



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

SOLANGE PEREIRA DA SILVA

**FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: Uma análise da experiência do Campus
da UFPA de Breves/Marajó**

Belém-PA
2014



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

SOLANGE PEREIRA DA SILVA

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: Uma análise da experiência do – Campus da UFPA de Breves/Marajó

Texto apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado Acadêmico em Educação vinculado à Linha de pesquisa Políticas Públicas Educacionais do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, como requisito para obtenção de título de Mestre, sob a orientação do Prof. Dr. Gilmar Pereira da Silva.

Belém-PA
2014

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

Silva, Solange Pereira da, 1972-

Formação inicial de professores: uma análise da experiência do Campus da UFPA de Breves/Marajó / Solange Pereira da Silva. - 2014.

Orientador: Gilmar Pereira da Silva.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2014.

1. Professores universitários - Formação - Breves (PA). 2. Educação e Estado - Breves (PA). 3. Universidade Federal do Pará. Campus Universitário do Marajó - Breves. Faculdade de Educação e Ciências Humanas. Curso de Pedagogia. I. Título.

CDD 22. ed. 378.124098115

SOLANGE PEREIRA DA SILVA

solangesilva@hotmail.com

**FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: Uma análise da experiência do Campus
da UFPA de Breves/Marajó**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, vinculado ao Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, como requisito para a banca de qualificação de Dissertação.

Banca examinadora

Dr. Gilmar Pereira da Silva (Orientador)
Universidade Federal do Pará

Prof.^a Dr.^a Hildete Pereira dos Anjos. (Avaliador Externo)
Universidade Federal Pará

Prof.^a. Dr.^a. Olgaíses Cabral Maués. (Avaliador Interno)

Universidade Federal do Pará _____

Avaliado em: 24/06/2014

À minha mãe Raimunda e ao meu filho Alisson, meus grandes amores. Agradeço pela força e paciência de ter suportado minhas ausências mesmo quando estava presente.

Em memória da minha Avó Izabel que foi uma grande motivadora.

A toda minha família, em especial: Braz Porto, a tia Fatima, aos primos queridos Rubens, Poliana, Rafaela e Elizangela.

Angélica Miranda (Bebel), minha irmã de alma e coração. Agradeço pela sua amizade e solidariedade, nos momentos mais difíceis dessa trajetória. Eternamente grata.

AGRADECIMENTOS

Em especial, agradeço à minha mãe Raimunda e ao meu filho Alisson a quem tenho muito amor. Perdoem-me pelas ausências.

Ao Prof. Dr. Gilmar Pereira da Silva, pelas contribuições e orientações desta pesquisa. Muito grata pela força e confiança.

Aos membros da Banca Prof^a. Dr^a. Olgaíses Cabral Maués, Prof^a Dr^a Hildete Pereira dos Anjos por aceitarem o convite para minha qualificação e defesa. Meus agradecimentos pelas contribuições que validaram esta pesquisa.

Aos colegas do GEPTTE, Grupo de Pesquisa em Educação Trabalho e Educação, pela contribuição coletiva para amadurecimento do objeto dessa pesquisa.

Aos professores do Mestrado da Linha de Políticas Públicas que contribuíram para qualificar meus conhecimentos: Profa. Dra. Vera Jacob, Profa. Dra. Ney Cristina, Prof. Dr. Gilmar Silva, Profa. Dra. Rosana Gemaque, Prof. Dr. Ronaldo Araújo, Prof. Dr. Doriedson Rodrigues, Profa. Dra. Terezinha Silva e Profa. Dra. Marilena Loureiro.

Ao GEPEC, onde travamos debates intermináveis e nos aproximamos uns dos outros com muito carinho, respeito e solidariedade. Obrigada: Ivone Rosa, Joana, Walcicléia, Joniel, Adriana, Jenijúnio, Salomão, Kelly e Édisa.

Aos sujeitos da pesquisa, pelo o tempo disponibilizado e por aceitar fazer parte dessa pesquisa, grato pela valiosa contribuição.

Aos amigos e amigas de Breves e Marabá pela torcida. Em especial: André Guimarães, Marielson Guimarães, Robertina Gomes, Alcione Menezes, Keila Nascimento. Weverton Miranda.

RESUMO

A presente Dissertação intitulada, “Formação inicial de professores: uma análise da experiência do Campus da UFPA de Breves/Marajó” tem como finalidade investigar a política de formação de professores, tendo como questão de pesquisa: A formação inicial de professores do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará, a partir da Interiorização em específico do Campus de Breves/Marajó estabelece uma conexão com a realidade dos sujeitos em formação, com vistas a sua atuação de forma crítica no exercício da docência? Partimos da perspectiva de que a análise sobre a formação de professores pressupõe considerarmos a conjuntura e estrutura social vigente. Assim sendo, fundamentou-se nas bases teórico-metodológicas do materialismo histórico dialético para relacionar o singular com a totalidade social, buscando compreender o objeto de pesquisa em questão, em suas determinações históricas contraditórias. A pesquisa se caracteriza como um estudo de caso tendo como lócus de investigação a Universidade Federal do Pará, Campus de Breves/Marajó. Para realização da pesquisa foi utilizado documentos que constituem a base legal que orientam as determinações para formação do professor da educação básica em nível superior. Também, para a apreensão da totalidade, utilizaram-se documentos elaborados pelo Grupo de Trabalho de Formação de Professores da ANPED, além de pesquisas produzidas no âmbito deste GT, bem como documentos institucionais da UFPA, como o Documento do Programa REUNI, Relatórios da Unidade pesquisada, entre os anos de 2009 a 2012 e o Projeto Curricular do Curso de Pedagogia. Com objetivo de analisar se a formação recebida estabelece uma conexão com a realidade dos sujeitos em formação, com vistas a sua atuação de forma crítica no exercício da docência, realizou-se entrevistas com egressos do curso de Pedagogia dos anos de 1995 a 2006. De forma não conclusiva, considera-se que a Formação Inicial de Professores a partir da Interiorização da UFPA foi ofertada sob condições precarizadas, provocada pela falta de recursos para materialização das ações. Mesmo tendo sido redimensionada pelo Programa REUNI, a Formação Inicial de Professores da Interiorização apresenta dificuldades para ofertar um ensino de qualidade com vista à atuação crítica do egresso no campo de atuação do trabalho docente.

PALAVRAS CHAVE: Formação Inicial de Professores – Universidade – Interiorização da UFPA.

ABSTRACT

This Dissertation titled, "Initial teacher education: an analysis of the experience of Campus UFPA Breves / Marajó" aims to investigate the policy of teacher education, with the research question: The initial teacher training course Pedagogy of the Federal University of Pará, from the Internalization specific Campus Briefs / Marajó establishes a connection to the reality of the subjects in training, with a view to their performance critically in the teaching profession? We start from the perspective that the analysis of teacher education requires considering the environment and current social structure. Therefore, it was based on the theoretical and methodological foundations of dialectical historical materialism to relate the singular with the social totality, seeking to understand the research object in question, in their contradictory historical determinations. The research is characterized as a case study as having locus of research at the Federal University of Pará, Campus Briefs / Marajó. To conduct the study was used documents that constitute the legal basis for the decisions that drive the formation of primary education teacher at the college level. Also, for the apprehension of all, we used documents prepared by the Working Group on Teacher Education of ANPED, and research produced under this GT as well as institutional documents UFPA, as Document MEETING Program Reporting Unit searched between the years 2009-2012 and Curriculum Design Education Course. In order to analyze whether the training received establishes a connection to the reality of the subjects in training, with a view to their performance critically in the teaching profession, held interviews with students who graduated from the Pedagogy years 1995-2006. De not conclusively be deemed to Initial Teacher Training from the Internalization of UFPA was offered under precarious conditions, caused by lack of resources for materialization of shares. Even being resized by MEETING Program, Initial Teacher Training of Internalization presents difficulties to offer a quality education for the critical role of graduates in the field of activity of teaching.

KEY WORDS: Teachers ' initial formation - University: Internalization of UFPA.

LISTA DE QUADRO

Quadro 1 - Matrícula por Dependência Administrativa: 2004 – 2008	20
Quadro 2 – Documentos de base legal para formação de professores	22
Quadro 3 – Base Curricular para Formação de Pedagogo – Bacharel e Licenciado.....	35
Quadro 4 – Currículo com Base Comum e Diversificada para o Curso de Pedagogia	49
Quadro 5 – Primeira estrutura curricular do Curso de Pedagogia da UFPA.....	54
Quadro 6 – Desenho curricular da UFPA – Base Comum.....	75
Quadro 7 - Desenho curricular da UFPA – Base Diversificada.....	76
Quadro 8 – Oferta de curso de formação de professores do núcleo de Breves	76
Quadro 9 – Entrevista com egresso do Curso de Pedagogia	90
Quadro 10 – Entrevista com egresso do Curso de Pedagogia	91
Quadro 11 - Entrevista com egresso do Curso de Pedagogia.....	93
Quadro 12- Desenho Curricular do Curso de Pedagogia da UFPA – 1999 a 2008.....	97
Quadro 13 - Entrevista com egresso do Curso de Pedagogia.....	98
Quadro 14- Aluno matriculado no Campus Breve – 2008	103
Quadro 15 – Nº vagas para Docentes efetivos dos Campi da UFPA	106
Quadro 16 – Demonstrativo dos recursos injetados pelo Programa REUNI – 2009	106
Quadro 17 – Liberação de vagas para Docentes efetivos a partir do REUNI – 2009	107
Quadro 18 – Oferta do Curso de pedagogia 2100 – 2013	110
Quadro 19 – Desenho Curricular do Curso do Campus de Breves – 2011	111
Quadro 20 - Oferta do Curso de Pedagogia – 2010 -2013	116
Quadro 21 – Desenho Curricular do Curso de Pedagogia do Campus de Breves – 2010.....	120

LISTA DE SIGLAS

ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPED - Associação Nacional de Pós Graduação e Educação
BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM - Banco Mundial
CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CFE - Conselho Federal de Educação
CNE - Conselho Nacional de Educação
CNPQ - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONSED - Conselho Nacional dos Secretários Estaduais Educação
CONSEP – Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão
CONSUN – Conselho Superior universitário
CONARFE – Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador
CUMB – Campus Universitário do Marajó - Breves
CRUTAC - Universitário de Treinamento e Ação Comunitária
DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica
DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais
SEMED - Secretaria Municipal de Educação
DNPM - Departamento Nacional da Pesquisa Mineral
ELETRONORTE - Centrais elétricas do norte do Brasil S/A
FADESP - Fundação de Amparo e Desenvolvimento da Pesquisa
FIESP - Federação das Indústrias de São Paulo
FIBRA - Faculdade Integrada Brasil Amazônia
FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FMI - Fundo Monetário Internacional
FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
HEM - Habilitação Específica para o Magistério
IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IES – Instituições de Ensino Superior
IDH - Índice de Desenvolvimento Humano
IFMs - Instituições Financeiras
IFPA – Instituto Federal do Pará
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC - Ministério da Educação
MEC/USAID - Ministério da educação e Cultura e a Agência Internacional Development
MTB - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
MTB - Ministério do Trabalho
ONU - Organização das Nações Unidas para Educação
PARFOR - Plano de Ações Articuladas Formação de Professores da Educação Básica
PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação
PDTSAM - Plano de Desenvolvimento Territorial Sustentável do Arquipélago do Marajó
PPC – Projeto Pedagógico do Curso
PGC - Programa Grande Carajás
PROEX – Pró-Reitoria de extensão
PROEG – Pró-Reitoria de Ensino de Graduação
PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PROUNI - Programa Universidade para Todos

SEMED - Secretaria Municipal de Educação

SEDUC - Secretaria de Estado de Educação do Pará

REUNI - Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

RFP - Referenciais para a Formação de Professores

SEPOF - Secretaria do Estado de Planejamento, Orçamento e Finanças do Pará

UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

URE - Unidade regional de Educação

LISTA DE TABELAS

Tabela 1– Alunos matriculados na rede municipal 2011	22
Tabela 2 – Alunos matriculados na rede municipal de Ensino 2013.....	23
Tabela 3 – Taxa de rendimento escolar do município de Breves %.....	25
Tabela 4 – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica 2009 2011	25

LISTA DE GRÁFICO

Gráfico 1 – Percentual de Matrículas na rede municipal – 2011.....	20
Gráfico 2- Percentual de Matrículas na rede municipal – 2013.	23
Gráfico 3 – Currículo de Pedagogia do Campus de Breves – UFPA	120

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
Caracterização do lócus da pesquisa	18
Problemática	27
O percurso teórico metodológico da pesquisa	32
Estruturação da pesquisa	36
CAPÍTULO I – TRABALHO EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES	38
1.1 - Trabalho e educação.....	38
1.2 - Formação de Professores em Nível Superior no Brasil: apontamentos históricos.....	45
1.3 - A criação do Curso de Pedagogia e as indefinições na sua trajetória	48
CAPÍTULO II - O MOVIMENTO NACIONAL PELA REFORMULAÇÃO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES	57
2.1 - Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador	57
2.1.1 - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação	60
2.3- As novas determinações das políticas educacionais a partir 1990 e as Diretrizes para Formação do Curso de Pedagogia	62
CAPÍTULO III - FORMAÇÃO DE PROFESSORES A PARTIR DA INTERIORIZAÇÃO: As especificidades da UFPA	74
3.1 - O Curso de Pedagogia DA UFPA	74
3.2 - A interiorização da UFPA	78
3.3 - A interiorização da UFPA no Município de Breves e a implantação do Curso de Pedagogia	85
3.3.1 - Formação de professores do Curso de Pedagogia: Uma análise a partir da visão dos egressos de 1995 a 2006	105
3.4 - A consolidação do Núcleo como Campus de Breves/Marajó após o REUNI	105
3.5 – A consolidação do Curso de Pedagogia do Campus de Breves pós o REUNI.....	115
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	129
REFERENCIA.....	137
APENDICE	
ANEXOS	

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa trata da Política de Formação Inicial de Professores no âmbito da Universidade Federal do Pará, com foco específico no curso de Pedagogia do Campus de Breves/Marajó, desde sua implantação por meio do Projeto de Interiorização no ano de 1995 até o ano de 2006. A pesquisa foi desenvolvida com base no materialismo histórico dialético, por possibilitar como referencial teórico-metodológico a relação entre o singular e a totalidade social, bem como a compreensão do objeto de pesquisa em questão, em suas determinações históricas.

O interesse pela investigação sobre Política de Formação Inicial de Professores se justifica primeiramente, pela minha trajetória acadêmica e profissional como egressa da Interiorização do Curso de Pedagogia no ano de 2003, e professora substituta, no período de 2006 a 2008, do Campus de Marabá-UFPA, período este que foi vivenciado uma série de questões relacionadas às reformas educacionais que vinham sendo implementadas desde os anos de 1990, principalmente as direcionadas ao ensino superior.

Dentre as questões vivenciadas, é possível listar as ameaças constantes de privatização das universidades, a política de redução de gastos públicos, que refletiam diretamente no Campus, ocasionando questões referentes à estrutura física, falta de professores, a precarização do trabalho docente, a problemática com os cursos de Formação Inicial de Professores ofertados no interior do município vinculados à Faculdade de Educação por meio de contrato com as prefeituras, via recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF).

A Segunda justificativa está relacionada à minha inserção como docente do Campus Universitário do Marajó/Breves – UFPA, a partir do ano de 2010. Minhas inquietações surgem a partir do contato inicial com os cursos de Pedagogia, Matemática e Ciências Naturais, observando que, parte dos estudantes já atuava como docentes na Educação Básica do município, com escolaridade mínima, concursado ou contratado pelas prefeituras. Uma parte desses trabalhava em escolas situadas nas sedes dos municípios e outros nas escolas do campo com classe seriadas (1º, 2º, 3º, 4º 5º 6º) do Ensino Fundamental, ou com classes multisseriadas (com alunos de séries e idade diferenciada numa mesma sala) em diferentes comunidades, principalmente as turmas que funcionavam no intensivo.

Chamava-me a atenção o relato dos professores em formação que atuavam nas escolas do campo, e suas experiências nos diferentes espaços que são denominados de “escolas”, a casa do professor, o salão da igreja da comunidade, e os galpões; destaca-se também a forma

como organizavam o trabalho pedagógico e o trabalho administrativo. Para se ter uma idéia, os professores realizavam o trabalho em “salas” de aulas em que eram interrompidos constantemente por pessoas que circulavam livremente pelo espaço ou pelo barulho do motor das embarcações que passavam nos rios. Ao mesmo tempo em que exerciam outras funções, para além de professor, como coordenador /a, diretor /a, secretário /a/ e merendeiro /a/.

As pesquisas mais recentes realizadas na região por Cristo (2005), Mattos (2009), Guedes (2012), Lopes (2013), Hage (2008), destacam problemas referentes às práticas educativas, às formas de organização das escolas, à formação continuada, o currículo e saberes locais. Precisamente, a pesquisa realizada por Hage (2008, p.10) sobre Educação do Campo e os desafios do trabalho Docente na Amazônia,

Considera o local propício para o aprendizado dos conhecimentos e saberes necessários à formação e prática docente, contrapondo muitas vezes a Instância de formação inicial, o debate sobre a formação dos professores e o perfil dos profissionais desejáveis para atuar no campo ou cidade nos vários níveis e modalidade da Educação Básica ou Superior, sociocultural existente, ainda se faz necessário; independente de consensos e dissensos, sobre a formação do professor, o que se espera é um profissional atento às condições sociais e culturais que estão inseridos.

As proposições do autor nos remetem à análise de Saviani (2000, p.56), no sentido de que, “a educação e formação humana se constituem como um processo de comunicação e maturação humana realizada entre sujeitos”. Tais proposições nos permitem apreender que a realidade não nos interessa apenas como produto, como algo pronto e acabado, que não nos cumpre papel apenas de descrever por descrever, mas cumpre-nos o papel de refletir, produzir e transformar a ordem preestabelecida.

A partir de Tsygankov (1987) é possível afirmar que, “a ciência não é apenas um produto da razão, mas, também um produto da sociedade e nasce das necessidades da produção material”. Dessa forma, a pesquisa buscou analisar a Formação Inicial de Professores com foco no Curso de Pedagogia, baseando não em “ideais objetivistas de captação imparcial da realidade”. Ou seja, o sujeito separado do objeto, mas, a partir da totalidade histórica e social que o Projeto de Interiorização se propôs ao empenhar-se na formação de educadores, em nível superior, para responder às demandas por educação de qualidade que não podiam mais ser respondidas por professores leigos. (TSYGANKOV, 1987, p.19 *apud* FREITAS, 1995, p.66).

Por entender que, as instituições responsáveis pela formação humana não são “neutras” elas são “produtos históricos” e precisam ser compreendidas dentro da totalidade na qual estão inseridas, justifica-se a necessidade de investigar se: A Formação Inicial de

Professores do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará, a partir da Interiorização em específico do Campus de Breves/Marajó, estabelece uma conexão com a realidade dos sujeitos em formação, com vistas a sua atuação de forma crítica no exercício da docência? Na perspectiva de construir, a partir da pesquisa, elementos teóricos acerca das relações já determinadas, com o propósito de contribuir para a Formação de Professores no contexto do Marajó, no qual estão inseridos.

1.1 – Caracterização do *locus* da pesquisa

Considerando a partir de Correa (2000, p.25), que “a região é uma entidade concreta resultado de múltiplas determinações e estão impregnadas de significados, processos, funções e formas, nos quais, a vivência e a representação da organização dos espaços são variadas” apresento alguns dados do Plano de Desenvolvimento Territorial Sustentável do Arquipélago do Marajó (PDTSAM 2008), dos estudos realizado por Cristo (2005), acerca do Marajó, em específico o município de Breves, que se constituiu como *locus* da pesquisa.

Segundo esses autores, geograficamente, o arquipélago do Marajó está localizado no extremo norte do Estado do Pará, na Foz do rio Amazonas, denominado também de Foz do Rio-Mar, considerado em sua totalidade o maior complexo de ilhas fluviais do mundo, com 49.606 Km^a. Segundo Araújo (2002, p.66),

Ao leste é a parte mais elevada onde fica a região dos campos¹, ao oeste da Ilha situa-se a região de furos com os inúmeros canais formados pela Foz do rio Amazonas e situados os municípios de Afuá, Currealinho, São Sebastião da Boa Vista, Breves, Muaná, Anajás e pequenas ilhas. Além desses municípios, politicamente, compõem a mesorregião do Marajó, os municípios de Bagre, Gurupá, Melgaço e Portel.

Constitui-se numa das regiões mais ricas do país em termo de recursos hídricos e biológicos. Sua hidrografia é caracterizada por uma intrincada rede de drenagem formada por um emaranhado de canais, furos, baías, meandros abandonados, lagos e igarapés que se destaca pela sua importância econômica como: a) meio de transporte e comunicação entre as cidades e vilas; b) potencial pesqueiro; c) enriquecedor sedimentar das várzeas, através da ação dos rios de água barrenta.

De acordo com o Plano de Desenvolvimento Territorial Sustentável do Arquipélago do Marajó (PDTSAM 2008), o município de Breves está centralizado na mesorregião como mostra o mapa abaixo (figura 1) e se destaca por ser o município mais populoso do Marajó.

¹Onde estão localizados os municípios de Cachoeira do Arari, Chaves, Soure, Salva terra, Ponta de Pedra e Santa Cruz do Arari.

Figura 1: Mapa da mesorregião do Marajó.



Fonte: www.dsr.inpe.br, 2007.

