lógico que este último questionamento iria captar algo que este pesquisador poderia ter esquecido e que engrandeceria mais o trabalho, mas, como não se obteve o esperado, conclui-se aqui, os dados qualitativos, e os resultados finais desta dissertação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Objetivamos conhecer a efetiva contribuição que o Curso de Pedagogia, magistério das séries iniciais, do Convênio 006/2001-UNIFAP, atribuiu aos egressos desse convênio, concernente as suas formações, seus afazeres docentes e suas perspectivas nessa tão atribulada vida de professor do ensino fundamental.

Adentramos na vida profissional dos 30 participantes que prontamente responderam e deram suas contribuições sobre o que o curso ofereceu aos seus egressos, levantando dados importantes sobre os mesmos. Analisamos as percepções de vida de nossos respondentes, seus posicionamentos e suas expectativas com relação ao curso e à inserção profissional e suas dificuldades. Percebemos o valor das relações interpessoais que o curso oportunizou como forma de construção efetiva de trabalho tanto coletivo, quanto institucional.

Em suas falas sobre as atuação, formação, satisfação, perspectivas, mudanças leituras e meios de atualização, mesmo de caráter quantitativo, pode-se fazer uma análise sobre a vida do egresso proporcionando formar o perfil desse, enquanto professor atualmente, mas refletindo a formação recebida. Além de que expressam suas habilidades e competências recebidas referentes à formação, teoria, responsabilidade social, habilidade para se comunicar, pensamento crítico e capacidade para atuar em equipe. Por meio da pesquisa os egressos tiveram voz, puderam falar de seus problemas com o Curso, depois de formados, bem como de suas dificuldades ao percorrê-lo.

Todas as informações dadas servem de base para que, de posse delas, a universidade abra as portas ao debate, na busca de soluções a fim de se adequar a esse mundo em constante transformação. Não se quer fazer deste espaço um local de conclusão, pois no âmbito do conhecimento nada é conclusivo. Compete aqui, mostrar que as indagações feitas sejam perspectivas futuras que dêem continuidade nesse processo de formação de egressos dos cursos de formação em Pedagogia de outras instituições, haja vista que, esta pesquisa feita no Amapá, é do ponto de vista educacional, inédita, pois, ainda não se conhece um documento que desvele essa atitude.

Não dá para dissociar esses saberes que o egresso incorpora e age, ditos anteriores com sua formação, pois nela está a instituição formadora, neste caso a UNIFAP e seus docentes, como corpo formador da universidade, que contribuíram para essa formação juntado a um conjunto de saberes que esses trouxeram no momento da referida formação.

Diante disso, a pesquisa mostrou que em torno de cultura geral a universidade proporcionou uma gama de informações que garante, hoje, a transformação e renovação cultural do aspecto educativo, numa visão melhor de mundo, no sentido de dimensionar seus fazeres tanto profissionais quanto sociais e isso é importante para que os professores possam conhecer as realidades vividas do ponto de vista social.

Nesse sentido, é de extrema importância que o curso de Pedagogia seja permeado de teorias que dão embasamento à formação. Desse modo, a UNIFAP proporcionou aos professores que atuam na rede pública de ensino municipal um leque de informações a respeito da teorização de sua formação, na medida em que possibilitou à reflexão da prática pedagógica, permitindo inferir ou transformar as atividades cotidianas da escola, corroborando para a amplitude do papel do educador em sua responsabilidade perante a sociedade.

Ainda se vê que o professor precisa ser um comunicador nato e, a pesquisa esclareceu fatores interessantes a respeito disso, pois apesar de alguns apresentarem essa disposição, o que se viu foi o resultado dessa formação em contribuir para a polidez dessa atitude, visto que com o nível superior esse professores desenvolvem ações mais abertas com a comunidade escolar.

Interessante esclarecer que apesar do curso ter sido desenvolvido no período das férias escolares, no qual os professores que participaram da formação estavam envolvidos no aprender, as exigências efetuadas pela formação caracterizaram-se como razoáveis, haja vista o fator tempo. Mas as atividades intra e extra-curso não foram deixadas de lado, como seminários, dinâmicas de grupo e outras prestezas. Entretanto, do meu ponto de vista, o que faltou foi um empenho maior da docência para formar o professor mais *apurado*, cheio de saberes, pois o razoável entra na questão básica e não se quer um professor básico, se quer um professor competente que atenda aos anseios sociais.

Isso reflete no que a pesquisa apresentou quanto ao empenho do professor em ler, para atualizar sua prática. O professor leu pouco durante o estudo e lê menos ainda após sua conclusão. Isto prova que nos cursos de Pedagogia, principalmente o da universidade em pauta, os professores formadores não estão se empenhando na indução ou obrigatoriedade da leitura. O que esses formadores necessitam é rever suas práticas quanto ao encaminhamento do acadêmico ao hábito da leitura.

Esta dificuldade constitui verdadeiro entrave à formação do profissional em educação, pois a insuficiente leitura compromete de teorias que realmente possam ser empregadas na prática e a confusão envolvendo a transposição dessas mesmas teorias em metodologias práticas e inequívocas.

Apesar dos professores terem lido pouco e o tempo ter sido exíguo, do ponto de vista da compactação, a formação por eles recebida, como resultado de pesquisa, se apresenta de forma positiva, haja vista que a contribuição do curso estabeleceu um compromisso mais apurado e um melhor desempenho na sala de aula. Além de que o curso promoveu para muitos, o crescimento profissional em termos de salários a partir de sua ascensão funcional e o crescimento pessoal.

Mas não é somente isso que constrói o contexto formador visto que podem haver dois perfis dos acadêmicos no âmbito da universidade da formação inicial de professores: “*o acadêmico do ensino e um outro do ensino e da pesquisa* [causando uma dicotomia entre] *a definição ou indefinição do locus da produção do conhecimento na universidade*” (Maciel, 2009, p. 81) Perante a esse impasse a autora considera fundamental fazer uma investigação na formação inicial de professores.