O acesso para o município de Breves é realizado via transporte aéreo e fluvial, sendo este último o mais utilizado na condução de passageiros e no escoamento da produção. O deslocamento para as vilas é realizado por meio de barco, de casco, de rabeta e pequenas lanchas. A economia está baseada no comércio, na pesca, na comercialização do palmito do açaí. A grande maioria dos empregos são os de funcionários públicos e outros gerados nos comércios. O município de Breves já foi considerado um grande polo de desenvolvimento madeireiro que movimentava a economia local. Com o fechamento das madeireiras, houve um alto índice de desemprego se multiplicando a economia informal no espaço de disputa pela sobrevivência, desde os vendedores de rua a carregadores que trabalham nos portos fazendo entrega nos comércios da cidade.

O município localizado a margem do rio Parauaru é rota Intermunicipal além de Estadual, de Belém para Macapá e outras cidades circunvizinhas, desempenhando um papel de centro regional, cujas atividades econômicas preponderante são as áreas de bens e serviços, que empregam a maioria da população economicamente ativa.

Na região cercada de florestas, rios, furos e canais, está distribuída a população marajoara. A maioria dos seus habitantes é nativa da ilha e vive em pequenas vilas construídas de casas sobre palafitas às margens dos rios que cortam a região e sobrevivem da pesca de peixe e camarão, extração do fruto e palmito do açaizeiro, da retirada da madeira e

da agricultura familiar. “Suas histórias e diversidade social cultural e econômica e étnica refletem o jeito próprio de ser e de viver das populações, tipicamente, marajoaras amazônicas” (CRISTO 2005, p.45).

Os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2010) destacavam no município de Breves uma população de 92.865, totalizando em 46.561 a população urbana e 46.304 a população distribuída em vilas e comunidades ribeirinhas às margens dos rios e igarapés. A estimativa da população para o ano de 2013 é de 94.779 habitantes. O Plano de Desenvolvimento Territorial Sustentável do Arquipélago de Marajó (PDTSAM, 2008) já destacava a carência estrutural de serviços básicos, como saneamento, saúde e educação, aliadas a um contexto de concentração de renda e instabilidade fundiária, a precariedade e insuficiência de infraestrutura, resultando em um dos mais baixos níveis de qualidade de vida do país.

Em relação ao município de Breves, os dados do IBGE (2010) confirmam as disparidades sociais existentes, apontadas pelo PDTSAM. Das 20.128 famílias registradas, (11,1 %) que corresponde a 2.244, famílias vivem sem renda mensal. 7.526 famílias (37,4%) vivem com $\frac{1}{4}$ de salário mínimo, apenas (0,5%) famílias recebem mais de cinco salários, como ilustra o quadro 1:

Quadro 1- Distribuição das Famílias por rendimento nominal mensal familiar per capita em 2010 - Breve (PA)

RENDA MENSAL	Total	
	Número	%
Sem rendimento	2.244	11,1
Até $\frac{1}{4}$ de salário mínimo	7.526	37,4
Mais de $\frac{1}{4}$ a $\frac{1}{2}$ salário mínimo	5.167	25,7
Mais de $\frac{1}{2}$ a 1 salário mínimo	3.306	16,4
Mais de 1 a 2 salários mínimos	1.196	5,9
Mais de 2 a 3 salários mínimos	319	1,6
Mais de 3 a 5 salários mínimos	267	1,3
Mais de 5 salários mínimos	103	0,5
Total	20.128	100,0

Fonte: IBGE (2010).

Os dados do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome (2013), registrou no município de Breves um total de 15.715, famílias inscritas no Cadastro Único² em maio de 2013, deste total de famílias, 12.858 tem como renda o benefício do Programa Bolsa Família e recebem o valor médio de R\$ 182,63, restando 2, 857 famílias que não recebem o benefício e não possuem renda mensal.

Segundo informação da Secretaria Municipal do Trabalho e Assistência Social, (2010) a questão financeira das famílias tem sido um dos indicadores para o aumento da prostituição infanto-juvenil, que contribui para sustento das famílias, nesses casos é mais difícil a realização de qualquer ação, pois as ocorrências de exploração e abuso contra criança e adolescente, na maioria dos casos, são encobertos pela própria família. Tais situações se configuram a partir das condições sociais de risco em que boa parte das famílias estão expostas, entre eles a mendicância nos rios onde trafegam embarcações. Na concepção de Guedes (2012, p.188),

O contorno social reflete muitas vezes a situação de miserabilidade da maioria das famílias marajoaras, não sendo o fator determinante, mas um dos mais pujantes, levando-se a que se utilizem das crianças para ajudar na sobrevivência da família das mais diversas maneiras, dentre as quais os pedintes dos rios. Aliada a mendicância nos rios, se destaca a prostituição infanto-juvenil conhecida por nome de balseiras, são meninas adolescentes e jovens que fica a espera das balsas e navios para serem prostituídas em troca de combustível e alimentação.

O Índice de Desenvolvimento Humano do País (IDH, 2013) mostra que dos 16 municípios da Ilha do Marajó, 07 estão entre os piores IDH do Brasil, entre eles estão os municípios de Melgaço, Chaves, Benevides, Portel, Anajás, Curalinho, Breves. Segundo o Jornal Diário do Pará de 11 de Agosto de 2013,

O baixo índice de Desenvolvimento Humano dos municípios do Marajó não chegou a surpreender. Há anos, a região, famosa pela riqueza da biodiversidade e pela belíssima paisagem, ocupa postos vergonhosos quando o assunto são os indicadores da qualidade de vida. “Esses dados refletem a carência total de políticas públicas para a região”... [...] O destaque negativo desta vez ficou com Melgaço, que teve o pior IDHM do Brasil. Apenas 0,418 em um índice que vai de zero a um. De um modo geral, o Pará fez feio no ranking do IDHM, em especial no que diz respeito à educação. Entre os 52 piores indicadores nesse quesito, 12 são do Estado e desses, sete ficam no arquipélago.

A Educação vem sendo estruturado de acordo com a organização espacial, onde se inter cruzam pobreza e carência educacional. Na visão de Reis (2006, *apud*, Albuquerque 2007, p 87) “não é por acaso que as administrações vêm enfrentando dificuldades de

² É um instrumento que identifica e caracteriza as famílias de baixa renda, entendidas como aquelas que têm: renda mensal de até meio salário mínimo por pessoa; ou renda mensal total de até três salários mínimos. O Cadastro Único permite conhecer a realidade socioeconômica dessas famílias, trazendo informações de todo o núcleo familiar, das características do domicílio, das formas de acesso a serviços públicos essenciais e, também, dados de cada um dos componentes da família. <http://www.mds.gov.br/bolsafamilia/cadastrunico>

universalização do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos”. Por sua vez, enfrentando problemas com estrutura, formação de professores, baixos salários, currículo desarticulado da realidade local, principalmente na área rural.

De acordo com a Secretaria Municipal de Educação de Breves, a educação vem sendo estruturada de acordo com a organização espacial, formando dois núcleos denominados de Sede, (Cidade) e Distrito (Campo). Na Sede, funciona Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos e Ensino. Nos Distritos, funciona Educação infantil, Classes multisseriadas, (1º ao 5ª ano), Educação de Jovens e Adultos, Ensino fundamental (séries iniciais e séries finais). Importante destacar que, a Educação infantil, Ensino Fundamental, EJA I e II etapas são de responsabilidades do município e o Ensino Médio está sob-responsabilidade do Estado.

Os dados abaixo se referem à matrícula por dependência administrativa no município entre os anos de 2004 A 2008,

QUADRO 2 - Matrícula por Dependência administrativa: 2004 e 2008.

Ano	Local	Ed. Infantil		Ens. Fund.	Ens. Médio	EJA	Ed. Esp.	Total
		Creche	Pré – Escola					
2004	Campo	51	484	12.903	-	491		13.929
	Cidade		2.364	14.166	2.187	2.219		20.936
2005	Campo		258	13.965				16.140
	Cidade	114	2.862	13.694	2,438	2.199		18.589
2006	Campo			13.212				13.212
	Cidade	90	3.239	14.718	2.613	2.247	88	20.382
2007	Campo		264	13.383		701		14.348
	Cidade	361	2.747	14.190	2.781	1.910	86	22.075
2008	Campo		400	14.418				14.818
	Cidade	406	2.611	14.041	2.799	1.746	100	19.857

Fonte: Educacenso 2012.

A partir dos dados supracitados, observa-se que, entre os anos de 2004 a 2008 há um número reduzido de matrículas para o Ensino Médio, assim como a matrícula ofertada para Educação Infantil no campo. Somente nos anos de 2004 e 2007 foi ofertada Educação de Jovens e Adultos para o Campo. Em relação aos níveis de ensino ofertados principalmente para o Campo não especifica as Classes Multisseriadas, embora apresente um total significativo de alunos matriculados.

Os dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Estatísticas (2012) nos fornecem uma visão mais ampla do número de alunos matriculados na rede municipal do campo e da cidade, conforme a tabela 1.

TABELA 1 - Alunos matriculados na rede municipal de Ensino.

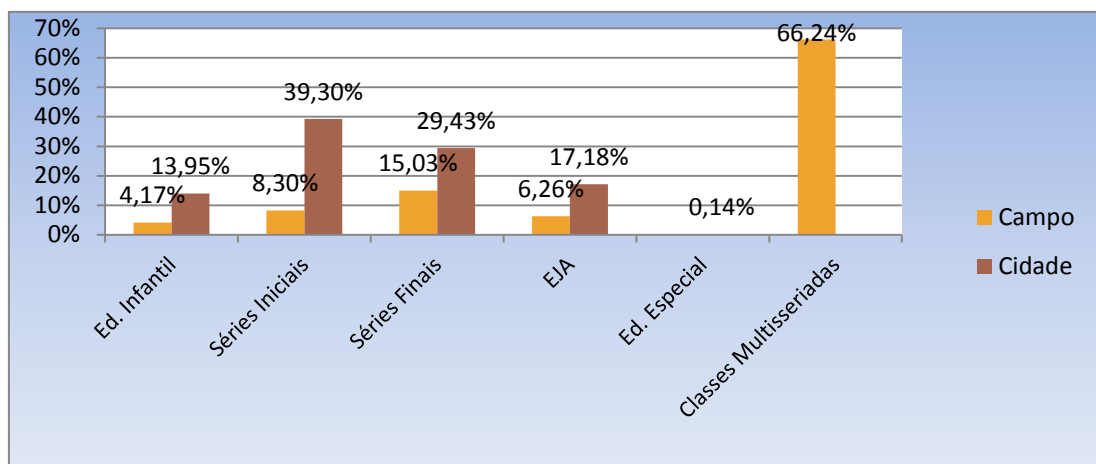
Escola do Campo	Nível e modalidade de Ensino – CAMPO	Total	Escola da Cidade	Nível e modalidade de Ensino - Cidade	Total
283	Educação Infantil	738	27	Educação Infantil	2,388
	Séries Iniciais	1,468		Séries iniciais (1º a 5º ano)	6,671
	Séries Finais	2,655		Séries finais (6º a 9º ano);	4.995
	Classes multisseriadas	1,704		Educação de Jovens e Adultos	2.918
	Educação de Jovens e Adultos	1,106		Total de Matrículas	16.975
	Total de Matrículas	17.671			

Fonte: Secretaria Municipal de Estatísticas 2012.

De acordo com a tabela 1, o total de matrículas na rede municipal no ano de 2012 correspondia a 34, 646 mil alunos, sendo que, na Sede (cidade) foram matriculados 49% do total de alunos distribuídos em 27 escolas. Destes, 13,95% foram matriculados na Educação Infantil; 39,30% foram matriculados nas séries iniciais; 29,43% foram matriculados nas séries finais; 17,18% foram matriculados na Educação de Jovens e Adultos; e 0,14% foram matriculados na Educação Especial.

Nas escolas dos Distritos (Campo) foram matriculados 51% do total de alunos, distribuídos em 283 escolas. Deste total de alunos matriculados 4,17% foram matriculados na Educação Infantil; 8,30% foram matriculados nas séries iniciais; 15,03% foram matriculados nas séries finais; 6,26% foram matriculados na Educação de Jovens e Adultos; 66,24% foram matriculados nas Classes Multisseriadas, como mostra o gráfico 1.

GRÁFICO 1– Percentual de Matrículas na rede municipal.



Fonte: Secretaria Municipal de Estatísticas. 2012.

Em relação ao ano de 2013, os dados da educação no município de Breves apresentam um diferencial no número de matrículas por níveis de ensino, como mostra a tabela 2,

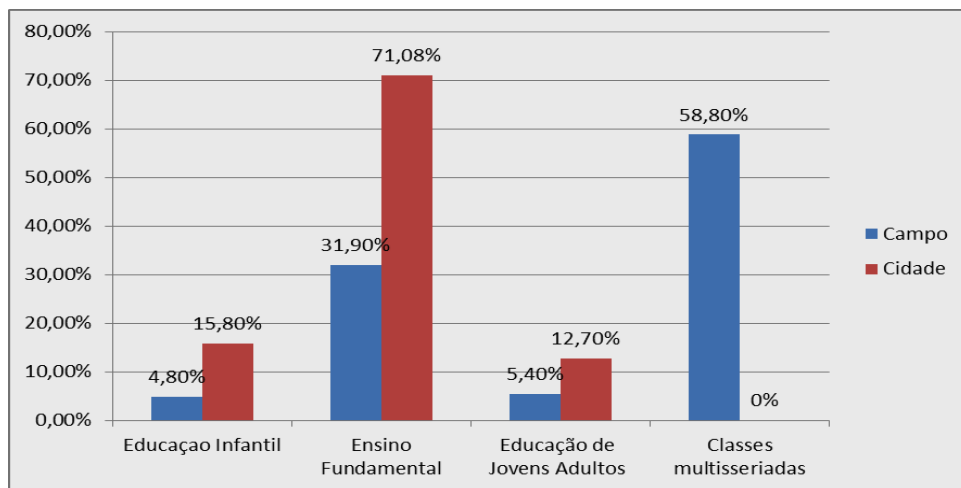
TABELA 2 - Alunos matriculados na rede municipal de Ensino - (2013).

Matriculas: Campo	Escolas	Nível e modalidade de Ensino	Total
17.941	265	Ensino Fundamental	5.722
		Educação Infantil	863
		Educação de Jovens e Adultos	977
		Classes multisseriadas	10.379
Matriculas: cidade	Escolas	Nível e modalidade de Ensino	Total
16.966	27	Educação Infantil	2.685
		Ensino Fundamental	12.061
		Ed. Especial	70
		Educação de Jovens e Adultos	2.150

Fonte: Secretaria Municipal de Estatísticas. 2013.

De acordo com a tabela 2, entre 2012 a 2013, houve um aumento de matrículas na rede municipal de 0,75%, passando de 34.646 em (2011) para 34.907 em (2013), conforme apresentado no gráfico 2.

GRÁFICO 2 – Percentual de Matrículas na rede municipal – 2013.



Fonte: Secretaria Municipal de Educação. Estáticas (2013).

Do total de 34.907, alunos matriculados na rede, 48,6% estão distribuídos em 27 escolas da cidade. Destes, 15,80% estão matriculados na Educação Infantil; 71,08% no Ensino Fundamental; 0,4% na Educação Especial; 12,7% na Educação de Jovens e Adultos. Destaca-se o aumento do número de matrícula para o Campo, no total de 51,39% distribuído em 265 escolas. Deste total, 58,80% foram matriculados em Classes Multisseriadas, 31,9%

foram matriculados no Ensino Fundamental seriado; 4,8% foram matriculados na Educação Infantil; 5,4% foram matriculados na Educação de Jovens e Adultos.

Comparando os dados de 2012 e 2013, observa-se que houve uma diminuição do número de escolas no Campo, de 283 no ano de 2012 passou para 265 no ano de 2013. Um total de 18 escolas foram fechadas no Campo, entretanto, o número de matrícula aumentou. A SEMED/Breves justifica esse fechamento de escolas no Campo, por meio da Política de Nucleação das escolas que considera um processo de reorganização das escolas. Entretanto, essa política minimiza custos com a educação, uma vez que as despesas com transporte, merenda e pagamento de professor diminuem e promove a retirada de alunos de suas comunidades, corroborando para a crescente mecanicidade da Educação no Campo, nas águas e nas florestas do município de Breves.

Em relação à taxa de rendimento escolar observa até o ano de 2009, existe uma oscilação entre os índices.

TABELA 3 - Taxa de rendimento Escolar no município de Breves %.

Ano	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
Aprovados	49,30	51,20	50,30	55,40	57,6	58,8	78,5	82,6
Reprovados	31,00	31,30	30,30	31,29	29,2	28,7	12	8,1
Abandono	19,70	13,30	13,30	13,20	13,3	11,5	9,5	9,3

Fonte: MEC/INEPE/SEDUC

Os índices apresentados na tabela 3 representam uma média geral do rendimento escolar do município com base no número de alunos matriculados na rede, seja campo ou cidade. Observa que, entre os anos de 2004 a 2009 houve um percentual significativo de evasão e abandono. Outra questão observada se refere aos aspectos positivos de aprovação a partir dos anos de 2010 e 2011, com a redução da taxa de aprovação e de abandono, fato este que se pressupõe um avanço no processo de ensino aprendizagem. Entretanto, os dados do IDEB³, não apresentaram resultados tão significativos para o município, como mostra a tabela 4.

³ O IDEB é medido a cada dois anos e tem como referencia os números de alunos aprovados, reprovados e desistências.

TABELA 4 - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) - 2009/2011.

4ª série / 5º - Anos iniciais				
Ano	2005	2007	2009	2011
	2.1	2.5	2.7	3.9
8ª série/9º - Anos finais				
Ano	2005	2007	2009	2011
	3.1	3.6	3.6	3.7

Fonte: IDEB/INEP (2011).

Se for considerado o IDEB nacional do ano de 2011, foi projetada uma média de 4,7 para os anos iniciais do ensino fundamental em escolas públicas e de 3,9 para os anos finais. Nas escolas particulares, as notas médias foram, respectivamente, 6,5 e 6,0. Entretanto, as metas projetadas não foram alcançadas no município de Breves, ficando as séries iniciais com a nota de 3,9 e os anos finais com nota de 3,7 como mostrou a tabela 4.

Não é possível afirmar com precisão as principais causas da baixa taxa de rendimento escolar do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, entretanto, é possível analisar com base nos estudos de Cristo (2005), Hage (2005) algumas situações da educação no município, entre elas estão: a distribuição das escolas do município em sua grande maioria está localizada no campo e atravessam grandes dificuldades relacionadas com os meios de transportes, atrelados às distâncias, as condições estruturais das escolas, o abastecimento de merenda escolar, materiais pedagógicos, a superlotação das escolas, a distorção idade e série, a quantidade de classes multisseriadas e a precarização do trabalho docente.

Outra questão relevante para pesquisa se refere ao número expressivo de professores lotados nas turmas sem habilitação para atuação na docência. De acordo com os dados da Secretaria Municipal de Educação (2011), o quadro de professores era de 1.236 professores atuando no campo e cidade, desses professores, 326 (26,38%) possui apenas ensino médio, 586 (47,41%) professores com nível superior incompleto; apenas 324 (26,21%) professores com nível superior.

É importante ressaltar que, a pesquisa realizada por Cristo (2005) destacava 80 professores sem magistério, (não foram cedida informações da SEMED, para comparar se houve avanço, ou ainda permanece professor na rede sem formação mínima). Observa-se pelos dados recente que, 26% (2012) dos professores atuam nas Escolas do Ensino Fundamental somente do município de Breves com ensino médio, fato que contraria o Art. 62, expressa na Lei de Diretrizes e Bases 9394/96,

De que a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em cursos de licenciaturas, de graduação plena em universidade e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do

magistério na educação infantil e nas quatro séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

Em relação à formação de professores no município de Breves, registra-se o Projeto Gavião, aprovado pela Resolução nº 090/1984-CEE referente ao Curso de Magistério – 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental, sobre responsabilidade da UFPA, através da Pró-Reitoria de Extensão. Segundo o relatório da PROEX/UFPA,

O projeto tinha como objetivos, a capacitação dos Professores Leigos a nível médio/magistério nos municípios do interior do Estado do Pará, da rede municipal de ensino assim como a escolarização ao nível do ensino fundamental quando for o caso. Em 1992, houve convênio com a Secretaria de Estado de Educação- SEDUC, alcançando 107 (cento e sete) dos 128 (cento e vinte e oito) Municípios, matriculando-se cerca de 10.070 (dez mil e setenta) professores leigos, obedecendo a Grade Curricular da SEDUC. O Projeto foi realizado por etapas, nos períodos de recesso ou férias escolares, com carga horária de 4280 horas. O quadro docente era formado por professores com **Licenciatura Plena**, cuja designação cabe a Secretaria Municipal de Educação e ou a UFPA através dos seus Campi.

De acordo com o relatório foram ofertadas cinco turmas, atendendo um total de 222 professores da rede municipal de Breves. Em relação ao ensino superior, a formação de professores vem sendo realizada através de cursos à distância por Instituições privadas, e pela Universidade Federal do Pará, implantada no município desde 1990, iniciando como Núcleo de Soure e posteriormente como Campus Universitário de Breves após a resolução do Conselho Superior de Ensino e Pesquisa nº 639, de 22 de janeiro de 2008.

Atualmente, o Campus vem ofertando cursos de licenciatura em Ciências Naturais, Pedagogia, Letras, Matemática, Curso de Bacharelado em Serviço Social e Enfermagem. Em relação às turmas do Curso de Pedagogia, as turmas vêm sendo ofertada por meio de turmas regulares que são frequentados, na sua maioria, por estudantes que residem na área urbana, e turmas intervalares nos períodos de férias, janeiro, fevereiro e julho, que atendem estudantes do município de Breves e oriundos de diversos municípios, distribuídos às margens dos rios e furos como: Bagre, Portel, Melgaço, Anajás, São Sebastião da Boa Vista, Currealinho.

1.2 – Problemática

Considerando o contexto do Marajó, em específico o município de Breves, desde a sua localização, as condições sócio econômico político e cultural e a organização da educação, entendo que a pesquisa sobre Formação Inicial de Professores aliada ao conhecimento das condições já dadas e existentes é o que impulsionou a necessidade de uma pesquisa. Para tanto, é necessário contextualizar as Políticas de Formação de Professores em nível superior e

sua relação com o contexto de reestruturação do capital, seus desdobramentos e determinações no cenário brasileiro.

Embora a educação como perspectiva de desenvolvimento regional não seja objeto deste estudo, destacam-se como elas vêm se constituindo historicamente no plano das políticas educacionais, na medida em que, se torna um dos elementos de sustentação do capitalismo, ou seja, a educação para formação de mão de obra para o mercado de trabalho. Nessa lógica, o Estado, vem redimensionando suas ações políticas para a educação por meio de conjuntos de leis decretos e pareceres, com vista ao desenvolvimento do país.

A transformação do conhecimento em fator predominante para o desenvolvimento sócio econômico é decorrente de vários fatores, entre os quais, destaca-se o processo de globalização da economia em razão da expansão do capital. Nesta perspectiva, as mudanças políticas ocorridas no Brasil após o golpe militar de 1964, se caracterizam pela reorganização da industrialização e o aumento da produção promovida pela inserção de novas tecnologias, e conseqüentemente pelas modificações no modo de formação de mão de obra para o trabalho. Para atendimento das novas exigências “as instituições ou foram criadas ou reformuladas especialmente para consolidação dos objetivos do desenvolvimento do capital” (SANTOS, 1988, p.7).

Nesse contexto se verifica a reorganização da sociedade política e civil e o papel do Estado frente a essas novas mudanças, que segundo Freitag (1980, p.76),

Se anteriormente tinha se tornado mais ou menos porta voz dos interesses dos interesses das classes burguesas e das classes adeptas alternativa da democratização do consumo com a preservação da autonomia nacional, se tornará um grande mediador dos interesses da reprodução ampliada das empresas privadas multinacionais a cedendo à nova tendência da internacionalização do mercado interno.

Neste contexto, a ordem do discurso oficial, com base na política populista desenvolvimentista, passaram a ser substituído pela Política de Desenvolvimento e Segurança Nacional, “aprofundando as formas de controle social e político a serviço dos interesses econômicos fundamentada nos pronunciamentos oficiais, nos planos e leis educacionais no autoritarismo do governo militar”. (FREITAG 1980, p.77),

O papel das Universidades frente à nova ordem foi redefinido, tornando-se alvo de políticas públicas orientada pela racionalidade capitalista do mercado, firmada por acordos entre o Ministério da educação e Cultura e a Agência Internacional Development (MEC/USAID), assinados por técnicos americanos e brasileiros encarregados de estudar a reforma do ensino superior.

Dentre as muitas medidas governamentais relativas à reforma global e específica do ensino superior brasileiro foram firmadas, segundo Graciane (1984, p.69),

As mudanças, tanto em nível de currículo formação de professor, métodos didáticos, programa de pesquisa, procurando sugerir medidas baseadas na eficiência da produção científica, bem como poderiam fixar tipo de estrutura e organização de funcionamento administrativo e eficiência e menor custo para as instituições de ensino superior.

Nessa lógica, a ideologia do Estado autoritário impregnado dos ideais e objetivos desenvolvimentistas e modernizantes, preconizavam segundo Trigueiro (2003, *apud* Santos, 2011, p.56), a “modernização da Universidade para formação mão de obra qualificada, controlar os anseios da classe média, frear o Movimento Estudantil e Fomentar a Ciência e a Tecnologia em busca de um desenvolvimento nacional”.

Acrescento a essa análise o fato de que, a educação além de se configurar nas políticas do governo militar como elemento definidor das demandas do capital produtivo, na reforma do ensino superior materializou-se por ações estratégicas de controle social fundamentado na teoria do Capital Humano, “que se ampararam no entendimento de que o investimento em educação, saúde e treinamento prático seria capaz de promover desenvolvimento social e econômico”. (FRIGOTTO, 2003, p.67).

A lógica materializada pelas políticas desenvolvimentistas no Brasil entre os anos 60 e 80, no contexto da ditadura militar, tinha como base, conforme Santos (2010, p.62),

Os processos de planejamento centralizado racional é a base do Estado interventor em todos os setores da vida brasileira, desde o plano político, econômico e cultural. No campo da educação e trabalho primou pela preparação e formação de recursos humanos necessários ao desenvolvimento industrial planejado.

No final dos anos 80, o novo modelo de desenvolvimento configurou-se a partir de orientações dos Organismos Internacionais, na perspectiva da modernização, considerada como indispensável para colocar o Brasil em nível de competição com mercado globalizado,

Nessa perspectiva, ganharam forma à política neoliberal com novas estratégias para reprodução da força de trabalho, redução das conquistas alcançadas pelos trabalhadores, redução dos gastos públicos com a Reforma do Estado e as reformas educacionais, “alocando uma série de políticas entre elas a nova política de formação de professores”. (SANTOS, 2010, p.62).

A partir das novas orientações se observou o planejamento da política educacional pelo governo brasileiro. Com o início governo de Itamar Franco (1993 -2003) o Plano Decenal de Educação para Todos, orientado pelos organismos multilaterais, acenavam aos organismos multilaterais o projeto educacional que seria implementado.

Tais políticas tiveram continuidade no plano de governo de Fernando Henrique Cardoso – FHC, apresentado no ano 1994 e colocado em prática no ano de 1995. Segundo

Altman (2002), *apud* Haddad (2008, p.12), o governo apresentou propostas de reformas educacionais alinhadas com as diretrizes do Banco Mundial, tais como,

A redução das responsabilidades do Ministério da Educação como instância executora; o estabelecimento de conteúdos curriculares básicos e padrões de aprendizagem; a implementação de um sistema nacional de avaliação do desempenho das escolas e dos sistemas educacionais para acompanhar a consecução das metas de melhorias da qualidade do ensino.

É evidente a execução da política neoliberal, traduzida no contexto educacional brasileiro, nas metas de adequação dos documentos adotados pelo governo Fernando Henrique Cardoso, entre eles: Diretrizes Curriculares, Referenciais e Programas baseados na Gerência da Qualidade Total, para ser aplicado no sistema educacional e administração escolar objetivando apresentar resultados quantitativos. Conforme Mazzeu (2005), Shiroma e Evangelista (2003), além de intervir na lógica da organização escolar e das práticas educativas, FHC propôs mudanças no sistema de formação docente, colocando o professor como um dos principais responsáveis para garantir a execução dos objetivos e dos programas de ação elaborados para todos os níveis e modalidades de ensino.

A regulação dessa proposta se deu por meio dos Referenciais para a Formação de Professores (RFP), CNE, Par. nº. 09/2001, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação de Professores da Educação Básica, aprovados pela Resolução de nº. 01/2002; e pela resolução do CNE/CP nº 02/2002 que definiu a duração e carga horária dos cursos de licenciatura de graduação plena.

Os estudos já realizados pelos autores Albuquerque (2007) Camargo (2008) Maués (2009), destacam que as concepções teóricas que orientaram os documentos oficiais estão baseadas na “lógica da competência, na flexibilização curricular que representa a exigência de adequação do sistema educacional para atender o mercado competitivo”. Uma noção que vem de encontro com as demanda do empresariado em busca de um trabalhador que possa se adequar às exigências do sistema produtivo, se contrapondo ao movimento construído a partir das Faculdades de Educação das Universidades Públicas, da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) que defendia e defende a formação de um profissional capaz de entender o processo pedagógico na sua totalidade.

Essa compreensão vem acarretando uma série de questões, entre elas a inadequação da formação de professores, sobretudo a inicial às diferentes realidades. Para Barreto (2000, p.66) citado por Oliveira (2007), “a realidade local não é tomada como referência para a elaboração e adoção de políticas educacionais, e se insiste na importação de modelos para a região, que não podem responder as demandas locais”.

Fazendo o recorte na discussão, para focar na questão investigativa deste estudo, a Formação Inicial de Professores do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará em específico do Campus de Breves/Marajó, destaco inicialmente como foram materializadas as ações da UFPA direcionada para o interior do Estado, a partir do processo de implantação do Programa de Interiorização da Universidade Federal do Pará, no ano de 1986 através da resolução de nº 1.355/1986, que objetivava no Art. I, intensificar o processo de interiorização de ensino, pesquisa e extensão, visando ampliar o plano de implantação dos cursos de licenciaturas da UFPA no interior do Estado para graduar técnicos e habilitar professores para o ensino de 1º e 2º.

Importante destacar que no final dos anos de 1970 a Interiorização das Universidades foi estimulada no plano do governo militar como estratégia de Segurança Nacional, principalmente na região amazônica, por meio de atividades extensionistas e a UFPA, já havia inserida nas suas ações de formações no interior do Estado. A partir dos anos 1980, conforme Mendonça (2010, p.112), “as Interiorizações das Universidades ganharão outra relevância tendo em vista do processo de redemocratização no quais a bandeira dos grupos sociais organizados exigia a democratização da educação em todos os níveis de ensino” e a UFPA, decidiu-se pela intensificação de cursos de Licenciaturas para equacionar os problemas decorrentes do imenso contingente de professores leigos atuando em todo interior do Estado.

Com base no exposto, considero que, a realização da pesquisa sobre a Formação Inicial de Professores em nível superior implicou não perder o foco dos desdobramentos das políticas de formação e sua relação com a reestruturação produtiva do Estado capitalista, os movimentos e as ações que situaram as instituições de ensino superior. Constituindo assim, num grande desafio, na medida em que o foco investigativo dar-se-á no questionamento e problematização da realidade local. Dessa forma me proponho a desenvolver essa pesquisa a partir da seguinte questão problema: A formação inicial de professores do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará, a partir da Interiorização, em específico do Campus de Breves/Marajó, estabelece uma conexão com a realidade dos sujeitos em formação, com vistas a sua atuação de forma crítica no exercício da docência?

Considerando a Formação Inicial de Professores como um processo intencional em função de constituir-se em sujeitos históricos que tem capacidade de atuar diretamente sobre a realidade, elencamos duas questões norteadoras na tentativa de aprofundar na discussão para subsidiar os objetivos propostos. São elas:

1. Quais as políticas firmadas para formação de professores a partir dos anos 90 e as contradições existentes na sua materialização no âmbito local?

2. Quais as convergências ou divergências das políticas firmadas para Formação de Professores para curso de pedagogia a partir da Interiorização da UFPA?

Após essas questões supracitadas elencamos como objetivos:

Geral:

- Analisar se a Formação Inicial de Professores do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará, a partir da Interiorização em específico do Campus de Breves/Marajó estabelece uma conexão com a realidade dos sujeitos em formação, com vistas a sua atuação de forma crítica no exercício da docência.

Específicos:

- Analisar a política de formação de professores e sua relação com as políticas de desenvolvimento econômico;
- Analisar o processo de implantação dos cursos de formação de professores no Campus de Breves/Marajó a partir da Interiorização;
- Investigar a partir dos egressos a formação inicial recebida no curso de Pedagogia ofertado no Campus de Breves;

Para fundamentar a nossa dissertação e sustentar o nosso objeto anunciado optamos pelo referencial do materialismo histórico dialético, considerando a possibilidade de relacionar o singular com o geral e com a totalidade social.

1.3 – O percurso teórico-metodológico da pesquisa

Em função da configuração do objeto de pesquisa, optamos pela abordagem teórico-metodológica do materialismo histórico dialético, na perspectiva de compreender o objeto anunciado a partir de suas contradições e histórias, tendo em vista que, “a premissa de toda história humana é a existência de indivíduos humanos e viventes”. (MARX, 2001, p.24).

Dessa forma, para analisar a Política de Formação de Professores focando o curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará a partir da Interiorização, em específico do Campus de Breves/Marajó, consideramos a partir de Marx (2009, p.125) que,

As relações sociais estão intimamente ligadas às forças produtivas, adquirindo novas forças produtivas, os homens transformam o seu modo de produção e, ao transformá-lo, alterando a maneira de ganhar a sua vida, eles transformam todas as suas relações sociais.

Nessa perspectiva, para além do interesse na descrição e na explicação dos processos decorrentes para Formação do Pedagogo a partir da Interiorização da UFPA, que se empenhou na preparação de recursos humanos para o Ensino Fundamental e Médio, com objetivos de proporcionar a população interiorana condição para se desenvolver através do conhecimento adquirido, nos interessa conhecer as bases políticas que fundamentaram essas ações que nos permitirá apreender as relações que determinaram a concretização desse processo, posto que,

No processo dialético de conhecimento da realidade, o que importa fundamentalmente não é a crítica pela crítica, o conhecimento pelo conhecimento, mas, a crítica e o conhecimento crítico para uma crítica prática que altere e transforme a realidade anterior no plano do conhecimento e no plano histórico social. (FRIGOTTO, 2010, p.89).

Tendo como base teórico-metodológica da pesquisa o materialismo histórico dialético, busquei entender que o processo científico do pensamento começa na abstração sobre a realidade material, que resulta à busca das determinações do real, ou seja, “concreto é concreto por ser a síntese de múltiplas determinações, isto é unidade do diverso, por isso o concreto aparece como o processo de síntese, como resultado, não como ponto de partida, ainda que seja o ponto de partida.” (MARX, 2008, p.22).

Em outras palavras, o pensamento começa sobre um todo, o que Marx (2008, p.37), chama “de abstrato, constituído de relações gerais e determinações simples e parte para o concreto, constituído de relações múltiplas e determinações complexas”. A partir das formulações de Marx e Engels (2001, p.19), consideramos que os pressupostos da pesquisa,

Ao contrário da filosofia alemã, que desce do céu para terra, aqui é da terra que se sobe ao céu, em outras palavras, não partimos do que dizem, imaginam e representam tampouco do que eles são nas palavras, no pensamento, na imaginação e representação dos outros, para depois chegar aos homens de carne e osso, mas partimos dos homens em sua atividade real, é a partir de seu processo de vida real que representam também o desenvolvimento dos reflexos e das repercussões ideológicas desse processo real vital.

Esses pressupostos “não são homens isolados e ou definido de algum modo imaginário, mas envolvido em seu processo de desenvolvimento real em determinadas condições” (MARX e ENGELS, 2001, p.20). Dessa forma, o conhecimento da realidade histórica da Interiorização da UFPA no compromisso com a Formação Inicial de Professores é um processo de apropriação teórica, de crítica, de interpretação e avaliação dos fatos.

Processo em que a atividade do homem, do cientista é condição necessária ao conhecimento objetivo dos fatos, ou seja, o movimento real, concreto pensado e o concreto determinado.

Dessa forma, a pesquisa realizada objetivava responder se a Formação Inicial de Professores do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará, a partir da Interiorização em específico do Campus de Breves/Marajó estabelece uma conexão com a realidade dos sujeitos em formação, com vistas a sua atuação de forma crítica no exercício da docência. Para tanto, nos exigiu considerarmos a conjuntura e estrutura social vigente para relacionar o singular com a totalidade social, buscando compreender o objeto de pesquisa em questão, em suas determinações históricas contraditórias.

Consideramos a pesquisa partir da análise de Chizzotti (2006, p.45), “como um estudo de caso, pela singularidade e contemporaneidade do tema, bem como a contextualização e lugar para desenvolver a pesquisa de um caso peculiar”. A peculiaridade do lugar está evidenciada na localização do Campus de Breves, lócus da pesquisa; caracterizada pela localização geográfica; a organização espacial do campo e cidade; o difícil acesso; a distribuição da população local, que mesmo na cidade estão às margens do rio; a formação das vilas sob palafitas; as comunidades ribeirinhas as margens dos rios e igarapés e furos; aliada a este contexto, o desafio do Campus da UFPA em contribuir para produção de conhecimentos e Formação de Professores.

Partindo dessa compreensão, é analisado, não de forma conclusiva, o movimento da Interiorização da UFPA, na perspectiva de relacionar com a formulação das políticas de formação de professores no âmbito da sociedade capitalista, tendo em vista as contradições geradas em âmbito local; considerando as concepções presentes nas políticas de governo para formação de professores, propostas pelas diretrizes, pareceres e resoluções, bem como a análise das matrizes que originaram o Programa de Interiorização da UFPA e a efetivação da formação de professores na região do Marajó.

A seguir apresentamos as fases da pesquisa, com objetivos de colocar em vidência algumas das questões que nos permitiram a análise da formação inicial de professores na atual sociedade capitalista.

1. 2.1 – As fases da pesquisa

Para o desenvolvimento da pesquisa foi realizado a revisão da literatura produzida sobre a Política de Formação Inicial de Professores, e sobre Interiorização das Universidades, em Dissertações e Teses produzidas nos Programas de Pós-graduação, assim como no banco

no banco de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), os trabalhos apresentados no GT de Política de Educação Superior da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), os Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), os documentos produzidos pelo Grupo de Trabalho da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação Associação Nacional (ANFOPE).

Foi utilizada a análise documental, por se constituir uma fonte de informações, na qual podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador. Para Evangelista (2012, p.62),

Os documentos expressam e resultam de uma combinação de intencionalidades, valores e discursos que são constituídos e constituintes do momento histórico, e a interrogação metódica desse tipo de evidência procura apreender suas incoerências, seus paradoxos seus argumentos cínicos ou pouco razoáveis.

Dessa forma, a análise documental objetiva captar as pistas para a compreensão da racionalidade política, das idéias mestras das diretrizes educacionais, no sentido de entender as influências que o produziram. Portanto, na “escolha dos documentos precisa ter a compreensão do por que se escolhe uma fonte e não outra se está relacionada com o tipo de investigação que se pretende realizar” (EVANGELISTA, 2012, p.62).

Com base nesses pressupostos, foram utilizados os documentos institucionais da Universidade Federal do Pará – UFPA, Os 50 anos, histórias e ensino, com objetivo de analisar como se deu o processo de implantação dos cursos de Licenciatura por meio da Interiorização, o Plano de Reestruturação e Expansão 2008 – 2012 da UFPA, Relatório anual de 2008 a 2012, Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia (2011).

Foram utilizados os documentos de base legal com o objetivo de analisar as principais determinações das políticas educacionais direcionadas para a formação de professores e sua relação com as Políticas de Desenvolvimento econômico sobre orientação das políticas neoliberais, conforme ilustrado no quadro abaixo,

Quadro 3- Documentos de base legal para formação de professores.

LEIS	DETERMINAÇÕES
Lei 9.394, de dezembro de 1996,	Assegura a formação docente em nível de graduação como uma etapa inicial da formação
O Parecer CNE/CES 776/97	Estabeleceu orientação geral para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação.
Parecer CNE/CP nº 9, de 08 de maio de 2001;	Dispõem sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para Cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior.

Resolução CNE/CP Nº 2, de 19 de fevereiro de 2002.	Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior;
Resolução do Conselho Superior de Ensino e Pesquisa, CONSEP nº 3.186/2004.	Institui as Diretrizes Curriculares para Cursos de Graduação da UFPA.
Resolução n. 3.633, de 18 de fevereiro de 2008.	Aprova o Regulamento do Ensino de Graduação no âmbito da UFPA.
Projeto pedagógico: Universidade Federal do Pará, Pró-Reitoria de Ensino de Graduação.	Orientações básicas Projeto Pedagógico: 2008
Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006.	Institui Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Pedagogia.

Fonte: Elaboração da própria autora.

Considerando a opção metodológica adotada nos quais a dialética se constitui um movimento contínuo que objetiva estabelecer uma conexão entre as particularidades com o geral a totalidade social, utilizou-se também das entrevistas por considerar a partir de Haguette (2011, p.81),

Como um instrumento de coleta de dados e como qualquer instrumento está submetido aos cânones do método científico e se configuram como uma tentativa de captação do real. A entrevista pode ser definida como um processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro entrevistado.

Definimos os egressos dos cursos da instituição estudada estabelecendo um recorte que data a partir do ano de 1995, período que o curso de Pedagogia regular foi implantado no município de Breves por meio do Núcleo do Campis de Soure/Marajó, com objetivo de analisar a se a formação recebida estabelecia uma conexão com a realidade local dos sujeitos em formação, com vistas a sua atuação de forma crítica no exercício da docência.

Foram entrevistados o ex- coordenação do Campus de Breves, primeiro por ser egresso e por ter assumindo a função de docente e professor responsável enquanto ainda era núcleo do Campus de Soure, e que assumiu a coordenação do Campus partir do ano de 2008 até o ano de 2012. Foram entrevistados ainda oito professores formados pelo curso de Pedagogia. Como critério para escolha desses professores foi adotado os seguintes critérios: ser egresso do Campus de Breves das turmas de 1995 a 2006, atuar na coordenação, gestão escolar e série inicial do município.

Para análise das entrevistas foram estabelecidos quatro quadro de análise, objetivando evidenciar quais contradições existentes entre o concreto pensado e o concreto determinado, tais como: Às condições dadas pela UFPA: núcleo de Breves/Marajó, para oferta do curso de Pedagogia; A visão dos egressos sobre dificuldades enfrentadas para formação inicial durante

o curso de pedagogia; A relação da formação recebida com a prática educativa exercida no trabalho; Visão dos egressos sobre o perfil desejável do profissional docente para atuação na educação regional. Após a coleta do material (documentos, bibliografias e entrevistas) iniciou-se o processo de análise crítica de acordo com o objeto e objetivos estabelecidos nesta pesquisa.