Esse ponto a ser investigado não tem a pretensão de transformá-los em pesquisadores, mas para que eles possam desenvolver uma concepção reflexiva voltada para o cotidiano vivenciado em sala, com os conhecimentos adquiridos através do ensino e da pesquisa, que são elementos fundamentais para ser um bom profissional.

O que a pesquisa mostrou e o que se evidencia nos cursos de formação de professores é uma ênfase muito grande com relação somente a atividade de ensino, às vezes de forma isolada da prática. Desse modo, o que foi observado e discutido com os professores egressos, é que a disciplina Prática de Ensino que deveria ocorrer de forma

natural como em qualquer curso de formação de professores, foi contemplada pela própria prática que estava sendo exercida, na época pelos mesmos, em sala de aula.

Quanto a isso, Maciel (2009), como suporte, afirma que a tríade da disciplina Prática de Ensino: observação, participação e regência têm como objetivo exclusivo o ato de ensinar, não se preocupando com o envolvimento do estagiário no cotidiano escolar, com a realidade do aluno, com a realidade também do professor que está sendo observado, e que a prática está tornando esse momento, que deveria ser tão importante para o bom desempenho profissional, para simplesmente, um mero cumprimento de carga horário necessária para obtenção da graduação, se isolando de seu papel que é o de interligar ensino e pesquisa.

Nesse ponto, os professores não conseguiram vivenciar esse momento, na medida em que seus papéis profissionais foram válidos como prática na disciplina e isso efetou um distanciamento do ensino e da pesquisa que esses deveriam construir, ao longo do curso. A meu ver, parece que a pesquisa, enquanto fator preponderante ao desempenho profissional não foi praticada no momento de sua formação provocando um distanciamento da realidade.

Considerando o contato que tive com alguns professores quando na ocasião desabafaram concernentes a esse assunto tratado, pude avaliar que os mesmos tiveram dificuldades em efetuar o trabalho final de fechamento de curso por causa desse distanciamento entre o ensino e a pesquisa. Levando-se em consideração esse aspecto, o processo de formação de professores deixou a desejar.

Torna-se necessário entender que não dá para dissociar a teoria da prática, pois se está vivendo uma nova era onde a globalização nos empurra para a modernização e, conseqüentemente, à tecnologia. Daí um novo profissional da educação precisa ressurgir de um passado muito presente que força esse educador a se preparar para atender a esta modernidade, que não pode se desvincular da história de luta do homem/mulher, pois as novas teorias podem contribuir para que os *erros* do passado não sejam repetidos no presente e isso a universidade precisa repensar.

Não se pode deixar que a preparação do profissional universitário seja de péssima qualidade, pois isso é tão grave, como também é grave o mau profissional do magistério. Na verdade, tudo que se disse aqui não é novidade, mas é preciso estar

atento para que se for possível, se faça uma educação pós-moderna hoje para que amanhã, com certeza, no interior do moderno, no meio da crise, os elementos fundamentais de uma nova educação surjam.

E quando surgir, a universidade mostre sua força aliada a parceiros visto que sozinha não poderá dar conta desta tarefa. Numa perspectiva intercultural da educação deve-se aliar-se a outras instituições sociais e culturais. Sendo assim, surge cada vez mais forte a necessidade da universidade ser autônoma, pois sem autonomia ela não pode ser multicultural e cumprir seu papel na sociedade.

Na pesquisa em tela a UNIFAP mostrou-se intelectualmente preparada para atender a formação de professores e, tem talento para isso, visto que é uma instituição de renome no Estado e por ser pública precisa mostrar algo mais. O que tenho a contribuir é que ainda não vi essa força brotar no seio social. Acredito que está faltando, realmente aliar a teoria à prática visto que alguns egressos mencionaram não terem visto, no momento da formação, essa escola real, melhor dizendo, como professores não conseguiram ver o reflexo de seus trabalhos nos ensinamentos universitários. Isso frustrou alguns.

Também penso que a universidade precisa rever suas teorias, questões ditas antes e que se continua batendo nessa tecla. Esses ensinamentos precisam estar atentos, na qualidade de vida dos seus educandos, pois esses ao saírem irão desempenhar vários papéis e a universidade não consegue passar ou trabalhar isso.

Pelo que se viu, a universidade em seus ensinamentos, não deu a devida confiança para que o professor que estava, no momento do curso, no dia a dia da escola, pudesse produzir mecanismos que o levasse a melhorar a qualidade do ensino público principalmente. Pois, o que se sabe é que as escolas pesquisadas não possuem autonomia suficiente para que, junto a seu corpo técnico, possam construir meios que melhorem o processo de ensino. Ao contrário, são somente permitidas mudanças se tiverem acompanhamento de um órgão superior ou com algumas prerrogativas vindas destes mesmos órgãos.

Quem é professor sabe que os altos e baixos existiram e sempre irão existir na atividade docente, muito mais, a partir de quando se conquista uma formação em nível superior. Também se entende que a formação do professor vai se refletir no

comportamento que se torna visível no dia a dia de suas atividades docentes seja dentro ou fora da sala de aula, e é pela postura que quero destacar que a universidade, preocupada com o ensino não priorizou esses vai e vem docente, apesar de se ter respostas afirmativas.

Não dá para ser professor se não tiver dificuldades, não tentar saídas para os problemas e, não improvisar soluções para as intempéries cotidianas. Professor que é formado/formador faz tudo isso e muito mais, improvisa e se posiciona, tomando decisões, responsabilizando-se ou não.

Torna-se visível a atuação da universidade em relação a egressos que não existe um controle por parte da instituição, da vida desses que se foram. É preciso entender que para que ocorra o retorno do mesmo à IES, este deve passar por todos os processos burocráticos que o leve, ou não, ao ingresso na mesma. Pode-se perceber que no momento da conclusão do curso, a instituição ao entregar o certificado dessa conclusão, assina a desobrigatoriedade para com o concluinte.

Nesse contexto da pesquisa, foi detectado, também, o que se vê ainda em termo de Brasil, que são as universidades voltadas para si, de forma reificada, desenvolvendo atividades meramente acadêmicas tentando achar o caminho sem se preocupar com o contexto real, e isso não faz evoluir o processo formador que esta procura, do ponto de vista prático.