1.2.3 - Estruturação da dissertação

Para dar conta de atingir os objetivos da pesquisa, o estudo foi estruturado com Introdução e três capítulos. Na Introdução, apresentamos o interesse pela política de formação de professores, a motivação para construção da problemática, a necessidade de analisar a formação do curso de pedagogia. Seguido da fundamentação teórica metodológica e as fases da pesquisa.

O primeiro capítulo tratará do tema TRABALHO EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES, considerando o trabalho e educação como categoria de análise em Marx, objetivando compreender, ao longo do processo histórico, como vem sendo materializado de forma contraditória ao sofrer um deslocamento para fins determinado pelos meios de produção, perdendo o sentido de humanização do homem dentro da sociedade capitalista. Seguido apresentou-se a trajetória das Políticas de Formação de Professores no Brasil, em decorrência das diferentes formas de organização e exigência do capital, situando o momento de criação do Curso de Pedagogia a partir de 1939, e suas indefinições ao longo da sua trajetória, em função dos ajustes das políticas econômicas e conseqüentemente do mercado de trabalho.

O segundo capítulo, intitulado: O MOVIMENTO NACIONAL PELA REFORMULAÇÃO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, destaca os movimentos de cunho nacional em luta pela reformulação dos Cursos de Formação de Professores e, em específico, do curso de Pedagogia, atentando para o marco desses movimentos, traduzido no Seminário de Educação Brasileira, em 1978 na Unicamp, na I Conferência Brasileira de Educação onde foi criado o Comitê Nacional Pro-Formador, a formação da Comissão Nacional dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE), e na criação da Associação Nacional pela formação dos profissionais da Educação (ANFOPE). Seguido das novas determinações das políticas educacionais a partir de 1990 e as Diretrizes para formação do Curso de pedagogia.

O terceiro capítulo abordará a **FORMAÇÃO DE PROFESSORES A PARTIR DA INTERIORIZAÇÃO**: As especificidades da UFPA. Apresento um breve histórico do Curso de Pedagogia da UFPA, uma breve discussão sobre o movimento que desencadearam ações de Interiorização das Universidades até o processo de implantação da Interiorização da UFPA no município de Breves, com o curso de Pedagogia ofertado no ano de 1995. Seguido das análises das entrevistas realizadas com os egressos do ano de 1995 a 2006 e o processo de consolidação do Núcleo em Campus de Breves a partir do REUNI, finalizando com a consolidação do Curso de Pedagogia após a reformulação do desenho curricular e as considerações finais.

CAPÍTULO I - TRABALHO EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A mercadoria é misteriosa simplesmente por encobrir as características sociais do próprio trabalho dos homens, apresentando-os como características aos produtos do trabalho: por ocultar, portanto, a relação social entre os trabalhos individuais dos produtores e o trabalho total, ao refleti-la como relação social existente, às margens deles, entre os produtos do próprio trabalho. (MARX, 1994, p.81).

Considerando a análise de Marx (2002 p, 03) no 18 Brumário de Luiz Bonaparte, de que “os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstância de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas”, entendemos que, para analisar a Política de Formação de Professores torna-se necessário discutir o trabalho a partir da sua natureza e especificidade dentro das relações antagônicas de classes sociais estabelecidas no âmbito da sociedade capitalista.

Dessa forma, esse capítulo versa sobre o trabalho e educação objetivando compreender como vem sendo materializado de forma contraditória ao sofrer um deslocamento para fins determinado pelos meios de produção, perdendo o sentido de humanização do homem dentro da sociedade capitalista. Nesse sentido, destacam-se as Políticas de Formação de Professores no Brasil, em decorrência das diferentes formas de organização e exigência do capital produtivo. O movimento de criação do Curso de Pedagogia a partir de 1939 e suas indefinições ao longo da sua trajetória, em decorrências dos ajustes das políticas econômicas e consequentemente do mercado de trabalho.

2.1– Trabalho e Educação

Entendemos o trabalho a partir de Marx (1983) como condição exclusivamente humana para produção da sua existência, objetivada pelos homens numa relação coletiva como garantia de sobrevivência, a partir da transformação da natureza, do mundo e de si mesmo. Nesta perspectiva, o resultado do trabalho “com seu produto, satisfaz a própria necessidade, gera valor de uso, mas não cria mercadoria” (MARX, 2010, p. 63), sendo,

portanto, resultante de um processo coletivo entre os homens para satisfazer as necessidades humanas.

O trabalho como perspectiva humana pode ser definida como categoria para a elaboração do conhecimento, pois somente humanos são capazes de produzir e distribuir os conhecimentos resultantes das suas ações. Nessa lógica, o trabalho exercido de forma consciente pelo homem na natureza, não somente, o diferencia de todos os outros animais, como reflete sua capacidade criativa de produzir a própria existência. Para Marx, (2012, p.347),

Uma aranha executa operações semelhantes às da tecelã, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção de suas colmeias. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça antes de construir em cera, no fim do processo de trabalho obtém-se o resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e, portanto idealmente. Ele não apenas efetua uma transformação da forma da matéria natural, realiza, ao mesmo tempo, na matéria natural seu objetivo, que ele sabe que determina como lei, a espécie e o modo de vida de sua atividade e ao qual tem de subordinar sua vontade.

Dessa forma, ao “transformar a matéria natural” no fim desejado, o homem consciente já tem o resultado idealizado, que se constituem em utilizar os meios de que dispõem para realizar o trabalho orientado para um fim. Nesse contexto de desenvolvimento de ações orientadas com uma finalidade, o trabalho é entendido como um processo dos quais participam homens e natureza e se transforma a partir das ações humanas, utilizando segundo Marx (2012, p.347), das “suas forças em movimento, das forças naturais de seu corpo, braços e pernas, cabeças e mãos, para apropriação dos recursos da natureza imprimindo-lhes forma útil e vida humana”. Constituído assim, o pensamento, a humanização e a sua identidade enquanto sujeito histórico.

Nessa relação entre homem e natureza para a produção de sua existência, o homem se educa e educa uns com os outros. Para Saviani (2007, p.157),

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência.

Dito de outro modo, a essência histórica do homem fundada no trabalho e na capacidade criadora de produzir instrumentos necessários para sua existência, se constituiu no movimento constante de construção de outros elementos sociais para aprimoramento da sua

existência, dentre esses elementos está a educação, configurando segundo Saviani, (2007, p.07) “como um processo educativo que coincide com a origem do próprio homem”.

Essa educação apontada por Saviani (2007) resulta das relações constituídas pela consciência humana sobre conhecimento da realidade, que foram se materializando simultaneamente com o trabalho de produzir a própria vida material. Essa compreensão é pontuada por Childe (1988) *apud* Moreira (2012, p.184) ao analisar, o que aconteceu com a história. Por meio de uma analogia ele destaca: “a habilidade de fazer uma ferramenta foi conquistada pela observação, recordação e experiência”. Nos dias atuais a criança não precisa fazer por si mesmas todas as tentativas e erros, ela herda uma tradição social historicamente construída.

Em outras palavras, o autor chama atenção de como se processou o ato educativo a partir da relação entre os homens e o trabalho, nos quais a educação se funda na perspectiva de provocar mudanças sociais em conformidade com a totalidade social concreta, posto que, sendo o homem um ser consciente que prever o planejamento das suas ações, se realiza formando o mundo dos objetos, dos produtos e do pensamento humano. Essas relações se constituem segundo Saviani (2007, p.157),

No ponto de partida a relação entre trabalho e educação é uma relação de identidade. Os homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la. Eles aprendiam a trabalhar trabalhando. Lidando com a natureza, relacionando-se uns com os outros, os homens educavam se e educavam as novas gerações.

Nessa condição de realização humana pelo trabalho, ao mesmo tempo em que o homem se realiza pode ocorrer também o processo de alienação, em virtude da concretização do trabalho e das formas como ele se produz, os quais foram sendo alterado progressivamente, a partir das relações apreendidas das condições determinantes do sistema de produção econômico, com a finalidade dos meios que se desejava atingir.

O desenvolvimento da produção, a formação da propriedade privada e os domínios das técnicas conduziram à divisão do trabalho, provocando a ruptura da unidade vigente nas comunidades primitivas e conseqüentemente, o surgimento da família e do Estado e as mudanças na relação de trabalho e educação. Conforme Marx e Engels (2008, p.10),

A forma tradicional, feudal ou corporativa de funcionamento da indústria não permitia atender às necessidades crescentes, decorrentes do surgimento de novos mercados. Em seu lugar aparece a manufatura, o mestre de corporações e deslocado pelo pequeno industrial, a divisão do trabalho entre as diversas corporações desaparece diante da divisão do trabalho no interior das oficinas. [...] no lugar da manufatura surgiu a grande indústria moderna, no lugar dos pequenos produtores, os industriais milionários, os chefes de exércitos industriais inteiros, os burgueses modernos.

Além das mudanças no modo de produção, a burguesia modificou também as relações de classes sociais existentes, formando uma nova divisão de classe antagônica: burgueses detentores dos meios de produção e proletários possuidores da força de trabalho. A burguesia “dissolveu a dignidade pessoal no valor de troca, substituiu as muitas liberdades conquistadas e decretadas, por uma determinada liberdade, transformou em trabalhadores assalariados, o médico, o jurista, o sacerdote e o homem da ciência” (MARX E ENGEL, 2008, p.12), alienando, assim, a força de trabalho que ao ser transformado em mercadoria, seu valor passou a ser medido pelos valores trocado pela sua força de trabalho.

A primeira vista, a mercadoria assumida como simples valor de uso para os economistas encobre o caráter para a transformação em valor de uso, pelo uso da força de trabalho, o tempo de trabalho despendido para sua produção. De acordo com Marx (2012, p.326), “a igualdade dos trabalhos humanos fica disfarçada sobre a forma da igualdade dos produtos do trabalho como valores medido por meio da duração do dispêndio da força humana de trabalho”. A transformação do trabalho humano em mercadoria mascara a relação do trabalho com a educação, pois nega aos trabalhadores o resultado seu próprio trabalho, produzindo uma diferenciação entre trabalhadores manuais e trabalhadores intelectuais, transformando, segundo Gadotti (2003, p.53),

O trabalhador ele próprio a mercadoria [...] uma vez que, antes de entrar no processo, aliena seu próprio trabalho tornando propriedade do capitalista incorporando seu trabalho durante todo processo que se materializa sempre como produtos alheios.

A burguesia além de criar a divisão do trabalho criou também o processo de “superintelectualização”, que segundo Gadotti (2003, p.56) representa “a apropriação da classe dominante da cultura, das artes e das ciências, e conseqüentemente o embrutecimento crescente das classes trabalhadoras”. Nesse caso, os trabalhadores além de não ter tempo para desenvolver suas habilidades estão submetidos ao trabalho físico destituído de pensar sobre os resultados do seu trabalho.

Historicamente, a relação trabalho e educação sofreram diversas modificações, de acordo com o avanço do capital previsto por Marx. A cada revolução dos meios de produção foram produzidas novas formas de organização, atrelando a força de trabalho e educação como instrumentos de desenvolvimento para expansão do capital. Ao exigir um maior volume de força de trabalho a cada ciclo econômico do capital, a reprodução do capital em larga

escala, passou a exigir novas forças de trabalho e formação humana vinculada ao avanço dos instrumentos de produção.

Nesse contexto de transformações do capital, ocorre contraditoriamente a inversão do sentido da educação na perspectiva de formação humana para transformação social. As formas ideológicas que sustentam a sociedade capitalista determinam as relações de trabalho, o nível ou exigência de formação e acesso a educação formal, de acordo com o modo de produção vigente. Em conformidade com Montanno e Duriguetto (2011, p.81) é possível afirmar que:

Na sociabilidade burguesa, a formação e educação dos indivíduos dar-se exatamente pela contradição entre a negação do homem pelo trabalho e as relações alienadas estranhadas pela subordinação do todo social ao processo de valorização do capital, de um lado, assim como de outro lado, dá-se também pela criação das condições concretas de superação social através das lutas sociais.

Pela natureza do processo de acumulação do sistema capitalista, a educação e o trabalho, como perspectivas sociais, são transformados em necessidade de reprodução do capital que necessita da “exploração e alienação da força de trabalhado”, para sua reprodução. Em conformidade com Marx, (2012, p.346) é possível assumir a assertiva de que,

O processo de trabalho e produção de valor é utilização da força de trabalho é o próprio trabalho, o comprador da força de trabalho consome ao fazer trabalhar o vendedor dela. Este, ao trabalhar, torna-se realmente no que antes era apenas potencialmente, força de trabalho em ação, trabalhador. Para o trabalho reaparecer em mercadoria, tem de ser empregado em valores de troca, em coisas que sirva para satisfazer necessidade que qualquer natureza. O que o capitalista determina ao trabalhador produzir é, portanto, um valor de uso particular, um artigo especificado. A produção de valores de uso não muda sua natureza geral por ser levada a cabo e em benefício do capitalista ou estar sobre controle, por isso, temos inicialmente de considerar o processo de trabalho à parte de qualquer estrutura.

Nesse sentido, quando o trabalhador chega ao mercado para vender sua força de trabalho, “é imensa a distância histórica que medeia entre sua condição e a condição do homem primitivo com a sua força ainda instintiva de trabalho” (MARX, 2012, p.347), posto que, os trabalhadores submetidos ao caráter social do trabalho nas sociedades capitalistas se caracterizam pela produção desenvolvida em larga escala, alheia as condições do trabalhador individual, nos quais se encontram submetido.

No entendimento de Yamamoto, (2012, p.73), “se configura numa relação inversa onde a personificação de coisa e coisificações das pessoas se perpetuam na lógica do capital por produzir socialmente mais do que necessário”. Essa necessidade apontada pela autora se configura no excedente produzido pelo trabalhador, que inerente a sua condição de vida social

sua sobrevivência, ele é uma mercadoria. Dessa condição de trabalho transformado em mercadoria, serão exigidas habilidades para o eficiente desenvolvimento do seu trabalho que vão do campo físico/motor ao campo do pensar e produzir.

À medida que o processo de acumulação se constituiu como elemento fundamental da geração de lucro e riqueza, se incorporou o trabalho e educação como ciência separada do saber e transformou-se em força de trabalho qualificado ou não para atender a exigência demandada pelos meios de produção, produzindo a alienação e embrutecimento do trabalho numa relação abstrata, conforme explica Marx (2008, p.160),

A alienação do trabalhador no seu produto significa não só que o trabalhador se transforme em objeto assume uma existência externa, mas que existe independentemente, fora dele e a ele estranho, e se torna um poder autônomo em oposição com ele; que a vida que deu ao objeto se torna uma força hostil e antagônica.

Nessa perspectiva, o homem e o conhecimento são transformados em objeto-mercadoria, tendo em vista, ser medido de acordo com o resultado de sua produção. Essas relações sociais são vistas pelo capital como uma forma “natural” de organização nos quais transforma tudo em “objeto de compra e venda, mas, ninguém é forçado a vender nada”. (FRIGOTTO, 2001, p.50).

Dessa forma, sendo o trabalho, o conhecimento, uma das condições de reprodução do sistema capitalista, se instaurou a divisão manual e intelectual do trabalho, interessando, unicamente, ao capital os resultados deste, sem se importar com o homem na sua condição humana. Conforme Frigotto (2001, p.58),

Ao capital o homem enquanto homem não interessa, mas enquanto um conjunto de faculdades a serem trabalhadas para que o sistema econômico possa funcionar como um mecanismo, todas as características humanas que dificultam o funcionamento desse sistema, seja reflexão, ética, são indesejáveis e tidas como não científica, as duas características básicas deste homem desprovido de si mesmo enquanto totalidade são a racionalidade do comportamento e o egoísmo.

A submissão real do trabalho e do trabalhador ao capital é um dos elementos para consolidação do capital que, embora marcado por contradições “cíclicas”, se transformou num formato adequado para materialização da relação econômica capitalista, “cuja essência não é a produção para satisfazer as necessidades, mas, o processo de acumulação” (FRIGOTTO, 2001, p.89).

Nessa perspectiva, tanto a educação quanto o trabalho, considerado numa perspectiva marxista enquanto atividade vital no processo de humanização e, responsável pelo processo de transformação da realidade social se materializa na sociedade capitalista por meio de movimentos contraditórios. As observações feitas por Marx e Engel sobre a burguesia alemã

demonstra claramente o caráter ideológico de dominação vinculada da educação ao trabalho produtivo.

Essa lógica vem sendo materializada na prática, por diferentes concepções teóricas defendidas por inúmeros defensores do capital ao longo da sua existência. Para Marx (1986, p.72),

A classe que tem a sua disposição os meios de produção material dispõe, ao mesmo tempo, dos meios de produção espiritual, o que faz com que a ela sejam submetidas, ao mesmo tempo e em média, as idéias daqueles aos quais faltam os meios de produção espiritual. As idéias dominantes nada mais são do que a expressão ideal das relações materiais dominantes, as relações materiais dominantes concebidas como idéias: portanto, a expressão das relações que tornam uma classe a classe dominante, portanto, as idéias de sua dominação.

Dito de outro modo, o conhecimento elaborado foi transformado em posse e criou as bases teóricas de sustentação do capital. Nesse caso, a educação passou a ser vista como um investimento potencializador da força de trabalho, assim como instrumento responsável pela equidade social, ou seja, a educação como fator humano. Tais questões são evidentes nas proposições defendidas por Schultz (1973, p.314) *apud* Vicenzi (1983, p.21),

Embora seja óbvio que as pessoas adquirem habilidades e conhecimentos úteis, não tem sido óbvio para os cientistas que esses conhecimentos e habilidades sejam uma forma de capital, e que esse capital seja, em grande parte o resultado de um investimento deliberado. Investindo em si mesmo as pessoas podem aumentar o âmbito das escolhas disponíveis, os trabalhadores podem torna-se capitalistas, não pela difusão da propriedade de ações (empresas), mas sim pela aquisição de conhecimentos e habilidades que tenha valor econômico. Tais conhecimento e habilidades combinados com outras formas de investimento humano como saúde, alimentação etc. são os principais responsáveis pela superioridade produtiva dos países tecnicamente avançados.

Os defensores do Capital Humano preconizavam o desenvolvimento econômico e o avanço tecnológico requerendo dos trabalhadores qualificações e conhecimentos especializados, bem como, a redução das desigualdades sociais, tendo em vista, o retorno social para o trabalhador, em termos salariais. Essa concepção amplamente aplicada no movimento global do capital reforçou segundo Frigotto (2001, p.67).

A meritocracia dentro do processo escolar, assim como no mundo da produção, com o discurso de que todos são homens são livres para ascenderem socialmente, e essa ascensão depende única e exclusivamente do esforço, da capacidade, da iniciativa, da administração racional dos seus esforços, no mundo escolar a não aprendizagem, a evasão, a repetência são problemas individuais.

Com esse formato *meritocrático* foram consolidadas as organizações das instituições educacionais como fator de produção, constituído por um marco teórico que justificaram as

expressões ideológicas da classe dominante para o desenvolvimento e reprodução do capital. As palavras de ordem, tanto no plano econômico quanto no plano educacional se fundamentaram, segundo Frigotto (2003, p.55), a partir de conceitos como: “flexibilização, participação, trabalho em equipe, competência, competitividade, qualidade total, pedagogia da qualidade, multi-habilitação, polivalência e formação abstrata”.

Nesse sentido, a formação de professores será considerada no meio produtivo como um dos instrumentos estratégicos de expansão e desenvolvimento do capital, em atendimento a demanda do mercado. Conseqüentemente, o trabalho como princípio histórico educativo, será destituído de sua importância nos debates travados pelos defensores do projeto neoliberal e será substituído pelo discurso da sociedade do conhecimento. A educação e a formação dos professores terão como princípios norteadores de suas diretrizes à lógica da polivalência, o domínio de conhecimentos gerais descolado dos princípios filosóficos e históricos, em atendimento do mercado globalizado sobre orientações dos organismos internacionais.

No caso brasileiro, as teses defendidas pelos defensores da sociedade do conhecimento foram implementadas a partir dos anos de 1990, com a reformulação das políticas educacionais, em consonância com as novas orientações demandadas pela globalização econômica. Entretanto, a educação para o desenvolvimento econômico sempre fizeram parte de todos os planos e projetos dos governos.

1.2 - Formação de Professores em nível superior no Brasil: apontamentos históricos

A Formação de Professores em nível superior no Brasil daria os primeiros passos da constituição da profissão de professor através de uma política de formação, que ganhou maior impulso no final de 1930. Inicialmente, diferente dos países considerados desenvolvidos, o Brasil não tinha atingido níveis econômicos significativos, tendo em vista, o modelo de instituições política governada por representante da metrópole. “A política educacional era quase inexistente, funcionava um sistema educacional jesuítico que exercia duas funções predominantes, a de reprodução das relações de dominação e a de reprodução da ideologia dominante”. (FREITAG, 1986, p.47).

As relações de trabalho eram escravistas e a economia era agroexportadora, baseada na monocultura latifundiária, vinculada à necessidade do capital externo numa relação de submissão, produzindo produtos primários (arroz, ouro, açúcar, café borracha) para abastecer

as metrópoles à mercê das crises econômicas do mercado e dos países de economia desenvolvidas. A escola não exercia papel de equalização social, mesmo quando a relação de trabalho escravo foi sendo substituída pela força de trabalho assalariada dos imigrantes, pois, não havia qualquer exigência de formação, uma vez que a força de trabalho importada já vinha qualificada para as funções a ser exercidas na economia agroexportadora.