Faz-se premente que as instituições formadoras, neste caso também a UNIFAP, desistam, segundo Azanha (2006, p. 62), da “busca alquímica de panacéias pedagógicas. Não há dúvida de que o professor deve ser um profissional competente, mas não há uma ‘estrada real’ para conseguir esse desiderato”. Do ponto de vista do autor, pelo multifacetismo que a situação escolar brasileira apresenta, é arriscado e pode se tornar um malogro criar uma política educacional que ignore isso.

A meu ver, as situações de aprendizagem, por parte do professor em busca dos saberes e das competências, constrói uma conjuntura para dar continuação e aperfeiçoamento de sua formação, pois este só tem dois caminhos a seguir, ou vai e enfrenta as diversidades que constroem a unidade da formação docente ou as abandona, acomodando-se e abstenendo-se da luta pela qualificação e profissionalização. Nesta

segunda opção, pode-se pensar numa suposta *Síndrome de Burnout*, que não vem ao caso neste trabalho, pois será base para nova pesquisa.

REFERÊNCIAS

- Alves-Mazzotti, A. J. (2001, jul.). Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação. *Cadernos de pesquisa*, 113, 39-50.
- Almeida, C. S. et al. (1996). *Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia - Magistério das séries iniciais do ensino fundamental: uma proposta interinstitucional*. Cuiabá: UFMT/IE.
- Anfope (2004). Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. Documentos finais dos V,VI,VII,VIII, IX,X e XI. Encontros Nacionais da Anfope. Brasília, de 1998 a 2004.
- Aranha, M. L. A. (2000). *História da Educação*. São Paulo: Moderna.
- Arroyo, M. G. (2007). *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. (2ª. ed.). Petrópolis: Vozes.
- Azanha, J. M. (2006). *A formação do professor e outros escritos*. São Paulo: Senac.
- Brandão, C. R. (1985). *O que é educação*. (16ª. ed.). São Paulo: Brasiliense.
- Brasil. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394*. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 23 de dezembro de 1996.
- Castanho, S. E. M. (2000). A universidade entre o sim, o não e o talvez. In, Veiga, I. P. A. & Castanho, M. E. L. M. (orgs.). *Pedagogia Universitária: A aula em foco*. Campinas, SP: Papyrus.
- Castanho, M. E. L. M. (2001). Sobre professores marcantes. In, Castanho, S. & Castanho, M. E. L. M. (orgs.). *Temas e textos em metodologia*. Campinas, SP: Papyrus.
- Castro, M. (2004, Jul/set.). Formação de professores da educação básica no Brasil e expectativa de docentes que atuam na escola básica. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*. Rio de Janeiro, 12, 44.
- Catani, D. B. et al. (Orgs.). (2000). *Docência, memória e gênero: estudos sobre formação*. (2ª. ed.). São Paulo: Escrituras.
- Chauí, M. (2003). A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*. 24, 5-15.
- Cunha, M. I. (2001). Inovação como perspectiva emancipatória no ensino superior: mito ou possibilidade. In, Candau, V. M. (Org.). *Ensinar e Aprender: Sujeitos, Saberes e Pesquisa*. Rio de Janeiro: DP&A.

- Diniz-Pereira, J. E. (2002). A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente. In: _____; Zeichner, K. M. (Orgs.). *A pesquisa na formação e no trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Freitas, L. C. (2003). *Ciclos, Seriação e Avaliação: Confronto de Lógicas*. São Paulo: Moderna.
- Gatti, B. A. (2002). *A construção da pesquisa em educação no Brasil*. Brasília, DF: Plano.
- Ghiraldelli Junior (2008). *História da Educação*. São Paulo: Cortez.
- Giroux, H. A. (2008). *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Guimarães, D. O. et al. (1996). Vida de professor: uma breve história do nosso tempo. In, Kramer, S.; Souza, S. J. (Orgs.). *Histórias de professores: leitura, escrita e pesquisa em educação*. São Paulo: Ática.
- Libâneo, J. C. (2008). *Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática*. (5ª. ed. rev. e ampl). Goiânia: MF Livros.
- Libâneo, J. C. & Pimenta, S. G. (1999). Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. *Educação e Sociedade*, Campinas, Cedes, 68, 239-277.
- Maciel, L. S. B. (2009). A investigação como um dos saberes na formação inicial de professores. In, Shigunov Neto, A. & Maciel, L. S. B. (Orgs.). *Desatando os nós da formação docente*. (2ª ed.) Porto Alegre: Mediação.
- Nóvoa, A. (1995a). Formação de professores e profissão docente. In, _____. (org.). *Os professores e a sua formação*. (2ª. ed.). Lisboa: Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (1995b) Os professores e as histórias da sua vida. In, _____. (org.). *Vidas de professores*. (2ª. ed., pp. 11-30). Porto: Porto.
- Pesquisa Nacional UNESCO. (2004). *O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam...* São Paulo: Moderna.
- Santos, B. S. (2004). *A Universidade no século XXI*. São Paulo: Cortez.
- Santos, F. R. (1994). *História do Amapá*. (2ª. ed.). Macapá: Valcan.
- Saviani, D. (2006). *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Severino, A. J. (2006). Um passo a frente e dois atrás. In, Ferreira, N. S. C. & Aguiar, M. A. S. (orgs.). *Gestão democrática da educação: Impasses, perspectivas e compromissos atuais*. São Paulo: Cortez.

- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.
- Trindade, H. (Org.). (2000). *Universidade em ruínas: na república dos professores*. (2ª ed.). Petrópolis, RJ: Vozes / Rio Grande do Sul: CIPEDDES.
- TOBIAS, J. A. (1986). *História da Educação Brasileira*. 3ª ed. São Paulo: IBRASA.
- Universidade Federal do Amapá (2000). *Catálogo Institucional 1999/2000*. Macapá, AP.
- Valle, B. B. R. (1999). A nova LDB e os Institutos Superiores de Educação: histórias do passado, do presente e do futuro. In, Souza, D. B. & Carino, J. (orgs.). *Pedagogo ou professor? O processo de reestruturação dos Cursos de educação do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Quartet.