A economia agroexportadora vai perdurar no Brasil até a crise mundial de 1929, fato este, que impôs a necessidades de investimentos em outros setores produtivos, afetando diretamente a economia cafeeira que já vinha dando sinais de esgotamento desde os anos 20, quando o Estado adotou algumas medidas, como comprar o excedente da produção. Conforme Saviani (2008, p.70), “a industrialização surge então como uma bandeira em torno da qual se unem as diferentes forças sociais, industrialização e afirmação nacional”.

É observada, a partir desse percurso, a mudança decorrente do novo modo de produção e desenvolvimento do Brasil, “com a formação de novos grupos emergente como a burguesia industrial e os interesses dos vários grupos sociais e movimento em prol do desenvolvimento nacional”. (GRACIANI, 1982, p.49).

Considerando a partir de Marx (2008, p.13) que, “a burguesia não pode existir sem revolucionar continuamente os instrumentos de produção e, por conseguinte as relações de produção”, no Brasil, as mudanças, mesmo ocorridas tardiamente nos meios de produção e acumulação do capital, se configuraram com a “revolução dos instrumentos” e as “relações de produção”, nos quais podemos destacar o processo de industrialização, a exigência de mão de obra adequada para desempenhar funções específicas no novo mercado de trabalho, e as obrigatoriedades da educação como modelo de educação formal no cumprimento do seu papel.

A submissão da educação, do trabalho e do trabalhador ao capital no Brasil ganhou proporção na medida em que se redesenham os seus novos rumos econômicos, não somente para o processo de modernização do país, como para montagem de um Estado Nacional, que demandava pela urgência de novos projetos direcionados para educação, apresentado nos discursos formais, estratégia para solução dos problemas sociais e exigência da qualificação de mão obra para industrialização em desenvolvimento, configurando-se, conforme Marx (2012, p.343),

Como a necessidade de modificação da natureza humana, de modo que alcance a habilidade e destreza em determinada espécie de trabalho tornando-se necessário à força de trabalho desenvolvido e específica, sendo mister à educação ou treinamento que custa uma soma maior ou menor de valores em mercadorias, essa soma varia de acordo com o nível de qualificação da força de trabalho.

A implantação da industrialização sobre a ótica ideológica do nacionalismo desenvolvimentista instaurou no país o aumento da demanda educacional e, conseqüentemente, a precariedade e espontaneidade do modelo de prática educativa predominante na educação. De acordo com Shiroma (2004, p.22),

Com implantação do Estado Novo, em 1937, definiu o papel da Educação no projeto de nacionalidade, e demarcava-se enfim os termos de uma política educacional que reconhecia o lugar e a finalidade da educação e da escola, por um lado, lugar da ordenação moral e cívica, da obediência, do adestramento, da formação da força de trabalho necessário à modernização, por outro lado, finalidade submissa aos desígnios do Estado e da economia.

Naquele momento histórico onde o Estado repressivo e autoritário usava a sua força para imobilizar as organizações, a educação tornou-se uma estratégia de controle social e atendimento da demanda exigida pelo capital, posto que, a exigência do mercado determinou a formatação de novas perspectivas de formação de professores com nível superior.

É válido registrar que, como um dos primeiros movimentos significativos para o ensino superior do país o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova no ano de 1932 defendiam um projeto de “Universidade que criasse conhecimento, concretizasse e cultivasse a pesquisa como subsídios para formação profissional”, (GRACIANI 1982, p.59). Dizia ainda o Manifesto que tais universidades, formariam quadros de docentes para todos os níveis educacionais, por meio de uma ação planejada e coordenada, segundo os novos ideais pedagógicos e sociais.

Embora o movimento denunciasse a organização elitizada das universidades e exigisse o processo de democratização das universidades públicas para formação de todos os profissionais, na visão de Graciani (1982, p.59),

Esse movimento foi fruto de um processo de transformação capitalista porque passou o Brasil, a partir de 1930, em que se materializa como substituição de um modelo capitalista dependente (agrário exportador) por outro igualmente capitalista e dependente (urbano industrial), caracterizando-se pela ideologia educação desenvolvimento que nortearão a ação pedagógica gerada pelo Estado.

Notoriamente, a formação docente em nível superior foi decorrendo das exigências demandadas pelo capital em desenvolvimento, sendo objeto dos pronunciamentos oficial e validade por um conjunto de decretos, leis e pareceres. Embora tenha sido formulado ou reformulado de acordo com as exigências dos meios de produção, caracterizou-se pelos discursos ideológicos do “desenvolvimento” e “progresso”, intensificados no Brasil pelo processo de regulação a partir dos anos de 1930. De acordo com Damis (2002, p.103),

O primeiro modelo que serviu de padrão de organização para o ensino superior no país foi o Decreto nº 19.852, de 11 de abril de 1931, que promulgou o autodenominado Estatuto das universidades Brasileiras, incorporando a esse modelo único de organização didático administrativo a criação da Faculdade de Educação,

Ciências e Letras como parte da Universidade do Rio de Janeiro e padrão para todo o país, como lócus específico destinado à formação do professor de nível superior.

Em conformidade com Cunha (1980, p.266) é possível afirmar que a Faculdade foi constituída por três seções distintas: Educação, Ciências e Letras. A seção de educação ficou responsável pelos cursos de Matemática, Física, Química e Ciências Naturais; a seção de Letras, pelos cursos de Filosofia, História, Geografia e Línguas Vivas. Os licenciados em Ciências e Letras seriam habilitados para o exercício do magistério no nível de ensino secundário e os licenciados em educação para atuar no magistério do curso normal de nível médio.

No ano de 1937, a Faculdade de Educação Ciências e Letras foi desmembrada em Faculdade Nacional de Educação e Faculdade Nacional de Filosofia Ciências e Letras. Ainda nesta data, a formação do profissional da educação, em nível superior, não havia saído do papel, permanecendo apenas como intenção de organização administrativa.

1.3 – A criação do Curso de Pedagogia e as indefinições na sua trajetória

Registram-se os primeiros passos da constituição da profissão de professor no Brasil por meio dos rudimentos de uma política de formação, que ganhou maior impulso no ano de 1939, quando foi criada a Faculdade Nacional de Filosofia vinculada a Universidade do Brasil a partir do decreto-lei nº 1191/39. A estrutura da Faculdade de Educação foi desmembrada em duas seções: Uma seção de Pedagogia, para oferecer o curso de Bacharelado e uma seção especial de Curso de Didática para formar professor nas diferentes áreas de Filosofia, Ciências e Letras. Foram fixados os currículos plenos e também a duração para todos os cursos, ficando determinado para formação de Bacharel a duração de três anos, e seria conferido o título de licenciado após cursar um ano de didática. De acordo com Silva (2006, p.11),

Essa nova organização tinha como finalidade formar bacharéis e licenciados para áreas diversas, inclusive para o setor pedagógico, no quais foi instituído um documento conhecido como “padrão federal” visando adaptar os currículos básicos dos cursos oferecidos pelas demais instituições do país.

Em relação à organização do Curso de Pedagogia, seguiu o “padrão federal” que ficou conhecido como o “esquema 3+1”. Aos que concluísse os três anos de curso, seria conferido o diploma de Bacharel em Pedagogia para atuar como Técnico em Educação. Posteriormente, uma vez concluído o curso de didática, seria conferido o diploma de Licenciado em Pedagogia para atuar no magistério.

O Decreto-Lei Lei nº 1.190, de 4/4/1939 regulamentou o Curso da Pedagogia e formalizou no Art. 19 e 20 a sequência de disciplinas específicas para formação do Pedagogo no esquema 3+1, realizadas de forma gradual. Para Saviani (2009, p.146), “essa dicotomia se materializou na prática, pela definição do currículo destinado a formação do licenciado e do bacharel”, conforme ilustrado no quadro abaixo:

QUADRO 4- Base curricular para formação do Pedagogo Bacharel e Licenciado.

PEDAGOGO BACHAREL		
1º Ano	2º Ano	3º Ano
Matemática, História da Filosofia, Sociologia, Fundamentos Biológicos da Educação;	Estatística Educacional, Fundamentos Sociológicos da Educação; Psicologia Educacional;	Educação Comparada, Filosofia da Educação, História da Educação e Administração Escolar
PEDAGOGO LICENCIADO		
Didática geral. Didática especial. Psicologia educacional. Administração escolar. Fundamentos biológicos da educação. Fundamentos sociológicos da educação		

FONTE: Curso de pedagogia no Brasil. (SILVA, 2006).

Após a implementação do curso de Pedagogia, muitos foram os problemas enfrentados por seus egressos para encontrar lugar no mercado de trabalho, devido a pouca clareza sobre a função do Bacharel em Pedagogia. Essa falta de clareza, segundo Brzezinski, (2000, p.180),

Ao longo do processo histórico gerou indefinição quanto a sua função no mercado de trabalho e caracterizou-se pelo “caráter prático e utilitário”, fragmentando o conteúdo da pedagogia do conteúdo da didática provocando dicotomia entre teoria e prática.

O Bacharel em Pedagogia para receber o Diploma de Licenciado deveria cursar mais um ano as disciplinas de Didática, tendo em vista que já apresentava como créditos as disciplinas cursadas anteriormente. Conforme Marques (2000, p.123),

O Bacharel em Pedagogia seria o indivíduo habilitado para exercer as funções de técnico da educação, funções indefinidas em si mesmas e nas relações com outros bacharelados e licenciaturas. O licenciado em Pedagogia destinava-se ao magistério nas escolas normais, tendo aos poucos habilitação legal estendidas ao ensino em áreas então de difícil acesso: matemática e história.

A formação oferecida pela Faculdade Nacional de Filosofia era igual para todas as licenciaturas e pouco se diferenciava do currículo do Bacharel em Pedagogia, com uma perspectiva de formação geral não concedia lugar para pesquisa na formação do pedagogo, visto que, o título de bacharel estava relacionado com as atividades técnicas com pouca clareza da legislação. Para Damis (2002, p.105),

O modelo adotado evidenciou o “triplo caráter de cultura geral, de docência e de pesquisa desenvolvidas pelos estudos de filosofia, de ciências, de letras e educação”,

ou seja, a formação de professores para o magistério com base na didática com uma função técnica e dissociada da pesquisa.

A literatura nos mostra que o currículo adotado no Brasil desde os anos 19, esteve fortemente influenciado por duas correntes tradicionais visualizadas nas teorizações curriculares: O eficientismo⁴ representado por Bobbit de Taylor e o progressivíssimo⁵ representada por um dos seus maiores expoentes Jhon Dewey. No entanto, com o golpe de Estado de Vargas, no qual a educação foi considerada fundamental para sustentação do desenvolvimento do país, as ideias eficientistas passaram ter maior influência tanto nos cursos de formação de especialistas quanto nos cursos técnicos.

Dessa forma, a trajetória do Curso de Pedagogia se constituiu por uma organização curricular dúbia, marcada pela separação entre o trabalho docente e o trabalho com a gestão e supervisão, intensificando a precarização do trabalho docente frente ao campo de atuação, em consequência da formação fragmentada e destituída de qualquer sentido crítico. Legitimada por um conjunto de leis, decretos e pareceres, permanecera sem alterações significativas até o final dos anos de 1970. Conforme Saviani (2000, p. 158),

Embora tenha sido aprovada a Lei de Diretrizes da Educação 4024/61 com intuito de tratar da “Educação Nacional”, limitou-se à organização escolar, apesar da intensa repercussão resultante de ampla divulgação através da imprensa não passaram de uma disputa secundária entre os setores dos grupos dominantes, os verdadeiros problemas educacionais permaneceram intocados e a educação popular se quer foi considerada. Permanecendo o modelo de Escola Normal até a aprovação da lei nº 5692, de 11 de agosto 1971.

Autores como Freitag (1986), Monteiro (1966) consideram que a aprovação da Lei de Diretrizes e Base de nº 4.24/61 não somente reproduziu como também reforçou a estrutura de classe, à medida que determinou os “três níveis de ensino para atendimento das hierarquias dentro da sociedade, reforçando a dualidade entre a formação destinada para classe trabalhadora e a formação em nível superior para os filhos da elite dominante” (FREITAG, 1986, p.56).

Contraditoriamente, se aprovou a educação como direito e dever de todos, mas não foram garantidas as condições para sua efetivação, como: escolas, estrutura, financiamento e formação de professores. Consequentemente, o ensino foi postergado para rede particular na

⁴ Na vertente eficientista a educação escolar deve ter como meta a eficiência de seus processos, visando alcançar bons resultados no sentido de adequar os indivíduos às exigências da sociedade, especialmente ao mercado de trabalho, valorizando a dimensão técnica do ensino.

⁵ Na vertente progressivista, acredita que a escola pode ser o elemento de melhoria da sociedade, à medida que pretende formar cidadãos ativos, capazes de aperfeiçoar o modelo socioeconômico em que vivem, através da aprendizagem da democracia, da autonomia, do trabalho coletivo, entre outras importantes aprendizagens para a vida em sociedade.

oferta de cursos com mais exigência no mercado, com o mínimo de qualidade e com pouca qualificação do professor.

No cenário de aprovação da Lei de Diretrizes da Educação Nacional de nº 4.024/61, LDB, o Curso de Pedagogia passou a ser alvo de críticas dos que propunham sua extinção, sobre argumento de “faltar conteúdo próprio”, “ter sido esvaziado”, reduzido à licenciatura e à preparação de profissionais para “as tarefas não docentes da atividade educacional” (MARQUES, 2000, p.123).

Na tentativa de dar sentido à existência do Curso de Pedagogia foi aprovado o Parecer de nº 251/62 elaborado por Valnir Chagas que definiu o currículo mínimo e ampliou a duração do curso para quatro anos, visando extinguir o esquema 3+1 e eliminar o bacharelado, permanecendo somente licenciatura. Entretanto na prática,

Esse esquema não foi extinto, pois a licenciatura continuou formando dicotomicamente o professor para escola normal, ao dedicar a maior parte do curso à formação teórica e apenas o último ano à prática de ensino, continuando assim até 1969, quando houve novas mudanças marcadas pelo advento da Reforma Universitária. (BRZEZINSKI, 2000, p.180).

Com a implantação do governo militar no ano de 1964, se materializaram novos rumos para Educação no país, e ganhou força total o advento da Reforma Universitária, regulamentada pela lei nº 5.540/1968, que traduziu-se na prática como um ajustamento ideológico para garantia do novo processo de produção. De acordo com Saviani (2000, p.75),

Se em 1930 tinha um movimento de nacionalização da economia e a educação se configura como ajustamento as novas formas de produção, a partir dos anos 60, se configura com novo ajuste econômico, rompendo com o nacionalismo desenvolvimentista e assumindo características de mercado dependente.

Nesta perspectiva, as orientações para Formação de Professores a partir dos anos 60 no Brasil, passaram a ser influenciadas diretamente pelas mudanças ocorridas no cenário internacional, provocado pelos novos avanços do capital e as disputas por território.

Do ponto de vista da ciência e tecnologia, se assistiu a descobertas de novas fontes energéticas, assim como o crescimento da urbanização, automação das fábricas e conseqüentemente novas organizações de trabalho baseada no modelo Fordista Taylorista⁶.

O avanço da tecnologia dos transportes permitiu o deslocamento do capital para países em desenvolvimento, via transferências de multinacionais em busca de mercado consumidor, matéria prima e mão de obra barata, agravando o problema da economia dos países com base agrária. Na análise de Azanha (1996, p.161), no caso do Brasil,

⁶ Formas de organização de produção industrial que “revolucionaram” o trabalho fabril durante o século XX. Esses dois sistemas visavam a racionalização extrema da produção e, conseqüentemente a maximização da produção e do lucro. www.brasilecola.com/geografia.

Além da interferência na economia que direcionaram a política local, como o golpe militar de 1964 e dirigiu os rumos das reformas educacionais realizadas por meios de acordos entre o MEC-Usaid. Observa nesse cenário a marco da política desenvolvimentista de segurança nacional, nos quais, articulado a reorganização do Estado para o atendimento dos interesses vigentes, subordinaram o sistema educacional numa perspectiva economicista.

O Plano Decenal de Desenvolvimento Social, (1967-1976) convencionou a Educação e Formação Humana como um dos elementos estratégicos para assegurar o desenvolvimento econômico do país, baseado na Teoria do Capital Humano, que se caracterizou pela relação, educação e mercado de trabalho. Em conformidade com Frigotto (2001, p.41) é dito que o conceito de capital humano ao ser aplicado na educação,

Do ponto de vista macroeconômico resume-se no investimento do fator humano passando a significar um dos determinantes básicos para o aumento da produtividade e elemento do atraso econômico. Do ponto de vista microeconômico, que se constitui no fator explicativo das diferenças individuais de produtividade e de renda e, conseqüentemente de mobilidade social. Ou seja, a educação é colocada como um dos determinantes de renda onde se resolveriam os problemas sociais se todos os empregadores proprietários e trabalhadores fossem convenientes educados, dependendo exclusivamente dos sujeitos para sua ascensão social.

Dado ao modelo educacional nacional de base desenvolvimentista, cuja ação voltava-se para o processo de desenvolvimento urbano-industrial, fazia-se necessário, do ponto de vista ideológico, a qualificação da força de trabalho. Nesse aspecto, além da Tese do Capital Humano tornar-se um dos instrumentos de solução dos problemas sociais em nível de Brasil, constituiu-se nos discursos ideológicos como um instrumento de “democratização educacional”. Segundo Simonsen (2001, p.60) *apud* Frigotto (2001, p.129),

As primeiras dessas medidas consistem em alargar o sistema educacional do país de modo a maximizar a democratização das oportunidades. As grandes diferenças de renda resultam menos da falta de mobilidade social do que das desigualdades do padrão educacional. A ampliação da rede de ensino fundamental gratuito, o aumento acelerado das vagas na universidade são fatores que proverão em médio prazo o reajuste entre a oferta e a procura no mercado de trabalho, contribuindo para uma diminuição do hiato das rendas individuais e para o desenvolvimento de uma sociedade equitativa do ponto de vista distributivo.

Assim sendo, o debate preconizado era que a Universidade Brasileira da época não se encontrava preparada para cumprir o seu papel, alegavam-se problemas que envolviam desde a seleção de conteúdos à sua estrutura organizacional, deficiência de recursos e a forma de produção de conhecimento que se propunha. Para Graciani (1982, p.59),

É nesse cenário marcado pela ideologia do Estado autoritário preconizado por uma modernização de modelos e capital internacionalizado que se encaminhou reformulação do ensino superior através do decreto - lei, 5.540/68, seguindo os parâmetros acordados entre MEC/USAID, (Ministério da Educação e cultura e United States Agency for Internacional Development) assinado em 1965, entre elas, a racionalização da organização administrativa acadêmica, a otimização dos recursos e a democratização do ensino para atender a demanda educacional (problema

excedente) e conseqüentemente concentrar este aumento de vagas em profissões benéficas e prioritária ao desenvolvimento do país.

Sob a égide do capital foram traçado as novas orientações para a reforma educacional no país, conforme analisa Frigotto (2000, p.98), “desde a pré-escola à Pós-graduação, foram incorporadas pela doutrina do capital humano”, projetando assim, a profissionalização compulsória destinada para classe trabalhadora e a universidade direcionada para a elite burguesa, em prol do desenvolvimento.

A análise de Saviani (2010, p.9) destaca que o projeto de Reforma Universitária, Lei n.5.540 de 1968,

Procurou responder a duas demandas contraditórias: de um lado, a demanda dos jovens estudantes ou postulantes a estudantes universitários e dos professores que reivindicavam a abolição da cátedra, a autonomia universitária e mais verbas e mais vagas para desenvolver pesquisas e ampliar o raio de ação da universidade; de outro lado, a demanda dos grupos ligados a regime instalado com o golpe militar 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.

De um modo geral, as decisões políticas e educacionais do governo militar focalizaram, sobretudo, para reprodução do capital, ou seja, para ajustamento da educação ao capitalismo associado ao grande capital, legitimado por um arcabouço legal, objetivando assegurar “juridicamente uma política educacional no país que garantisse, sobretudo, o controle político econômico e ideológico em todos os níveis de ensino”. (FRIGOTTO, 2003, p.43).

As normas e os princípios organizacionais para universidades federais foram estabelecidas pelo Decreto-lei de nº 53/56 de 1966, determinando, de acordo com Vieira (2008, p.07),

As Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras a reorganização preconizando a formaram uma única unidade conforme o Art. 4, este Decreto foi incorporado em 1968 na Lei n. 5.540 que fixou normas de organização e funcionamento do ensino superior, definindo no Art. 30, os especialistas que atuariam nos sistemas de ensino, desenvolvendo funções de Administração, Planejamento, Inspeção, Supervisão e Orientação.

Após a aprovação da Reforma Universitária, a Lei 5.540/68, que estabelecia a criação das Faculdades de Educação nas Universidades, começou o processo de redirecionamento para Formação de Professores, visando se ajustar à nova lei 5.692/71. Em relação ao Curso de Pedagogia, foi aprovado o Parecer CFE nº 252/1969 e a resolução CFE nº 02/1969, ambos elaborados por Valnir Chagas, regulamentando a formação do pedagogo para atender o que estava previsto na Reforma Universitária.

A formação do Técnico em Educação foi substituída pelas habilitações em Administração Escolar, Inspeção Escolar, Supervisão Escolar e Orientação Educacional, além da habilitação para Docência na Formação de Professores e nas disciplinas pedagógicas. Em conformidade com Brzezinski (2000, p.181),

Os egressos da Licenciatura seriam os futuros professores da escola normal que formava professores primários, entretanto, o currículo dessa licenciatura, como o estabelecido em 1939, não contemplava o conteúdo do curso primário. [...] os pedagogos deveriam saber fazer uma educação que não tinha aprendido, nem vivido, uma vez que deveria torna-se professor das séries iniciais do ensino fundamental.