APÊNDICE

APÊNDICE A – Questionário para os egressos do Curso de Pedagogia

UNIVERSIDADE DE ÉVORA - PORTUGAL
PESQUISA COM OS EGRESSOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DO CONVÊNIO
FUNDAP/UNIFAP/PMM

FOLHA DE QUESTIONÁRIO

O acadêmico Arnaldo José Ataíde Rabelo, do Curso de Mestrado em Avaliação Educacional pela Universidade de Évora, Évora-PT, gostaria de saber, de você, ex-aluno do Curso de Pedagogia, do Convênio efetuado entre a Universidade Federal do Amapá e a Prefeitura Municipal de Macapá, como está, atualmente, o seu desempenho profissional, após a conclusão do curso de Pedagogia, seja como docente ou área técnica. Desse modo, solicita sua colaboração para responder o questionário abaixo.

Ressalta ainda que as informações obtidas terão critérios éticos, sendo, portanto, utilizadas apenas para fins de pesquisa, ou seja, de caráter confidencial.

Participe e ajude na construção de sua história.

I DADOS PESSOAIS

Nome: _____

Unidade de Trabalho: _____

Telefone convencional: _____ Celular: _____

e-mail: _____

Sexo: () masculino () Feminino

Idade: () 17-22 () 23-28 () 29-34 () 35-40 () acima de 41

Estado civil: () solteiro(a) () casado(a) () viúvo(a)

() separado(a) /desquitado(a) () união consensual

II DADOS SÓCIO DEMOGRÁFICOS

1 Atualmente você está atuando:

() Na área de sua formação () Em área diferente de sua formação

2 Caso esteja trabalhando em área diferente de sua formação, você é/está:

() Diretor(a)

() Secretário(a) Escolar

() Coordenador Pedagógico

() Outra: _____

3 Como você avalia a satisfação na sua situação profissional atual?

() Muito alta

() Alta

() Média

() Baixa

() Muito baixa

5 Do seu ponto de vista, qual a perspectiva profissional na sua área de formação?

- () Ótima () Boa () Razoável () Desanimadora
 () Não tenho condições de avaliar

6 Depois de concluído o curso, quais as mudanças ocorridas, contributo deste, na sua vida profissional? (Pode assinalar mais de uma opção)

- () Transferência do setor de trabalho, com mudança de cargo/função
 () Aumento de salário
 () Oportunidade de viagem para treinamento e qualificação profissional
 () Ascensão funcional
 () Não houve mudança

III DADOS SÓCIO-CULTURAIS

7 Quantos livros não obrigatórios, você leu, em média por ano, durante o seu curso superior?

- () 1 “um” () Entre 2 e 3 () Entre 4 e 5 () Entre 6 e 7 () Mais que 8.

8 Depois de formado quantos livros, não obrigatórios, você lê em média por ano?

- () 1 “um” () Entre 2 e 3 () Entre 4 e 5 () Entre 6 e 7 () Mais que 8.

9 Quais os meios de comunicação utilizados para manter você atualizado dos acontecimentos contemporâneos? (Pode assinalar mais de uma opção)

- () Jornais () Revistas () TV () Rádio () Internet
 () Outros: _____

IV DESENVOLVIMENTO DAS HABILIDADES E COMPETÊNCIAS

A partir destas questões, avalie os contributos do curso de Pedagogia para o desenvolvimento das habilidades e competências que você possui hoje.

10 O que o curso contribuiu em cultura geral?

11 Como avalia sua formação profissional?

12 Sobre os conhecimentos teóricos recebidos: eles são úteis na sua profissionalidade?

13 Os conhecimentos recebidos ampliou sua Responsabilidade social?

14 O curso ampliou suas Habilidades para se comunicar?

15 Como você avalia, pós-curso, seu Pensamento crítico?

16 Como você avalia, pós-curso, sua Capacidade de atuar em equipe?

17 Como você avalia o nível de exigência do curso em relação ao seu desempenho como aluno: exigiu muito; exigiu na medida certa; exigiu pouco; não exigiu nada?

18 Você tem mantido contato com a UNIFAP, por meios de eventos, cursos ou não tem mantido contato? Qual o motivo?

19 Construa um conceito sobre o curso de Pedagogia da UNIFAP, descrevendo sua satisfação com a qualidade do curso: estrutura curricular, conteúdos programáticos das disciplinas, metodologia de ensino adotada, desempenho e contribuição do corpo docente.

ANEXOS

ANEXO A – Convênio nº 006/2001-UNIFAP



Ministério da Educação
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ



CONVÊNIO N.º 006/2001 - UNIFAP

CONVÊNIO QUE ENTRE SI CELEBRAM A FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ E O MUNICÍPIO DE MACAPÁ, COM A INTERVENIÊNCIA DA FUNDAÇÃO DE APOIO À PESQUISA E À CULTURA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ E DO ESTADO DO AMAPÁ E DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA, PARA OS FINS ADIANTE DECLARADOS.

A FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ - UNIFAP, criada pela Lei n.º 7.530/86 e instituída pelo Decreto n.º 98.997/90, inscrita no CNPJ/MF sob o n.º 34.868.257/0001-81, instalada na Rodovia Juscelino Kubitschek de Oliveira, Km 02, Macapá - AP, doravante denominada CONVENIENTE, neste ato representada pelo Magnífico Reitor, Professor **PAULO FERNANDO BATISTA GUERRA**, com delegação de competência através da Portaria n.º 185/99-MEC, de um lado e, de outro, o MUNICÍPIO DE MACAPÁ, pessoa jurídica de direito público interno, doravante denominado CONVENIADO, representado pelo Excelentíssimo Prefeito Municipal, Dr. **JOÃO HENRIQUE RODRIGUES PIMENTEL**, e, ainda, como INTERVENIENTES a FUNDAÇÃO DE APOIO À PESQUISA E À CULTURA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ E DO ESTADO DO AMAPÁ - FUNDAP, pessoa jurídica de direito privado, inscrita no CNPJ/MF sob o n.º 02.909.178/0001-85, com sede no mesmo endereço da CONVENIENTE, representada por seu Presidente, **CIRILO SIMÕES**, e a SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA - SEMEC, representada por sua titular, **SUIAM LIMA DE ALMEIDA WORREL**, todos ao final assinados, resolvem firmar o presente CONVÊNIO DE COOPERAÇÃO ACADÊMICA, CIENTÍFICA E FINANCEIRA, mediante as cláusulas e condições seguintes:

CLÁUSULA PRIMEIRA - DO FUNDAMENTO LEGAL

O presente convênio tem por fundamento legal o disposto no art. 205, da Constituição Federal c/c disposições da Lei N.º 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e da Lei N.º 9.424/96, assim como da Lei n.º 8.666/93, e demais disposições legais aplicáveis à espécie.

[Assinatura]

[Assinatura]



Ministério da Educação
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ



CLÁUSULA SEGUNDA - DO OBJETO

O presente convênio tem por objeto a implantação e o desenvolvimento de um programa de qualificação de professores, visando profissionalizar a nível de 3º grau, integrantes do corpo docente do quadro de pessoal do Município de Macapá, em efetivo exercício de suas atividades no sistema municipal de ensino e que ainda não possuam habilitação de licenciatura plena.

§ 1º. O programa de qualificação de que trata esta cláusula será realizado em cursos, com duração média de 06 anos cada, aplicados em períodos intervalares, na forma de módulos, durante o recesso acadêmico regular, no Campus Universitário onde esta instalada a CONVENIENTE, para atendimento de 439 (quatrocentos e trinta e nove) vagas, assim distribuídas:

IDENTIFICAÇÃO DOS CURSOS	NÚMERO DE VAGAS
Licenciatura Plena em Pedagogia	388
Licenciatura Plena em Letras	51
TOTAL DE VAGAS	439

§ 2º. O programa de qualificação tem por principal objetivo o aprimoramento do ensino público, assim compreendido: a) a busca de uma nova política de profissionalização do professor, em que se assume a necessidade de uma qualificação crescente em nível de 3º grau, compatível com a complexidade da educação básica e suas implicações ético-políticas; b) a co-produção de conhecimentos relativos à educação básica, que subsidie o processo de formação e a prática profissional nas escolas públicas do Município de Macapá e c) a mudança nas condições de trabalho dos professores que viabilize o exercício qualificado da profissão.

CLÁUSULA TERCEIRA: DA EXECUÇÃO DO CONTRATO

A coordenação, execução e supervisão pedagógica dos cursos a serem realizados por força deste convênio é de responsabilidade exclusiva da CONVENIENTE, a qual, por força de Lei, detém a chancela acadêmica dos mesmos.

§ 1º. A gestão administrativo-financeira do presente convênio fica desde já entregue, com exclusividade, à FUNDAÇÃO DE APOIO À PESQUISA E À CULTURA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ E DO ESTADO DO AMAPÁ - FUNDAP, a qual - através de instrumentos legais específicos que integrarão este convênio para todos os fins de direito, um para cada módulo dos cursos a serem realizados - se

[Assinatura]

[Assinatura]



Ministério da Educação
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ



forma da Lei, estabelecerá com a CONVENIADA, as bases financeiras para execução do objeto do presente ajuste, observado o seguinte:

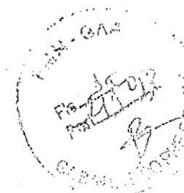
- a) a FUNDAP elaborará para cada módulo dos cursos uma planilha de custos específica, que deverá ser apresentada ao CONVENIADO até 30 (trinta) dias antes da data prevista para início de cada módulo;
- b) as planilhas de custos serão elaboradas de forma a contemplar a execução de cada módulo com os limites máximo de 50 (cinquenta) e mínimo de 6 (seis) alunos por turma;
- c) para hipótese de uma turma ficar reduzida à menos de 6 (seis) alunos, será ela automaticamente extinta e os alunos remanescentes serão incorporados a outra turma, não se admitindo a eliminação de qualquer turma se o limite mínimo antes fixado não for atingido;
- d) o custo financeiro de cada módulo será apurado por turma, razão pela qual a redução do número de alunos em uma turma, mesmo que até seu limite mínimo, não poderá servir de justificativa para redução dos valores inicialmente contratados para execução do respectivo módulo;
- e) a FUNDAP também elaborará, quando necessário, planilha de custos suplementar, para hipótese de formação de turmas com alunos em dependência, apresentando-a na forma da letra "a", acima, ficando certo que essas turmas só poderão funcionar se observados os limites mínimo e máximo fixados na letra "b";
- f) fica desde já vedada a participação de alunos que já frequentam os cursos regulares oferecidos pela UNIFAP nos cursos executados por força deste convênio;
- g) vez que o vínculo que se estabelecerá entre a UNIFAP e os alunos selecionados para frequentar os cursos a serem realizados por força deste convênio terá por fundamento relação de natureza contratual, a participação dos alunos nos módulos estará sujeita à regimento especial, distinto daquele aplicável àqueles que atendem aos cursos regulares ofertados por referida instituição;
- h) o início da execução de cada módulo ficará condicionado à expressa autorização dada pela FUNDAP, a qual, por sua vez, dependerá sempre do seguinte:
 - h.1. entrega pela UNIFAP do projeto pedagógico referente à execução de cada módulo, no prazo previsto neste instrumento;
 - h.2. assinatura do instrumento legal de que trata este parágrafo;
 - h.3. efetivo repasse dos recursos financeiros correspondentes à execução do respectivo módulo.

[Assinatura]

[Assinatura]



Ministério da Educação
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ



§ 2º. A FUNDAP receberá a título de contraprestação pela gestão administrativo-financeira do presente convênio a importância que for fixada em planilha de composição de custos, a ser elaborada previamente à execução de cada módulo.