Essa adequação decorrente do Parecer CFE nº 252/1969 e sua resolução CFE nº 02/1969, evidenciou a relação entre Formação Superior e a função a ser exercida no mercado de trabalho, via as funções das habilitações e função específica dentro dos sistemas escolares. Segundo Sheibe & Aguiar (1999, p. 4), “nesse novo modelo acadêmico, foi previsto uma base comum de disciplinas e uma parte diversificada que faria parte do currículo para formação do pedagogo”, como mostra o quadro abaixo:

QUADRO 5- Currículo com Base Comum e Diversificada para o Curso de Pedagogia.

Base comum	Parte diversificada
Sociologia Geral; Sociologia da Educação; Psicologia da Educação; História da Educação; Filosofia da Educação; Didática.	Para habilitação Ensino das disciplinas e práticas dos cursos normais Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau; Metodologia do ensino de 1º grau; Prática de ensino na escola de 1º grau (estágio)
	Para habilitação Supervisão escolar Estrutura e Funcionamento do 1º grau; Estrutura e Funcionamento do 2º grau; Supervisão na Escola de 1º Grau; Currículos e Programas;
	Para habilitação Inspeção escolar Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau; Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau; Princípios e Métodos de Inspeção Escolar; Inspeção na Escola de 1º Grau; Legislação do Ensino
	Para a habilitação Orientação educacional Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau; Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau; Princípios e Métodos de Orientação Educacional; Orientação Educacional; Orientação vocacional; Medidas Educacionais;
	Para Habilitação Administração Escolar Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau; Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau; Princípios e Métodos de Administração Escolar; Estatística Aplicada à Educação;

Fonte: Sheibe & Aguiar (1999)

Nessa nova organização curricular aprofundou-se a separação já existente na formação de Pedagogo, posto que, não estabelecia qualquer tipo de relação entre a formação para docência e a função de técnico no espaço escolar, visando exclusivamente os interesses do modelo econômico vigente naqueles anos. Para Camargo (2004, p.131),

A idéia de racionalidade técnica sustentando a concepção de que a atividade profissional deve ser instrumental e dirigida para a solução de problemas, através do uso adequado de princípios científicos. Esta concepção entende o docente como um técnico que deve aprender conhecimentos e desenvolver competências e atitudes adequadas à sua intervenção prática. As aquisições cognitivas dizem respeito aos conhecimentos que os cientistas elaboram, cabendo ao professor o domínio de intervenção técnica que deriva desses conhecimentos prévios.

Notoriamente, a escola e o sistema foram totalmente organizados dentro dos pressupostos da administração científica do trabalho, a materialização da pedagogia tecnicista “emergiu como recomposição dos interesses da burguesia na educação”, e tinha como finalidade subordinar a educação a uma organização racional que fosse “capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem por em riscos sua eficiência”. (FRIGOTTO, 2001 p.170).

As estratégias aplicadas na educação pelo Estado brasileiro não fugiram às regras do capital intervencionista no processo de formação do pedagogo, cumprindo-se a função, de caráter geral, de criar um exército de reserva funcional para o mercado, gerado pela própria indefinição do curso e a sua formação técnica dissociada da docência, demonstrando o caráter de funcionalidade em função do capital. A esse respeito, Frigotto (2003, p.165) destaca que,

Não existia nenhum compromisso por parte do Estado com a quantidade e qualidade da educação básica, quanto a nível superior para população escolarizada, ficando aquém daquilo que é funcional aos desígnios dos interesses econômicos e sócio econômico político e dominante.

A forma de o Estado aliar a educação aos interesses da classe burguesa foi materializada através do aparato jurídico, de leis educacionais, com mecanismos de desqualificação visível do trabalhador, reproduzida pela Lei nº 5.692/71, que modificou toda estrutura do ensino primário e secundário para 1º e 2º graus, substituindo a Escola Normal por Habilitações específicas, e determinando alterações no processo de formação de professores, conforme o especificado no artigo 30,

Art. 30 – Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério:
 a) no ensino de 1º grau, (1ª à 4ª série) habilitação específica de 2º grau;
 b) no ensino de 1º grau, (5ª à 8ª série) habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representado por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração;
 c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente à licenciatura plena; (BRASIL, 1971).

O Parecer nº 349/72 BRASIL-MEC-CFE de 1972 determinou a Habilitação Específica para o Magistério (HEM), em nível de 2º grau, direcionando a formação do professor de 1ª a 4ª série para 03 (três) anos com uma carga horária de 2.200 horas, acrescentando os estudos adicionais de mais um ano com uma carga horária de 2.900 horas, habilitados para atuar até a 6ª série do 1º grau. Segundo Saviani (2009, p.147).

A base de formação, tendo como currículo mínimo compreendia o núcleo comum, obrigatório em todo o território nacional e para todo o ensino de 1º e 2º graus, destinado a garantir a formação geral; e uma parte diversificada, visando à formação especial. O antigo curso normal cedeu lugar a uma habilitação de 2º grau. A formação de professores para o antigo ensino primário foi, pois, reduzida a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando um quadro de precariedade bastante preocupante.

Autores como Camargo (2004, p.132), Souza Neto (1999, p.41), Silva Figueiredo (1985, p.11) apontam algumas consequências decorrentes dessa nova formação, dentre elas estão:

À baixa qualificação dos professores voltada para séries iniciais o embate entre professores e especialista, e as instituições de ensino superior que passaram a ofertar cursos de Pedagogia deixando de enfatizar a formação para a docência como foi o caso da Universidade Federal do Pará, que em atendimento ao previsto no Parecer nº 252/69 do CFE passou a oferecer as habilitações em: Administração Escolar, Orientação Educacional e Supervisão Escolar.

Em síntese, a lei 5.692/71 além de reafirmar o processo de formação do egresso do curso de Pedagogia nos moldes do esquema 3+ 1 com vistas à perspectiva do mercado, também objetivou frear os movimentos sociais que demandavam o acesso ao ensino superior, apostando na profissionalização compulsória no ensino do 2º. Em conformidade com Pimenta (2000, p.56) é possível afirmar que nesse período,

Ocorreu a expansão desordenada das faculdades isoladas e particulares, nas quais justamente se privilegiavam a oferta de cursos de formação de professores, que não tinham menor relação com a realidade do ensino de 1º a 2º graus, tornando verdadeiras fábricas de diplomas, com funcionamento precário.

Notoriamente, apesar do egresso do curso de Pedagogia receber um único título de licenciado, sua formação estava totalmente fragmentada, fato que gerou novos questionamentos de várias entidades na defesa de um curso de formação que tivesse como base a docência, iniciando uma maratona para formulação de um novo currículo, entrando em cena o Conselheiro Valmir Chagas, que elaborou uma série de indicações como CFE nº. 67/75⁷, CFE nº. 68/75,⁸ CFE nº. 70/76⁹, CFE nº. 71/76¹⁰.

⁷ Documento de orientação básica para os outros documentos;

⁸ Redefinia a formação pedagógica das licenciaturas;

⁹ Regulamentaria o preparo de especialistas e professores da educação;

¹⁰ Regulamentaria a formação superior de professores para a educação especial;

CAPÍTULO II - O MOVIMENTO NACIONAL PELA REFORMULAÇÃO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

As idéias da classe dominante são, em cada época, as idéias dominantes; isto é, a classe que é força espiritualmente dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritualmente dominante. A classe que tem a sua disposição os meios de produção material dispõe, ao mesmo tempo, dos meios de produção espiritual, o que faz com que a ela sejam submetidas, ao mesmo tempo e em média, as idéias daqueles aos quais faltam os meios de produção espiritual. As idéias dominantes nada mais são do que a expressão ideal das relações materiais dominantes, as relações materiais dominantes concebidas como idéias. (MARX, 1986. p.72).

Neste capítulo daremos destaque para os movimentos de cunho nacional em luta pela reformulação dos Cursos de Formação de Professores e em específico do curso de Pedagogia, atentando para o marco desses movimentos traduzido no Seminário de Educação Brasileira, em 1978 na Unicamp, na I Conferência Brasileira de Educação onde foi criado o Comitê Nacional Pro-Formador, e na criação da Comissão Nacional dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE) e da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE). Seguido das novas determinações das políticas educacionais a partir de 1990 e as Diretrizes para formação do Curso de Pedagogia.

2.1 - Comitê nacional de reformulação dos cursos de formação do educador

Os movimentos de cunho nacional na luta pela reformulação dos cursos de formação de professores e em específico do curso de Pedagogia provocaram mudanças no sentido de se pensar uma nova política de Formação de Professores. Duas questões vão determinar novas mudanças no quadro educacional do Brasil a partir dos anos de 1980: O colapso do regime militar provocado pela instabilidade da economia aliado as manifestações populares de norte a sul do país exigindo eleições diretas, e o descontentamento dos profissionais da educação na luta pela educação pública, originando várias críticas ao projeto de educação vigente.

No final dos anos de 1978 para o início dos anos de 1980, trabalhadores e Instituições da Educação iniciaram um debate a respeito da Formação de Professores e o papel das instituições formadoras frente à ordem social estabelecida. Tais debates se corporificaram no Seminário de Educação Brasileira, em 1978 na Unicamp, em 1980 na I Conferência Brasileira de Educação onde foi criado o Comitê Nacional Pro-Formador, em 1983 em Belo Horizontes com a criação da Comissão Nacional dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE). Segundo Camargo (2004, p. 127),

No histórico encontro realizado em Belo Horizonte no ano de 1983 em que foi criada a CONARCFE, é definido como educador [e não professor] o profissional que: domina um determinado conteúdo técnico, científico e pedagógico e que traduz o compromisso ético e político, com os interesses da maioria da população brasileira [...] é capaz de perceber as relações existentes entre as atividades educacionais e a totalidade das relações sociais econômicas, políticas e culturais em que o processo ocorre, sendo capaz de atuar como agente de transformação da realidade em que se insere, assumindo, assim, seu compromisso histórico.

O movimento organizado pelos profissionais da Educação defendia uma Formação de Professores com vista à transformação da realidade social em sua totalidade, com capacidade crítica de reflexão sobre a realidade educacional. Questionavam a ausência da pesquisa e a iniciação científica no Curso de Pedagogia, e a necessidade do rompimento com as concepções de formação centradas nos aspectos tecnicistas direcionadas ao mercado produtivo.

Nesse contexto, embora inicialmente houvesse a participação do Ministério da Educação (MEC) e Conselho Federal de Educação (CFE), o movimento expressava o descontentamento dos profissionais que atuavam na formação docente e tinha como finalidade “articular os esforços para avaliar e repensar a formação de professores, constituindo em um espaço organizado de luta contra a degradação, o aligeiramento e a indefinição de políticas de formação do profissional da educação” (DAMIS, 2002, p.121).

Na perspectiva de reformulação do curso de Formação de Professores, foi realizado em Belo Horizonte em 1983 um encontro da Comissão Nacional dos Cursos de Formação do Educador, tendo como ponto de debate “a premissa de que a formação de professores não representava apenas um conjunto de reformas que tinha como pressuposto a base comum nacional”. Nesse encontro, foi elaborado um Documento que definia o afastamento das discussões do projeto do órgão oficial (MEC) por não oferecer condições para que o movimento avançasse mais significativamente, e foram contruídos as seguintes proposições:

a) A contrução de uma Base comum nacional como garantia de uma prática comum nacional de todos os educadores, qualquer que seja o conteúdo específico de sua área de atuação, rejeitando a idéia de base comum enquanto um conjunto de disciplinas comuns às licenciaturas.

b) Nessa concepção, as diretrizes deveriam envolver uma concepção básica de formação do educador e que se concretizasse através de um corpo de conhecimento fundamental, com base no domínio filosófico, sociológico, político e psicológico do processo educativo, numa perspectiva crítica e que explore o caráter científico da educação, tendo como referência o contexto sócio-econômico e político brasileiro. (CONARCFE, 1983, p.2).

Neste mesmo encontro, foi questionada a formação do pedagogo, principalmente pela “concepção tecnicista” de educação que impuseram o currículo mínimo do Curso da Pedagogia e o seu “parcelamento por habilitações” a partir dos anos de 1970 (TANURI, 2000). Dentre os encaminhamentos definiu-se que, a Licenciatura da Pedagogia teria como base de formação a docência para ministrar disciplinas pedagógicas do 1º e 2º Grau, além de apresentar proposições no campo de atuação tais como:

- a) Repensar a formação dos especialistas (administradores, supervisores e orientadores educacionais) de forma integrada, possibilitando uma ação conjunta desses profissionais na prática escolar;
- b) Criar áreas de concentração do Curso de Pedagogia, considerando: a Docência para as séries iniciais do 1º grau, Educação Pré-Escolar, Educação de Adultos, Educação no Meio Rural, Educação Especial, Educação Comunitária, entre outras;
- c) Reformular a prática de ensino para que esta proporcione, ao longo do curso, maior vivência da teoria na prática superando a dicotomia entre as disciplinas pedagógicas e as disciplinas específicas das licenciaturas, considerando ser o papel das primeiras;
- d) Repensar toda a prática teórico-metodológica vivenciada durante o Curso e preparar o educador para analisar as questões educacionais em seu contexto social mais amplo;
- e) Extinguir as licenciaturas curtas e parceladas, o médio ou longo prazo. (CONARCFE, 1983, p.5).

A proposta encaminhada pelos educadores representou uma contraposição aos equívocos constituídos ao longo da existência do Curso de Pedagogia no Brasil, geradas a partir dos decretos, leis e pareceres, citados anteriormente, que outrora, definiram as funções do pedagogo como supervisores e orientadores especificamente habilitados para tais tarefas, objetivando maior eficiência e eficácia, ou, como professores conteudistas, dissociado da relação teoria e prática. Marques (2000, p.124) ressalta que,

O documento defendia o Curso da Pedagogia como base comum a todo educador, pois contempla as teorias educacionais, a dinâmica de organização da educação brasileira e o processo de ensino aprendizagem em suas diferentes modalidades educativas.

No encontro realizado em Goiânia (1986), foi aprofundado o debate sobre o Curso de Pedagogia, seguindo os princípios firmados no I Encontro de Belo Horizonte, realizado pela CONARCFE, (1983), na perspectiva de refletir criticamente sobre a dicotomia entre teoria e prática, além de debater sobre a identidade do Curso de Pedagogia, ficando definido no documento que,

O curso de Pedagogia tem uma destinação prática na formação de profissionais da educação e também uma função teórica, não menos importante, de transmissão, crítica e construção de conhecimentos sobre a ciência da educação; Quanto às habilitações em administração Escolar, Supervisão Escolar e Orientação escolar foram debatidas três tendências: suspender, de manter ou transferir para curso de especialização *latu sensu*. (CONARCFE, II Encontro, 1986).

No IV Encontro Nacional realizado em (1988), a identidade do Curso de Pedagogia volta à pauta dos debates, socializando as discussões que vinha sendo propostas nos diversos Estados pelo grupo que defendia: a suspensão das habilitações; e o grupo que defendia as habilitações na Pós - Graduação. Mesmo com as divergências de idéias o movimento definiu o Curso de Pedagogia como prioridade para formação do magistério de matérias pedagógicas, enfatizando a necessidade de uma política científica para área, “independente das habilitações específicas, o pedagogo deveria conhecer profundamente o trabalho docente coletivo e interdisciplinar”. (MARQUES, 2000, p.125).

O documento final produzido do IV Encontro Nacional ainda denunciou a organização dos estudos nas universidades, entre eles, a “desagregação curricular, o descompromisso com a pesquisa e a formação dos profissionais, e o posicionamento contrário à criação de Centros de Formação de Professores em ambiente não universitário”. (Documento do IV Encontro Nacional 1988).

2.1.1 - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

No V encontro realizado no dia 26 de julho de 1990 em Belo Horizonte, a Comissão Nacional para Reformulação dos Cursos de Formação de Professores (CONARCF) foi transformada na Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), tornando-se referencia nacional na defesa da Formação de Professores e na luta pela profissionalização do educador com formação e condições de trabalho adequado.

Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) assumiu a luta pela reformulação dos cursos de formação de professores, com compromisso ético pela transformação da sociedade, como mostra o Documento Final produzido em Belo Horizonte no ano de 1996,

A Associação entende que é a formação inicial que vai habilitar para o ingresso na profissão e deverá garantir um preparo específico, com um corpo de conhecimentos que permita ao profissional a condução do trabalho pedagógico e que, portanto, esse profissional seja preparado para o domínio do trabalho pedagógico e para estabelecer relações que satisfaçam as necessidades para as quais ele foi formado. (Documento Final, ANFOPE 1996 *apud* CAMARGO, 2004, 181).

Em relação ao curso de Pedagogia, o Documento do VII Seminário Nacional realizado em Brasília sobre a Formação dos Profissionais da Educação e os educadores presentes, apresentaram, em conjunto, os princípios para elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia,

- a) Sólida formação teórica, inter e transdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais, promovendo a articulação e domínio dos saberes para a compreensão crítica da sociedade brasileira e da realidade educacional, e ainda, a apropriação do processo de trabalho pedagógico; Interação teoria e prática, que resgata a práxis da ação educativa, como elemento inerente ao trabalho pedagógico, tendo a docência como base da formação profissional;
 - b) A pesquisa como princípio formativo e epistemológico, eixo da organização e desenvolvimento do currículo;
 - c) Gestão democrática e trabalho coletivo como base para a organização do trabalho pedagógico em contextos educativos escolares e não escolares;
 - c) Compromisso social, ético, político e técnico do profissional da educação, voltada à formação humana e referenciada na concepção histórica da educação e nas lutas desses profissionais articuladas com os movimentos sociais;
 - d) Articulação entre a formação inicial e a continuada do profissional;
- (DOCUMENTO DO VII SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE A FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO, 2005).

Os vários documentos produzidos pelo movimento deixavam claro o compromisso em fundamentar a formação do profissional da educação na concepção de uma base comum nacional, onde em todas as licenciaturas e, especificamente, o curso de Pedagogia, teria a docência como base comum da identidade profissional do educador. De acordo com Marques (2000, p.126), a partir dessa constatação,

O movimento resolveu estimular em caráter experimental propostas de formação, orientando grande parte das reformulações dos cursos de Pedagogia e de formação de professores no Brasil, criticando os currículos tecnicistas que marcaram a formação desses profissionais por mais de quarenta anos de existência.

É destacado ainda que, o resultado desse processo de estudos e debates gerou dois posicionamentos sobre o modelo de formação dos profissionais da educação. De acordo com Damis (2002, p.126), para ANFOPE, “a base comum nacional não significa um currículo mínimo, mas a expressão, nos projetos curriculares dos cursos de licenciatura de sólida formação teórica, de unidade teoria/prática ao longo do curso”.

Para o Ministério da Educação (MEC) os princípios das Diretrizes para Formação de Professores da Educação Básica deveriam ser “norteados pela definição de competências como concepção nuclear da organização dos cursos, a pesquisa seria o foco do processo de ensinar e aprender.” (DAMIS 2002, p.126). Parte dessa lógica defendida pelo MEC se consolidará a partir das políticas educacionais para a formação do educador, materializada na LDB de Nº. 9.394 de 1996 e regulamentada por Resoluções e Portarias do Ministério da

Educação (MEC) e do Conselho Nacional de Educação (CNE), como serão destacadas posteriormente.

2.2 - As novas determinações das políticas educacionais a partir de 1990 e as diretrizes para formação do curso de pedagogia

O debate constituído de forma coletiva pelos movimentos sociais no final dos anos 1970, mantido nos anos 80 até 1996, ano da aprovação da nova LDB nº 9.394/96, na perspectiva de construção de um projeto nacional de educação, em parte foi respeitado pela Constituição Federal de 1988, mas deixa de ser contemplado na reformulação da nova LDB. Para Sheibe, (2001, p. 50),

Foi traduzindo na nova LDB a lógica do desenvolvimento, em que, a descentralização passa a significar uma desconcentração da responsabilidade do estado, a autonomia passa a ser compreendida como liberdade de captação de recursos, igualdade como equidade, cidadania crítica como cidadania produtiva e a melhoria da qualidade como adequação ao mercado.

O Movimento Nacional propunha mudanças significativas para Formação de Professores no Brasil, criticando os currículos herdeiros da concepção fragmentária, na defesa de um projeto de educação onde a base da Formação de Professores era a docência, em seu sentido mais amplo. O governo respondeu às mudanças com posicionamento contrário, assumindo diretamente as determinações das orientações dos Organismos Internacionais, que previam o atendimento das novas exigências demandadas pela produção do capital humano para o atual ciclo do capitalismo.

Nessa lógica é possível verificar que o projeto burguês foi fortalecido nas suas estruturas, e a educação e formação humana foram transformados num vigoroso instrumento de perpetuação da ordem burguesa. Nessa perspectiva, concordamos como Mészáros (2008, p.35) no sentido de que,

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu - no seu todo - ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitimasse os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma internalizada, ou através de uma dominação estrutural e subordinação hierárquica implacavelmente imposta.

A relação apontada pelo referido autor não se constituiu de forma passiva, contudo, a lógica de sustentação do capital postulada pela acumulação e subordinação do homem pelo homem apropriou-se da economia, da religião, do trabalho, da educação e formação humana e

transformou em elementos fundamentais para forjar sua permanência e justificar os avanços da produção.