CLÁUSULA QUARTA - DAS OBRIGAÇÕES

Compete aos convenientes, assim como aos intervenientes, respeitados os limites aqui fixados, a consecução do objeto do presente ajuste, cabendo-lhes especificamente e entre outros:

1. DA FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ:

- a) planejar, coordenar e executar as ações relativas ao objeto do presente convênio, bem como promover as gestões acadêmicas necessárias ao seu efetivo cumprimento;
- b) indicar docentes e técnicos, de acordo com as necessidades verificadas e respeitando suas respectivas áreas de atuação, para executarem as ações previstas;
- c) entregar à instituição responsável pela gestão administrativo-financeira deste convênio o projeto pedagógico referente à execução de cada módulo dos cursos, até 60 (sessenta) dias antes do início de cada período de recesso acadêmico.

2. DO MUNICÍPIO DE MACAPÁ:

- a) firmar contrato com a instituição responsável pela gestão administrativa e financeira deste convênio antes do início de cada um dos módulos a serem executados;
- b) entregar à instituição antes mencionada, e no prazo fixado, os recursos financeiros necessários à execução dos objetivos ora ajustados;
- c) exercer o acompanhamento das ações referentes à execução do objeto do presente convênio, de modo a evitar que o mesmo sofra solução de continuidade.

3. DA FUNDAP:

- a) executar as ações administrativas necessárias ao fiel cumprimento do que ora se ajusta;
- b) responsabilizar-se pelo uso adequado, manutenção e guarda de todo e qualquer equipamento e instalação que lhe forem colocados à disposição;
- c) contratar, sempre que necessário à adequada execução deste ajuste, profissionais com reconhecida e comprovada qualificação;
- d) efetuar o pagamento dos encargos previdenciários, fiscais e trabalhistas e responsabilizar-se por todas as obrigações que decorram da execução deste convênio;.

[Assinatura]

[Assinatura]



Ministério da Educação
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ



- e) elaborar planilha de custos referente à execução de cada módulo e apresentá-la ao CONVENIADO no prazo previsto na cláusula terceira, § 1º, letra "a".
4. DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA:
- acompanhar a execução do objeto do presente convênio em todas as suas fases, sugerindo o que for necessário ao seu fiel cumprimento e otimização de sua execução;
 - adotar as medidas necessárias, dentro do seu âmbito de atuação e observada sua competência, para garantir a entrega dos recursos necessários à execução deste convênio;
 - adotar medidas tendentes à evitar evasão que possa comprometer o regular cumprimento dos objetivos aqui estabelecidos.

CLÁUSULA QUINTA - DA LIBERAÇÃO DOS RECURSOS

Os recursos financeiros necessários ao cumprimento do presente convênio, serão entregues pelo MUNICÍPIO DE MACAPÁ, com a interveniência da SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA, diretamente à FUNDAÇÃO, conforme estabelecido em Cronograma de Desembolso Financeiro específico, previamente elaborado e aprovado, e parte integrante do contrato de execução dos módulos entre eles celebrado.

CLÁUSULA SEXTA - DA VIGÊNCIA

O presente convênio terá vigência de 60 (sessenta) meses, contados do termo inicial de vigência do Convênio n.º 002/99-UNIFAP, ao qual este substitui, sem prejuízo dos direitos e obrigações decorrentes do que antes restou realizado em decorrência da execução de seu objeto.

CLÁUSULA SÉTIMA - DA RESCISÃO

Havendo justo motivo, de ordem legal ou contratual, qualquer das partes convenientes poderá rescindir unilateralmente o presente convênio, mediante comunicação escrita com antecedência mínima de 30 (trinta) dias.

§ 1º. Não se fundando a rescisão em justo motivo, a parte que lhe der causa responderá pelas perdas e danos que advirem de sua decisão.

§ 2º. A rescisão, qualquer que seja seu motivo, implicará no imediato encerramento da execução do objeto do presente ajuste.

CLÁUSULA OITAVA - DA CONDIÇÃO DE EFICÁCIA

O presente convênio não é auto-aplicável, não gerando direitos e obrigações na falta dos instrumentos legais referidos no § 1º da Cláusula Terceira, a serem celebrados periodicamente.

[Assinatura]

[Assinatura]



Ministério da Educação
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ



CLÁUSULA NONA - DA REVOGAÇÃO DO CONVÊNIO N.º 002/99 - UNIFAP
Observado o disposto na cláusula sexta, fica revogado o Convênio n.º 002/99 - UNIFAP.

CLÁUSULA DÉCIMA - DA PUBLICAÇÃO
Uma vez assinado, o presente convênio deverá ser publicado em resumo nos órgãos de imprensa oficial pertencentes a esfera de governo aos quais os convenientes estejam vinculados.

CLÁUSULA DÉCIMA PRIMEIRA - DO FORO
Fica eleito o foro da Comarca de Macapá para conhecer de questões relativas à aplicação deste convênio.

E POR ESTAREM ASSIM, JUSTOS E ACERTADOS, FIRMAM O PRESENTE CONVÊNIO, EM CINCO VIAS, DE IGUAL TEOR E FORMA, NA PRESENÇA E JUNTAMENTE COM DUAS TESTEMUNHAS.

Macapá-AP, de maio de 2001.

CONVENENTE

Paulo Fernando Batista Guerra
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ - UNIFAP
Paulo Fernando Batista Guerra - Reitor

CONVENIADO

João Henrique Rodrigues Pimentel
MUNICÍPIO DE MACAPÁ
João Henrique Rodrigues Pimentel - Prefeito

INTERVENIENTE

Cirilo Simões
FUNDAP
Cirilo Simões - Presidente

INTERVENIENTE

Suian Lima de Almeida Worrel
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA - SEMEC
Suian Lima de Almeida Worrel - Secretária

TESTEMUNHAS:

01. _____ RG N.º _____
02. _____ RG N.º _____

ANEXO B – Resolução nº 014/2002-UNIFAP



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
Conselho Universitário

RESOLUÇÃO Nº 014,
de 07 de junho de 2002.

EMENTA: Aprova a Matriz Curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia para as turmas que se refere o Convênio nº 002/99, celebrado entre a UNIFAP e a Prefeitura Municipal de Macapá.

O *Presidente do Conselho Universitário* da Universidade Federal do Amapá no uso das atribuições que lhe confere o cargo e de acordo com que dispõe Art. 2º, Inciso II do Estatuto da UNIFAP, c/c os Artigos 53 e 62 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e ainda em cumprimento a decisão do Egrégio Conselho Universitário, em sessão realizada no dia 06 de junho de 2002, e

Considerando o Processo nº 23125.001311/2002-55;

Considerando a necessidade de dotar a formação dos acadêmicos do Curso de Pedagogia a que se refere o Convênio nº 002/99, celebrado entre a UNIFAP e Prefeitura Municipal de Macapá, com base nas atuais exigências e diretrizes legais;

Considerando a Resolução nº 002/94, de 03 de janeiro de 1994, que aprova as Diretrizes Curriculares do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Federal do Amapá,

RESOLVE:

Art. 1º - Aprovar o anexo I desta Resolução referente a Matriz Curricular do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, com habilitações em Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

2 X



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
Conselho Universitário

Art. 2º - Aprovar o anexo II desta Resolução referente a Matriz Curricular do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia com habilitação em Orientação Educacional e Supervisão Escolar.

Art. 3º - A presente Resolução entra em vigor na data de sua assinatura, revogadas as disposições em contrário.

Gabinete do Presidente do Conselho Universitário da Universidade Federal do Amapá, em 07 de Junho de 2002.


Paulo Fernando Batista Guerra
Presidente do CONSU



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
Conselho Universitário

(Anexo I da Resolução nº 014/2002, de 07.06.2002)

QUADRO CURRICULAR PARA O PROGRAMA DE QUALIFICAÇÃO DE
PROFESSORES DA PREFEITURA MUNICIPAL DE MACAPÁ/AP - Convênio
nº002/1999-UNIFAP.

HABILITAÇÃO DE PROFESSORES PARA SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

I - MATÉRIAS BÁSICAS OBRIGATORIAS - necessárias a formação do Pedagogo com habilitação nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, equivalentes à 124 créditos teóricos e 14 práticos, carga horária correspondente à 2.060 hora aula.

MATÉRIAS	DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA	CRÉDITOS		PRÉ-REQUISITOS
			Teoria	Prática	
1- Sociologia Geral	1.1 - Introdução à Sociologia	60	04		
2- Sociologia da Educação	2.1 - Sociologia da Educação I	90	06		Introdução à Sociologia
	2.2 - Sociologia da Educação II	90	06		Sociologia da Educação I
3- Psicologia da Educação	3.1 - Psicologia da Educação I	90	06		Introdução à Filosofia
	3.2 - Psicologia da Educação II	90	06		Psicologia da Educação I
	3.3 - Psicologia da Educação III	60	04		Psicologia da Educação II
4- História da Educação	4.1 - Introdução à Educação	60	04		
	4.2 - História da Educação I	90	06		Introdução à Educação
	4.3 - História da Educação II	90	06		História da Educação I
5- Filosofia da Educação	5.1- Introdução a Filosofia	60	04		
	5.2- Filosofia da Educação I	90	06		Introdução à Filosofia
	5.3- Filosofia da Educação II	90	06		Filosofia da Educação I
6- Didática	6.1- Didática I	60	04		Introdução à Educação
	6.2- Didática II	90	06		Didática I
7- Estrut. e Func. da Educação Básica	7.1- Est. e Func. da Educação Básica	90	06		História da Educação II

P. M. S.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
Conselho Universitário

MATÉRIAS	DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA	CRÉDITOS		PRÉ-REQUISITOS
			Teoria	Prática	
8- Estatística Aplicada à Educação.	8.1- Estatística Aplicada à Educação.	60	04		
9- Currículos e Programas	9.1- Teoria do Currículo	60	04		
	9.2- Currículos e Programas	60	04		Teoria do Currículo
10- Metodologia das séries iniciais do ensino Fundamental	10.1- Metodologia da Pré - Escola	60	04		Didática II
	10.2- Metod. da Educ. Artística	60	04		Didática II
	10.3- Metod. e Téc. de Alfabet	60	04		Didática II
	10.4- Metod. da Ling. Portuguesa	60	04		Didática II
	10.5- Metodologia da Matemática	60	04		Didática II
	10.6- Metodologia da Geografia	60	04		Didática II
	10.7- Metodologia da História	60	04		Didática II
	10.8- Metod. das Ciênc. Fis. e Biol	60	04		Didática II
11-Prática de Ensino	11.1- Prática de ensino	200			
12-Educação Física	12.1-Educação Física I	60		04	
	12.2-Educação Física II	60		04	
		2.060	124	14	

pl/



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
Conselho Universitário

II. Matérias Complementares Obrigatórias à formação do Pedagogo com habilitação nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, equivalentes à 42 créditos e carga horária correspondendo a 630 horas aulas.

MATÉRIAS COMPLEMENTARES	DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA	CRÉDITOS		PRÉ-REQUISITOS
			TEORIA	PRÁTICA	
1- Biologia da Educação	1.1- Biologia da Educação	60	04		
2- Língua Portuguesa	2.1- Língua Portuguesa e Comunicação	60	04		Língua Portuguesa e Comunicação
	2.2- Fundamentos da Linguagem e Processo Lingüístico	60	04		
3- Antropologia Cultural	3.1- Antropologia Cultural	60	04		
4- Economia da Educação	4.1- Economia da Educação	60	04		
5- Planejamento Educacional	6.1- Planejamento Educacional	60	04		Didática II
6- Pesquisa Educacional	7.1- Pesquisa Educacional	90	06		Estatística Aplicada à Educação
Literatura Infanto-Juvenil	Literatura Infanto-Juvenil	60	04		
8- Metodologia científica	9.1- Int. à Met. das Ciências Sociais	60	04		
9- Trabalho de Conclusão de Curso	10.1- Trabalho de Conclusão de Curso	60	04		

[Assinatura]



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
Conselho Universitário

(Anexo II da Resolução nº 014/2002, de 07.06.2002) -

QUADRO CURRICULAR PARA O PROGRAMA DE QUALIFICAÇÃO DE
PEDAGOGOS DA PREFEITURA MUNICIPAL DE MACAPÁ-AP - CONVÊNIO Nº
002 / 1999 - UNIFAP

I - MATÉRIAS BÁSICAS OBRIGATÓRIAS - correspondente a 192 créditos e 2910 horas aulas para **Habilitação Orientação Educacional** e 188 créditos e 2850 para **Habilitação Supervisão Escolar**.