Os mecanismos utilizados para sustentação do capital em expansão vêm se materializando na prática pelas desigualdades sociais, pela negação do trabalho, pela negação de níveis de ensino mais elevados nos quais reproduziram historicamente o aligeiramento da formação dos profissionais da educação, em detrimento da desqualificação do trabalho viabilizados por políticas educacionais que oprimem a sociedade de classes. Em conformidade com Frigotto, (2001, p.67), é possível dizer que,

Produziram-se as novas formas de organização da produção, retomando aos princípios do liberalismo clássico que visava o controle da classe trabalhadora, a redução de custos e a retomada de uma concepção ideológica que garanta a exploração da mais-valia por meios dos princípios de liberdade de troca.

A partir dos anos de 1940 a validação das teses keynesianas que postulavam a intervenção do Estado na economia via o modelo de Estado Benfeitor,¹¹ objetiva por meio de políticas redistributivas, como assistência médica, serviços educacionais, previdência social, conter as desigualdades sociais. A partir dos anos de 1970, tais políticas foram substituídas pela vertente ortodoxa neoliberal, sustentado pela tese de que a intervenção do Estado na economia foi a principal responsável pela desestabilização da economia mundial, na qual gerou desperdício e ineficácia, impedindo o crescimento e a livre concorrência do mercado.

Embora, no tocante, a América Latina não tenha vivenciado o Estado de Bem Estar Social, as políticas econômicas de cunho neoliberal foram constatadas em meados dos anos de 1970, com força total, com a intervenção das Instituições Financeiras (IFMs), Banco Mundial (BM) e Fundo Monetário Internacional (FMI), nas reformas educacionais. Segundo Haddad (2008, p.18),

As Instituições Internacionais tinham como pressuposto de que o financiamento das políticas de industrialização para os países do terceiro mundo ainda que subordinada a juros altíssimos no sistema internacional seriam suficiente para resolver o problema da pobreza em consequência do suposto desenvolvimento, entretanto, o balanço realizado pelos IFMs até os anos 80 era que o crescimento econômico não resolveu os problemas da pobreza e se acirraram mais ainda as desigualdades sociais entre países pobres e países ricos.

Nessa perspectiva, muda a estratégia e a constituição de novos redirecionamentos do papel dos organismos internacionais, entre eles, do Banco Mundial, com o conjunto de

¹¹ Na lógica econômica, priorizou a produção automatizada e a substituição da mão de obra humana pela robótica. Na lógica social, assumiu-se a negação do trabalho, colocando os sujeitos apenas como consumidor de bens e serviços de forma desigual, sustentados pelo Estado de Bem Estar Social através de políticas redistributivas para conter a desigualdade social. (CHAVES, 2011).

orientações para garantir o pagamento da dívida externa dos países endividados e negociação de novos empréstimos.

O marco regulatório da implantação das políticas estruturais da economia capitalista para os países da América Latina ficou conhecido como Consenso de Washington em 1989, organizado por funcionários do Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BM), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Segundo Silva (2002, p.26) citado por Chaves (2008, p.71),

As medidas estabelecidas foram a disciplina fiscal, reordenamento nas prioridades dos gastos públicos; reforma tributária; liberalização do setor financeiro; manutenção das taxas de juros competitivos; liberalização comercial; atração de investimentos diretos estrangeiros; privatização das empresas estatais; desregulamentação da economia e proteção aos direitos autorais.

Além das orientações do Banco Mundial direcionada a reorganização da economia, focalizou-se também as orientações para reformas educacionais, com objetivo de reduzir os gastos públicos, descentralizar e privatizar a educação, principalmente do ensino superior. O receituário neoliberal é universalizado, principalmente nos países do Terceiro Mundo, com recomendação voltada para a “descentralização da capacitação em serviço, produção de livros didáticos, guias curriculares, educação à distância, prioridade no ensino primário, assistencialismo e privatização dos demais níveis de ensino”. (TORRES, 2007 *apud* HADDAD 2008, p. 56).

O caso do capitalismo brasileiro decorrente do seu padrão de acumulação industrial, embora não tenha ocorrido a presença do Estado de Bem Estar Social como nos países de economia avançada, a partir dos anos de 1990 começou a sofrer as primeiras mudanças com os traços essenciais do neoliberalismo via redução da responsabilidade do Estado em promover políticas públicas e sociais, passando a transferir em grande parte para o setor privado. Para Ferreira (2009, p.255),

As políticas neoliberais se materializam a partir dos anos 90 no Brasil, com a projeção de redimensionar o papel do Estado sobre a égide das novas competência e funções nos quais se caracterizam não mais como promotor do crescimento econômico, mas como catalisador.

No modelo brasileiro tradicional de desenvolvimento, o Estado se desloca para um novo Estado, baseado nas relações de força do mercado e na regulação governamental, “adotando estratégias de privatização de empresas, bens e investimentos públicos fortalecendo a capacidade de regulação e fiscalização do mercado e dos serviços públicos privatizados” (FERREIRA, 2009, p.255).

Assim, como o MEC recorreu para agência da United States Agency for International Development (USAID) nos anos de 1970, para implantar reformas na educação, tendo em vista o projeto do governo militar, a partir dos anos 1990, as reformas foram implementadas usando novo modelo de desenvolvimento econômico, pautado nas recomendações do Banco Mundial, com foco nas políticas sociais, onde os sistemas educacionais passaram a ser um dos instrumentos de equidade e justiça social. Conforme Rodrigues (2008, p.33), “a educação focada como mecanismo de promoção do desenvolvimento social e econômico”.

As análises de Malanchen e Vieira (2006, p.4) destacam que, a partir do governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, concretizou-se a reforma no campo educacional em consonância com os diversos acordos firmados:

- a) Na Conferência de Jomtien 1990, onde se firmaram entre os países participantes a Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem;
- b) A Conferência de Nova Delhi, realizada em dezembro de 1993, com representantes do Brasil, Indonésia, China, Bangladesh, Brasil, Egito, México, Nigéria, Paquistão e Índia.
- c) Na Tailândia, no ano de 2000, com a Conferência Mundial sobre a Educação para Todos com objetivos de reafirmar o pacto estabelecido em 1990;
- d) Relatório da Comissão Internacional encaminhado para a UNESCO sobre Educação para o século XXI, denominado de Educação um tesouro a descobrir, conhecido como Relatório de Jacques Delors, com o discurso da sociedade do conhecimento “superficializado”.

No ano de 1995, o então presidente Fernando Henrique Cardoso, realizou um encontro com os representantes do Ministério da Educação (MEC), Ministério do Trabalho (MTB), Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ), Conselho Nacional dos Secretários Estaduais Educação (CONSED), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), Federação das Indústrias de São Paulo (FIESP), que resultou na elaboração de um documento a partir de um documento base conhecido como *Questões críticas da Educação brasileira*, com definições e estratégias para educação.

Em tal documento, ficaram evidente as intenções de adequação da educação ao mercado internacional e interno em especial, a consolidação do processo de formação do cidadão produtivo. De acordo com Shiroma (2009, p.67), “o documento abordava os problemas da educação em diversos níveis, destacando como prioridade os itens da gestão, do financiamento e da formação docente”. Com relação à formação docente recomendou-se:

- a) A revisão e implantação do Currículo dos Cursos de Formação de Professores para as séries iniciais;
- b) Reformulação dos Cursos de Pedagogia visando à Formação de Professores alfabetizadores assim como o desenvolvimento de pesquisas e novos métodos e técnicas pedagógicas para o ensino fundamental,
- c) Reestruturação dos cursos de Licenciatura Formação de Professores;
- d) A descentralização dos cursos de Formação de Licenciatura de modo que cada Instituto e Faculdade ofereçam formação pedagógica. (SHIROMA, 2009, p.68).

Paralelo a esse debate, se materializou o discurso da reforma administrativa elaborado para campanha presidencial, com vista à modificação da gestão organizacional e cultural da administração pública. Tal Documento de autoria de Bresser (1988, p.34), defendia a Reforma do Estado como elemento fundamental para superação da crise brasileira. Argumentava que,

O Estado representava problemas de governança, por considerarem a gestão rígida e ineficiente, o que impedia a implantação de políticas públicas mais flexíveis. Além disso, insistiam no argumento de que predominava no Brasil uma administração do tipo burocrática com nuances patrimonialistas, essa uma das justificativas para processar a reforma, pois era considerada inadequada e ineficaz para atender as dificuldades e exigências do novo cenário nacional e internacional, político e econômico, frente aos princípios da globalização, das novas tecnologias da produção e da informação e suas implicações nas mudanças do mundo do trabalho.

Nessa lógica, as funções do Estado foram divididas em quatro setores que ficaram conhecidos como: a) O núcleo estratégico do Estado, que é o setor que define as leis e as políticas públicas e cobra o seu cumprimento; b) As atividades exclusivas do Estado; c) Serviços não exclusivos do Estado, que corresponde à atuação do Estado com outras organizações públicas não estatais; d) Produções de bens e serviços para o mercado que corresponde à área de atuação das empresas. Na análise de Bresser (1998, p.46),

Na união os serviços não exclusivos de Estado são as universidades, as escolas técnicas, os centros de pesquisas, os hospitais e os museus. A reforma proposta é a de transformá-la em um tipo especial de entidade não estatal. Estes serviços através de um programa de publicização transformando as atuais fundações públicas em organizações sociais, ou seja, em entidade de direito privado, sem fins lucrativos, que tenham autorização específica do poder legislativo para participar da gestão com o poder executivo e ter direito a orçamento.

Analisando o plano, fica evidente que a nova concepção de gestão gerencialista defendida por Bresser (1998) entendia a crise do setor público em decorrência da intervenção do Estado na economia, que impedia a livre competição do mercado, retomando aos princípios defendidos por Adam Smith no liberalismo clássico, “nos quais o papel do Estado era fornecer a base legal com o qual o mercado pode maximizar os benefícios, consagrando assim a liberdade individual do mercado e a chamada lei da oferta e procura”. (CARNOY, 1988, p.45).

A reforma buscou consolidar a figura de um Estado gerencialista, pautado na capacidade de regulação social, na transferência de responsabilidade para outros setores da sociedade. No que se refere à Educação Básica, a Formação de Professores e a gestão dos sistemas educacionais passou ser reconhecido como questão central para melhoria do ensino. “Em relação ao ensino superior, se decidiu pelo o afastamento do Estado para manutenção plena assumindo apenas o papel de regulador através de leis, decretos, pareceres e portarias” (CHAVES, 2008, p.78). Assim, por meio de instrumentos regulatórios, a autonomia das

Instituições de Ensino Superior públicas foi reduzida à mera captação de recursos no mercado para manutenção das suas atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Com relação à Formação de Professores foram seguidas as reorientações dos Organismos Internacionais, materializada no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB, 9.394/96, nos artigos apresentados a seguir,

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

Art.63. Os institutos superiores de educação manterão: cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental; (BRASIL, LDBEN 9.394/96).

Seguido da aprovação do Parecer CNE/CP nº 115/99, que reafirmaram a Formação dos Professores fora da Universidade, argumentando que, os Institutos seriam os espaços mais adequados para a formação, configurando-se, claramente, a ênfase direcionada para formação inicial de professores, constituído a partir do princípio da flexibilidade adotada pela reforma do Estado, caracterizada pela necessidade de reduzir gastos, principalmente com o ensino superior, que foi considerado como um bem não exclusivo do Estado. Tais questões consolidaram-se a partir da regulamentação,

Da resolução do Conselho Nacional de Educação do Brasil de 1999 que regulamenta os institutos, com a exigência de no mínimo 10% do corpo docente com mestre e doutores. A aprovação do decreto-lei nº 3860/2001, define quais são as instituições que compõe o ensino superior e as hierarquiza, sendo a Universidade a única, de acordo com a legislação responsável pelo ensino e pesquisa e extensão, em seguida vem os Centros Universitário e por ultimo os Institutos Superiores, estes, não têm responsabilidades com a pesquisa e extensão sendo apenas instituições de ensino. (MAUÉS, 2005, p.9).

Com a nova LDB, 9.394/96 se admitia a formação de professores fora do ambiente universitário, “implantando uma formação aligeirada, centrada no ensino e desvinculada da pesquisa e extensão, rompendo com o princípio da indissociabilidade”. (ANFOPE 1996, p.19), seguindo a risca o receituário neoliberal, principalmente no se diz respeito à “universitarização” que se caracteriza segundo Maués (2006, p.6),

Por acontecer fora da universidade, o que, à primeira vista parece um contrassenso. Isso quer dizer que a formação é oferecida em um nível pós-universitário, ou seja, superior, mas sem obedecer necessariamente aos princípios básicos que caracterizam a instituição universitária desde o seu surgimento, pelo menos como universidade, no início do século XIX, ou seja, o ensino ligado à pesquisa, a autonomia em relação a ensino pesquisa e socialização dos conhecimentos.

Os estudos realizados por Camargo (2004, p.86), Peixoto & Pereira (2009, p.221), Silva (1998, p.58), destacam que essas divergências entre o “lócus” de formação de professores,

Justificam-se no entendimento de que o investimento feito não tem o correspondente efeito na realidade da escola básica, uma vez que, por mais qualificada que seja a formação recebida na universidade, não há garantia de retorno positivo, e apontam como outro foco de resistência à formação do professor primário em nível universitário, motivada pela desvalorização no interior das universidades da tarefa de formar professores, o que pode ser constatado através da condição dos cursos de licenciatura, e em particular dos cursos de Pedagogia.

De fato, essas divergências têm sido repetidas constantemente pelos organismos internacionais no sentido de apontar a má qualificação dos professores como responsáveis pelo fracasso escolar, argumentando de forma descontextualizada, que a formação pelas universidades seja excessivamente teórica e distante da realidade. Entretanto, tais argumentos desconsideram a real condição do ensino no Brasil, que vem sendo ofertado historicamente com base na desvalorização da educação, provocada pela escassez de financiamento, pela precarização do trabalho docente, pela má remuneração, e pela descontinuidade das reformas que marcaram em específico a trajetória do Curso de Pedagogia desde o ato da sua criação.

As tendências consagradas pelo CNE representam a retomada aos velhos princípios de que professores são meramente executores de tarefas objetivadas pela negação da pesquisa e extensão, sendo substituídos pelo “domínio de conteúdos, metodologias e tecnologias, ensinados nas diversas etapas da educação” (AGUIAR, 1999, p.56). Na prática, além da contraposição aos princípios centrais do Movimento Nacional de Educadores, na defesa da criação de um Sistema Nacional de Formação, se configuram no cenário nacional a disputa de dois projetos de formação: um representado pelo discurso oficial e o outro representado pelo Movimento Nacional de Educadores.

Tais questões ficaram evidentes com as medidas adotadas pelo o governo antes da proposta de aprovação das Diretrizes, elaboradas pela Comissão de Especialista de Ensino de Pedagogia,¹² ser votada na Câmara de Ensino Superior do Conselho Nacional de Educação. Foi aprovado à revelia da Comissão formada, por meio do Parecer CNE nº 970/99 que retirava dos Cursos de Pedagogia a autorização para formar professores para Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, consentindo os Cursos Normais Superiores como “*espaços exclusivos*” de formação de professores das séries iniciais. De acordo com o Fórum em Defesa da Formação de Professores (1999),

¹² Comissão foi instituída em 1998, com a tarefa de elaborar uma proposta de diretrizes para o curso de Pedagogia, em consonância com as diversas entidades como ANFOPE, ANPAE, ANPED, CEDES.

O decreto presidencial reafirmando o Parecer nº 970/99, atropelou tanto a votação do Parecer no Conselho Nacional de Educação quanto o intenso processo de discussão e consulta em âmbito nacional que vinha sendo desenvolvido desde janeiro de 1998 pela Comissão de Especialista de Ensino de Pedagogia, incumbida de elaborar as diretrizes curriculares para o curso. O Decreto também contraria a própria LDB ao colocar a formação de professores com exclusividade em Cursos Normais Superiores.

Diante da mobilização do Fórum de Defesa da Formação de Professores¹³ e a relutância da comunidade acadêmica ao cumprimento da determinação do Executivo, foi lançado o Decreto de nº 3.554/2000, substituindo o termo *exclusivamente* do decreto anterior por *preferencialmente*.

A proposta de Diretrizes para o Curso de Pedagogia foi entregue ao CNE no ano de 2001, com o posicionamento das entidades envolvidas, reafirmando a docência como base da formação, ampliando “o campo de atuação profissional, pois a partir de sua aprovação o pedagogo seria chamado para exercer papel importante em outras funções do campo educacional”. (SCHEIB E AGUIAR, 1999, p.10).

Do que foi exposto, é possível observar que a luta em torno da aprovação das diretrizes continuaram com o envio de documentos para o CNE, reafirmando seus posicionamentos até 2005, quando foram aprovadas as diretrizes. Entretanto, é importante ressaltar que, todas as discussões e documentos produzidos desde 1983 pelo movimento, de acordo com Damis (2000), geraram duas posições para definição do modelo acadêmico para formação do professor.

Do lado do movimento organizado pelos educadores havia os documentos produzidos pela CONARCFE, 1983, 1986, reiterado pela ANFOPE (1992, 2000, 2001), fundamentados na concepção de que,

A base comum nacional não significa um currículo mínimo, mas a expressão, nos projetos curriculares dos cursos de licenciatura de sólida formação teórica, de unidade teoria/prática ao longo do curso, de abordagem pesquisa como meio de produção democrática do conhecimento e de intervenção na prática social, do conhecimento e de intervenção e de vivência de forma de gestão democrática e do trabalho interdisciplinar e coletivo, do compromisso social da profissão docente, da avaliação permanente e da educação continuada. (DAMIS, 2000, p.126).

Por outro lado, o Ministério da Educação (MEC) para atender o que foi definido na LDB, 9.9394/96, Parecer nº 09/2001, e na Resolução nº 01/2002, regulamentou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em cursos de Licenciatura de graduação plena em nível superior, separada do curso de Pedagogia, “adotando como princípios norteadores a pesquisa como foco do processo de ensinar e

¹³ ANDES; Sindicato Nacional, ANFOPE, ANPED, ANPAE, CEDES, etc.

aprender além da definição de competências como concepção nuclear na organização dos cursos”. (DAMIS, 2002, p.126)

O documento das Diretrizes para formação de Professores da Educação Básica em nível superior curso de licenciatura, de graduação plena,

Apresenta como argumento inicial o discurso da universalização da Educação Básica, considerando os seguintes aspectos: a democratização e a melhoria da qualidade, o avanço e a disseminação das tecnologias da informação, a internacionalização da economia, a qualificação dos profissionais; promoção do desenvolvimento sustentável superação das desigualdades sociais. E destaca a partir dessa lógica que, o Brasil possui enormes desafios dentre eles está o preparo inadequado dos professores cuja formação de modo geral manteve predominantemente um formato tradicional que não contemplam muitas das características consideradas na atualidade à atividade docente. (BRASIL/CNE/CP 2001).

Nesse contexto de disputa entre projetos formativos, a lógica defendida pelo discurso oficial se pautou nas novas demandas do mercado de trabalho e o seu reflexo para a formação dos professores, que precisam dispor de “novas habilidades” e contar com modelos mais flexíveis, assumindo assim, modelos formativos baseados na lógica da competência e habilidades, caminhando na contramão do que vem sendo proposto por educadores organizados em torno do debate sobre a reformulação dos cursos de formação desde o início dos anos de 1980, reivindicando uma articulação entre os elementos técnicos, político, ético, social, que possa levar esse profissional a um comprometimento com a transformação da sociedade.

Para Camargo (2004, p.82), as diretrizes se “configuraram como um direcionamento prescrito de caráter instrumental dirigida para a solução de problemas através do uso adequado de princípios científicos e de técnicas deles derivadas”. Traduziu-se na Formação de Professores elementos reguladores que determina a identidade profissional do professor a serviço do Estado. Na concepção de Veiga (2002, p.71),

Materializam-se pela formação do tecnólogo do ensino intimamente ligada a um projeto de sociedade globalizada e um modelo de formação que representa uma opção política - teórica, que parte de um projeto político educacional maior, de abrangência internacional com a finalidade de adequar a formação de professores as demandas do mercado globalizado, com ênfase na chamada educação por resultados.

A análise da autora aponta outra perspectiva assumida pelo discurso oficial, que se configura no documento referente às Diretrizes para Formação de Professores, que é a penalização das instituições públicas de ensino pelo baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, nos quais, a incapacidade do Estado de encaminhar propostas coerentes e o descaso com uma educação pública e de qualidade se justificam por atribuir aos professores a

responsabilidade pelos problemas da educação básica oriundos da sua formação, apontando como solução, a formulação de Diretrizes Nacional para Formação de Professores.

Em relação às Diretrizes para o Curso de Pedagogia, foi aprovado somente no ano de 2006, através da resolução do CNE, nº 01 de 15/05/2006 e definiu-se que,

Art. 2 - As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

§ 1º Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo.

O documento aprovado trás no seu bojo os debates defendidos pelo movimento nacional de educadores sobre o curso de Pedagogia, nos quais a docência é a principal base da formação articulada com outros espaços de atuação, tanto no âmbito escolar quanto em ambiente não escolar, rompendo com a visão tecnicista entre gestão separada da docência que dominou a formação do pedagogo ao longo da sua existência, ficando definido no Art.04, Parágrafo único que,

As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;

II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não escolares;

III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares. (BRASIL, 2006).

Embora as novas Diretrizes do curso de Pedagogia tenham sido aprovadas com base nas discussões travadas pela ANFOPE, ainda existe uma grande discussão em torno do curso de Pedagogia e sua identidade defendida por dois grupos com pensamentos diferenciados sobre a formação do pedagogo. Autores como Libâneo (2006) Pimenta (2007), defendem a formação de especialistas da educação, contrapondo os posicionamentos da ANFOPE, que defende como base de formação do pedagogo a docência e sua atuação em todo processo de organização dentro e fora da escola e sua articulação com as diversas áreas do conhecimento.