MATÉRIAS	DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA	CRÉDITOS		PRÉ-REQUISITOS
			Teórico	Prático	
1- Sociologia Geral	1.1 - Introdução à Sociologia	60	04		
2- Sociologia da Educação	2.1 - Sociologia da Educação I	90	06		Introdução à Sociologia
	2.2 - Sociologia da Educação II	90	06		Sociologia da Educação I
3- Psicologia da Educação	3.1 - Psicologia da Educação I	90	06		Introdução à Filosofia
	3.2 - Psicologia da Educação II	90	06		Psicologia da Educação I
	3.3 - Psicologia da Educação III	60	04		Psicologia da Educação II
4- História da Educação	4.1 - Introdução à Educação	60	04		
	4.2 - História da Educação I	90	06		Introdução à Educação
	4.3 - História da Educação II	90	06		História da Educação I
5- Filosofia da Educação	5.1 - Introdução a Filosofia	60	04		
	5.2 - Filosofia da Educação I	90	06		Introdução à Filosofia
	5.3 - Filosofia da Educação II	90	06		Filosofia da Educação I
6- Didática	6.1 - Didática I	60	04		Introdução à Educação
	6.2 - Didática II	90	06		Didática I
7- Estrut. e Func. da Educação Básica	7.1- Est. e Func. da Educação Básica	90	06		História da Educação II



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
Conselho Universitário

MATERIAS	DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA	CRÉDITOS		PRÉ-REQUISITOS
			Teórico	Prático	
8- Princípios e Métodos de Orientação Educacional	8.1- Princípios e Métodos de Orientação Educacional	120	08		
9- Princípios e Métodos de Supervisão Escolar	9-1. Princípios e Métodos de Supervisão Escolar	120	08		
10. Supervisão na Escola de Educação Básica.	10.1. Supervisão na Escola de Educação Básica.	90	06		Princípios e Métodos de Supervisão Escolar
11. Orientação na Escola de Educação Básica.	11.1. Orientação na Escola de Educação Básica.	90	06		Princípios e Métodos de Orientação Educacional
12. Estatística Aplicada à Educação	12.1. Estatística Aplicada à Educação	60	04		
13. Orientação Vocacional	13.1. Orientação Vocacional	60	04		
14. Medidas Educacionais	14.1. Medidas Educacionais	60	04		
15- Currículos e Programas	15.1- Teoria do Currículo	60	04		
	15.2- Currículos e Programas	60	04		Teoria do Currículo
16- Metodologia das séries iniciais do ensino Fundamental	16.1- Metodologia da Pré – Escola	60	04		Didática II
	16.2- Metodologia da Educação Artística	60	04		Didática II
	16.3- Metodologia e Técnicas de Alfabetização	60	04		Didática II
	16.4- Metodologia da Ling. Portuguesa	60	04		Didática II
	16.5- Metodologia da Matemática	60	04		Didática II
	16.6- Metodologia da Geografia	60	04		Didática II
	16.7- Metodologia da História	60	04		Didática II
	16.8- Metodologia das Ciências Físicas e Biológicas	60	04		Didática II

P/M



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
Conselho Universitário

MATERIAS	DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA	CRÉDITOS		PRÉ-REQUISITOS
			Teórico	Prático	
17-Prática de Ensino	17.1 Prática IA (Habilitação nas Matérias Pedagógicas)	100		03	Filosofia da Educação II Psicologia da Educação III Sociologia da Educação II Estrutura e Funcionamento da Educação Básica História da Educação II
	17.2 Prática IB (Habilitação nas Matérias Pedagógicas)	100		03	Prática IA
	17.3-Prática II (Habilitação no Magistério das Séries iniciais do Ensino Fundamental)	200		06	Todas as Metodologias
	17.4. Prática III (Habilitação em Supervisão Escolar)	200		06	Supervisão na Escola da Educação Básica.
	17.5. Prática IV (Habilitação em Orientação educacional).	200		06	Orientação Educacional da Educação Básica
18- Educação Física	18.1-Educação Física I	60		04	
	18.2-Educação Física II	60		04	

P/Car



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
Conselho Universitário

II. Matérias Complementares Obrigatórias correspondente à 42 créditos e 630 horas aulas

MATÉRIAS COMPLEMENTARES	DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA	CRÉDITOS		PRÉ-REQUISITOS
			TEÓRIA	PRÁTICA	
1- Biologia da Educação	1.1- Biologia da Educação	60	04		
2- Língua Portuguesa	2.1- Língua Portuguesa e Comunicação	60	04		Língua Portuguesa e Comunicação
	2.2- Fundamentos da Linguagem e Processo Linguístico	60	04		
3- Antropologia Cultural	3.1- Antropologia Cultural	60	04		
4- Economia da Educação	4.1- Economia da Educação	60	04		
5- Planejamento Educacional	6.1- Planejamento Educacional	60	04		Didática II
6- Pesquisa Educacional	7.1- Pesquisa Educacional	90	06		Estatística Aplicada à Educação
7- Literatura Infanto-Juvenil	Literatura Infanto-Juvenil	60	04		
8- Metodologia científica	9.1- Int. à Met. das Ciências Sociais	60	04		
9- Trabalho de Conclusão de Curso	10.1- Trabalho de Conclusão de Curso	60	04		

III - Observações

1. Os alunos que optarem pela habilitação em Supervisão Escolar cursarão as disciplinas específicas.
 - *Princípios e Métodos de Supervisão Escolar, Supervisão na Escola de Educação Básica e Prática III.*
2. Os alunos que optarem pela habilitação em Orientação Educacional cursarão as disciplinas específicas.
 - *Princípios e Métodos de Orientação Educacional, Orientação na Escola de Educação Básica, Orientação Vocacional e Prática IV.*

[Assinatura]