A compreensão dos Autores como Libâneo (2006) Pimenta (2007) perpassam pela ideia que a formação do pedagogo não pode estar associada à Licenciatura de Formação de Professores para séries iniciais ou ensino fundamental. Libâneo (2006, p.850 *apud* Santos 2008, p.115) “defende como formação profissional do curso de pedagogia as diversas especializações, entre elas a docência”.

Os autores como Libâneo e Pimenta (1999, p.26) cuja concepção de formação reivindica diferentes modelos para formar pedagogos e professores argumentam,

Que a sustentação da base docente levou à redução da formação do pedagogo à docência, à supressão em alguns lugares da formação de especialistas (ou do pedagogo não diretamente docente), ao esvaziamento da teoria pedagógica devido à descaracterização do campo teórico investigativo da Pedagogia e das demais ciências da educação, à retirada da universidade dos estudos sistemáticos do campo científico da educação e, em consequência, da formação do pedagogo para a pesquisa específica na área e o exercício profissional.

O questionamento da base docente defendida pela ANFOPE tem sido central no debate realizado por esses autores, cuja concepção é de que existe diferença entre formar professores e o que eles chamam de formar o pedagogo *stricto sensu*, profissional cuja formação estaria pautada “num corpo de conhecimentos ligados à Pedagogia e não à docência” (LIBÂNEO e PIMENTA, 1999, p.55).

A crítica realizada por esses autores decorre do entendimento de que a defesa da base docente para a formação de todos os profissionais da educação nada mais é do que uma volta às proposições de Valnir Chagas, de “formar o especialista no professor provocando o esvaziamento dos estudos sistemáticos de educação sendo responsáveis pela descaracterização da profissão de pedagogo no Brasil” (LIBÂNEO 2006, p.850 *apud* SANTOS 2008, p.115). Os argumentos utilizados por Libâneo e Pimenta, (1999, p.56) reforçam,

A necessidade de desvincular os estudos pedagógicos dos metodológicos, diretamente ligados ao trabalho do professor. Dessa desvinculação, deve surgir um curso de formação específica para pedagogos, cujo objetivo seria formar o cientista da educação, produtor de conhecimentos sobre as diversas dimensões do fenômeno educacional, numa concepção de formação onde a pesquisa se constitui em elemento central.

Entretanto, as proposições defendidas pelos autores para separação teóricos metodológicos nos remetem ao processo histórico em torno das funções do pedagogo desde a sua criação, entre elas as habilitações aprovadas a partir dos anos de 1970 que criou um conflito gerado no interior das escolas sobre quem coordena e quem ministra aulas, seguindo princípios da racionalização científica que se resume na tarefa de quem pensa e de quem executa o trabalho pedagógico no interior das escolas.

Saviani (2007, p.29), considera que o resultado final das diretrizes nos coloca diante de um paradoxo, e justifica no sentido de que,

As Diretrizes são restritas no que se refere ao essencial, isto é, àquilo que configura a pedagogia como um campo teórico-prático dotado de um acúmulo de conhecimentos e experiências resultantes de séculos de história. Mas são extensivas no acessório, isto é, se dilatam em múltiplas e reiterativas referências à linguagem hoje em evidência, impregnada de expressões como conhecimento ambiental-ecológico; pluralidade de visões de mundo; interdisciplinaridade, contextualização, democratização; ética e sensibilidade afetiva e estética; exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas,

culturais, religiosas, políticas; diversidade; diferenças; gêneros; faixas geracionais; escolhas sexuais, como se evidencia nos termos da Resolução.

A análise de Saviani (2007) demonstra preocupação com o formato que será dado para as propostas curriculares dos Cursos de Pedagogia nas universidades, tendo em vista, as diferentes concepções impregnadas no campo discursivo, das diferentes concepções teóricas dos docentes dos cursos, que traz no seu bojo um processo de formação advinda das diferentes matrizes pedagógica, como por exemplo, os paradigmas que balizam a atual sociedade do conhecimento. Na visão do autor, “a proposta se constitui como acessórios que na prática pode gerar uma sobreposição das disciplinas sem aprofundamento teórico e realizado de forma estanque e esquemática”. (SAVIANI 2007, p.130).

CAPÍTULO III - A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO A PARTIR DA INTERIORIZAÇÃO: As especificidades da UFPA

Como ponto de partida e de construção para o desenvolvimento da pesquisa, o aporte teórico se movimenta pela necessidade de analisar a Formação de Professores do Curso de Pedagogia, a partir do processo de Interiorização da UFPA, em específico do Campus de Breves/Marajó, na perspectiva de analisar se a formação recebida estabeleceu uma conexão com a realidade dos sujeitos, com vistas a sua atuação de forma crítica, no exercício da docência.

Dessa forma, o capítulo três foi dividido em três seções: Na primeira seção tratará inicialmente do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará, e sua relação com as Diretrizes Nacionais para o processo de Formação do Pedagogo. Na segunda seção, será apresentada uma breve discussão sobre a Interiorização das Universidades seguido do processo de Interiorização da Universidade Federal do Pará e sua materialização na região do Marajó, em específico na cidade de Breves. Na terceira seção serão apresentados os dados da pesquisa sobre o Curso de Pedagogia materializada no Campus de Breves, expressado a partir da visão dos egressos, seguidos dos desdobramentos do Curso após a implantação do REUNI.

3.1 O Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará

A história do curso de Pedagogia da UFPA está estreitamente vinculada à história do curso em nível nacional, seja por força das medidas legais prescritas para todo o país, seja pela influência das discussões realizadas pelo movimento dos educadores, nos quais parte dos professores dessa instituição sempre esteve ligada.

Em Belém o Curso de Pedagogia recebeu autorização para funcionar em 04 de maio 1954 através do decreto nº 35.456. A Faculdade oferecia os cursos de Filosofia, Letras Clássicas, Matemática, Geografia e História, Ciências Sociais, Pedagogia e Didática. A organização curricular dos cursos da UFPA seguia o modelo da Faculdade Nacional, repetindo o esquema 3+1, o que pode ser facilmente percebido pela existência do curso de Didática independente de todos os outros, inclusive o de Pedagogia.

A primeira estrutura curricular do curso de Pedagogia na UFPA era organizada em séries anuais e possuía as seguintes disciplinas¹⁴:

Quadro 6 - A primeira estrutura curricular do curso de Pedagogia na UFPA

1º SÉRIE	2º serie	3º Série
Complementos de matemática História da Filosofia Sociologia Biologia Psicologia Educação Introdução à Filosofia	Estatística Educacional História da Educação Sociologia Educacional Fundamentos Biológicos da Educação Administração Escolar	Elementos de Orientação Educacional Psicologia Educacional Administração escolar Educação comparada Filosofia da Educação e Ética Profissional
Curso de Didática		
Didática Geral - Didática Especial - Ética Profissional - Psicologia Educacional - Administração Escolar Sociologia Educacional - Fundamentos Biológicos da Educação - Prática de Ensino		

Fonte: Revista Recortes em Educação, v.1, n. 1, junho 1985.

Observa-se na organização do primeiro currículo do curso de Pedagogia da UFPA, a inexistência de qualquer espaço para a pesquisa na concepção de formação desse momento inicial, pois as disciplinas concentravam-se em torno de fundamentos teóricos, sejam históricos, filosóficos, sociológicos, psicológicos e biológicos da educação e de elementos mais técnicos como princípios da Administração Escolar, da Orientação Educacional e de Estatística. De acordo com os estudos de Miranda (2004, p.61),

A faculdade foi incorporada à UFPA em 1955 vinculando o curso de Pedagogia a esta instituição. Posteriormente, como medida de adequação da UFPA ao disposto na lei de Reforma do Ensino Superior sendo criados os centros por área de saber e entre eles o de educação, que passou a ofertar o curso de Pedagogia.

É pertinente ressaltar que a revista “Recortes em Educação” apresenta uma série de textos de professores sobre o curso, nos quais, refletiam a necessidade de se repensar e reformular o currículo do mesmo, mas não deixa claro se o Bacharel em Pedagogia cursava do Curso de Didática apenas as disciplinas que não constavam em seu currículo específico – como na Faculdade Nacional ou se, apesar da mesma nomenclatura, as disciplinas possuíam conteúdos diferentes, necessitando ser cursadas novamente.

Ainda por medida de ajuste a Lei da Reforma do Ensino Superior, houve adequação do currículo do curso seguindo as orientações do parecer 252/69 do CFE que previa a criação das chamadas habilitações técnicas. Dessa forma, o curso de Pedagogia da UFPA em Belém passou a adotar o seguinte desenho curricular:

¹⁴ SILVA, Angelita Ferreira; FIGUEIREDO, Odineia Telles; PINTO, Sonia Ferreira. O curso de Pedagogia: uma caminhada. Recortes em Educação, v.1, n.1, jun/1985 (Revista do Centro de Educação da UFPA).

QUADRO 7 – Desenho Curricular do Curso de Pedagogia - Parte Comum.

1º CICLO: (comum aos cursos da área de Filosofia e Ciências Humanas)	2º CICLO
1. Obrigatória comum: Língua Portuguesa e Comunicação 2. Obrigatórias de área Introdução à Filosofia Introdução à Metodologia das Ciências Sociais Introdução à Sociologia Introdução à Economia	1. Currículo mínimo Sociologia da Educação; Psicologia Educacional; Psicologia da Aprendizagem; Psicologia da Infância; Psicologia da Adolescência; Filosofia da Educação. História da Educação I; História da Educação II; Didática I; Didática II. Didática I
3. Obrigatórias de setor: Introdução à Educação	2. Complementar obrigatória Estatística
4. Optativas: Escolhidas pelo aluno dentre as ofertadas, correspondendo no mínimo a 06 créditos.	
5. Eletiva: Escolhida pelo aluno dentre as ofertadas, correspondendo no mínimo a 06 créditos.	

Fonte: Revista Recortes em Educação, v.1, n. 1, junho 1985.

QUADRO 8 - Desenho Curricular do Curso de Pedagogia - Parte Diversificada.

Orientação Educacional	Administração Escolar
I. Currículo mínimo Estrutura e funcionamento de Ensino de 1º grau I Estrutura e funcionamento de Ensino de 1º grau II Princípios e métodos de Orientação Educacional Orientação Vocacional Prática de Orientação na escola do 1º e 2º graus	I. Currículo mínimo Estrutura e funcionamento de Ensino de 1º grau I Estrutura e funcionamento de Ensino de 1º grau II Princípios e métodos de Administração Escolar Prática de Administração nas escolas do 1º e 2º graus Estatística aplicada à Educação
II. Complementares obrigatórias Orientação na Escola de 1º grau Orientação na Escola de 2º grau Prática de Ensino na Escola Normal Psicologia Dinâmica e Patologia Aplicada à Educação	II. Complementares obrigatórias Administração na Escola de 1º grau Administração na Escola de 2º grau Prática de Ensino na Escola Normal Psicologia Dinâmica e Patologia Aplicada à Educação
c) Supervisão Escolar	Disciplinas especiais
I - Currículo mínimo Estrutura e funcionamento de Ensino de 1º grau I Estrutura e funcionamento de Ensino de 1º grau II Princípios e métodos de Supervisão Escolar Currículos e programas Prática de Supervisão nas escolas de 1º e 2º graus; II – Complementares obrigatórias Supervisão na Escola de 1º grau Supervisão na Escola de 2º grau Prática de Ensino na Escola Normal	Educação Física Estudo dos problemas brasileiros I e II TCC

Fonte: Revista Recortes em Educação, v.1, n. 1, junho 1985.

Conforme demonstrada, a organização curricular estava em consonância com as medidas legais que reestruturaram as universidades brasileiras, bem como à resolução 252/69 de Conselho Federação de Educação que reformulou o curso de Pedagogia com as chamadas habilitações técnicas em todo o país. É observado que, os ajustes provocados pela referida

resolução no currículo implementado na UFPA não dispões de qualquer elemento voltado para a pesquisa dentro da organização curricular. Essa afirmação pode ser visualizada,

Na definição dos objetivos do curso de pedagogia da UFPA apresentados no regimento do Centro de Educação no período que eram “preparar o professor e o especialista ou técnico em educação para o planejamento, execução, controle e avaliação de programas de atividades nos campos de Ensino e Administração, Orientação ou Supervisão Escolar” (Regimento do CE *apud* MESSIAS, 1985, p.48-9).

A partir do ano de 1978, quando foram sustadas as indicações nº 67, 68, 70 e 71 do CFE que propunham a formação do especialista no professor, “o MEC passou a impulsionar as universidades públicas para reverem seus cursos de pedagogia” (BRZEZINSK, 1992, p.77-78). Em relação ao Curso de Pedagogia da UFPA, mesmo havendo uma abertura legal para que, a reestruturação curricular em 1985 propusesse um currículo menos tecnicista, não ocorreram alterações na concepção de formação, apenas um rearranjo de disciplinas, mantendo a mesma base de formação geral para o magistério, seguido das habilitações em Supervisão, Orientação e Administração, já consagradas no currículo anterior. De acordo com Miranda (2004, p.66),

Foram inseridas nesta reformulação, as disciplinas Pesquisa Educacional com 90 h/a e Laboratório de Pesquisa com 60 h/a em caráter opcional, o que indica uma pequena mudança em relação à pesquisa na organização curricular do curso de Pedagogia, à medida que mesmo não sendo suficientes para fornecer ao aluno grandes possibilidades de formação, elas garantiam um espaço dentro do currículo para as discussões acerca da importância da pesquisa assim como das questões teóricas que a envolvem.

Após a reestruturação de 1985, as mudanças ou proposição de mudanças foram retomadas no início do processo de avaliação do Centro de Educação no ano de 1994, que pretendia culminar em um novo desenho curricular que traduzisse as novas concepções de formação do pedagogo disseminadas pelo movimento nacional dos educadores, representados pela ANFOPE e que contava com a participação de professores que atuavam e ainda atuam no Instituto de Ciências da Educação – ICED. O processo de avaliação e de reestruturação foi então concluído em 1999, com a aprovação da resolução nº 2669 pelo CONSEP que definiu a nova organização curricular para o Curso de Pedagogia e com a publicação do novo Projeto Político Pedagógicos, definindo a identidade do pedagogo a ser formado pela UFPA assim como os pressupostos político-pedagógicos e as diretrizes curriculares do curso.

Nesse período histórico o Curso de Pedagogia estava implantado em oitos Campis do interior vinculado ao Centro de Educação, posto que, a UFPA já se caracterizava pela sua formação Multicampi, iniciado com o processo de Interiorização a partir do ano de

1986, nas cidades consideradas Polo de Formação: Soure, Marabá, Altamira, Bragança, Cametá, Castanhal, Abaetetuba e Santarém.

3.2 – Interiorização da Universidade Federal do Pará

O processo de Interiorização da UFPA, não ocorreu deslocado do cenário da política nacional dos demais movimentos de Interiorização das universidades Brasileira. Embora tenha iniciado a partir dos anos de 1980, entretanto, já havia um movimento nacional começado desde os anos de 1970 com a Política extensionistas pelas Universidades Federais fomentadas pelo governo militar.

As mudanças ocorridas no Brasil em decorrência do processo de industrialização e adoção de políticas para o desenvolvimento econômico exigiram novas formas de trabalho e consequentemente formação de mão obra para atendimento dessa demanda. Desde os anos de 1950 observa-se a crescente necessidade dos planos de governo aliar a educação e formação humana aos mecanismos de intervenção norte-americana por intermédio de acordos e serviços técnicos especializados em qualquer setor de atividades que se relacionasse com o desenvolvimento econômico do Brasil.

No que se refere à educação, especificamente o Ensino superior, a partir do golpe militar de 1964 foi reorganizado com objetivos e finalidades de adequação ao desenvolvimento econômico do país. Essa concepção norteará os planos de governo militar no âmbito econômico do país e nas justificativas em defesa da democratização e expansão do ensino superior. De acordo com Frigotto (2001, p. 128),

É exatamente na fase mais aguda da internacionalização da economia brasileira que se radicaliza um modelo desenvolvimento amplamente concentrador associada de forma exacerbada ao movimento do capital internacional. A tese do capital humano assume uma dupla dimensão, entre elas de que, a educação passa ser evocada como um dos instrumentos para diminuição das disparidades regionais e o equilíbrio entre as regiões não desenvolvidas em desenvolvimento e desenvolvidas.

Sobre a ótica de resolver as disparidades regionais foi justificadas a “democratização” do ensino superior, fomentada por “estratégias geopolíticas que orientavam as Universidades a desenvolver ações extensionistas, na perspectiva de ocupar espaço vazio no interior do país através de programas de desenvolvimento das regiões do Brasil” (MENDONÇA, 2010, p.131).

Dessa forma, as medidas adotadas pelo governo federal consistiam na ampliação da rede do ensino fundamental e o aumento das vagas para as universidades. Nesse contexto, a Região Amazônica tornara-se alvo das políticas econômicas do governo militar, configurando-se conforme

Becker (2001, p. 137) entre os anos de 1966 a 1985, “o planejamento regional efetivo para região, acirrando assim, a intensificação dos processos migratórios incentivados pelo Estado e marcado pelo discurso ideológico de Segurança Nacional”.

A geopolítica adotada para região amazônica defendia a “democratização” do ensino superior e obviamente o controle territorial do país, considerada pela ditadura, uma área de segurança nacional que precisava ser ocupada. Conforme Oliveira (2006, p.20),

Essa ocupação tornou-se um fenômeno provocado pela política de integração, adotado pelo Governo de Federal no momento em que enormes contingentes populacionais se deslocaram do sul do país expulsos pela forte concentração fundiária, gerado pela expansão do capital, e a grande pressão do progresso econômico a partir dos anos 70, sob o rótulo da política desenvolvimentista, com a implantação de projetos minerais e agropecuários.

Para Hébette (2004, p.220), a obsessão política do regime militar pela segurança nacional na região amazônica tornou-se insustentável, “o que se chamava de vazio demográfico ou isolamento da Amazônia, eram na verdade povoados por índios, posseiros e pequenos proprietários rurais”, que foram desapropriados de suas áreas para implantação de grandes projetos, como por exemplo, o Programa Grande Carajás.

Do ponto de vista econômico, o desenvolvimento capitalista registrado no Centro-Sul exigia a integração da região amazônica ao mercado nacional e, por meio deste, atrelar ao mercado internacional para exploração de matérias primas e incentivar o consumo de produtos industrializados. “Não faltavam, no mundo ocidental, capitais em busca de novas oportunidades, mas escasseava espaços seguro para investir neste período de turbulências políticas”. (HÉBETTE, 2004, p.220),

Tais questões se materializaram a partir do o I Plano de desenvolvimento Nacional de Desenvolvimento onde data o início ou a intensificação dos programas de abertura das estadas na Amazônia, dentre elas,

A construção da Transamazônica, o asfaltamento da Belém – Brasília a conclusão da Cuiabá Rio Branco, a colonização intensiva ao longo das rodovias, o levantamento dos recursos Minerais pelo Departamento Nacional da Pesquisa Mineral (DNPM) e seu Projeto Radar da Amazônia, os recursos hídricos pelas Centrais Elétricas do Norte do Brasil (ELETRONORTE). Dessa formam, a partir de os investimentos do capital externo implantou-se o Programa Grande Carajás (PGC), Complexo Industrial de Barcarena (Albrás/Alunorte), Usina de Tucuruí e Projeto Jarí. (HÉBETTE, 2004, p.220).

Do ponto de vista do capital monopolista e repressivo predominava nesse contexto o antagonismo de classes, permeados pela geopolítica estratégica de investimento do capital externo. Para Oliveira (2006), configurou-se, ainda, no fortalecimento da repressão militar no combate aos movimentos sociais originados pela expropriação de terras como, por exemplo,

a, “a guerrilha do Araguaia que foi considerado a maior frente de oposição do regime militar” (OLIVEIRA, 2006, p.20).

Do ponto de vista educacional, estava evidente nos discursos oficiais a nível nacional a busca por alternativas para desviar atenção do movimento estudantil e aproveitar a força da juventude nas estratégias de geopolíticas para ocupação da região Amazônica, se configurando na prática, segundo Mendonça (2010, p.131),

Num movimento para atrair investimento do capital externo, tentar controlar as pressões do movimento sociais e de resistência, somando a essas ações, a formações extensionistas pelas Universidades do Sul e Sudeste através do Projeto Rondon, propiciando a instalação dos “Campi Avançados” na Amazônia, servindo de base a projetos comunitários e programas de qualificação de pessoal da região.

De modo geral, o resultado do encontro entre Estado, Capital e Trabalho na ocupação da Amazônia resultou em relações conflituosas para a região, que não resultaram em melhorias na qualidade de vida da população local. As ocupações de forma desordenada de terras na região, incentivada pelo governo através de Projetos de Colonização, que resultaram na expropriação dos antigos colonos e populações tradicionais de suas áreas provocou o êxodo rural e aumentou as favelas das cidades, conseqüentemente pobreza e a exclusão social.

No que se refere à Universidade Federal do Pará foi instalada na região a partir de 1957 no governo de Kubitschek, tinha como finalidade desenvolver educação ciência e tecnologia apropriadas ao contexto amazônico, para atendimento das expectativas de desenvolvimento regional e as necessidades do desenvolvimento da indústria automobilística no Brasil, que demandava formação de outras especialidades. Na concepção de Monteiro (1988, p.89), “representou a educação concebida como investimento capaz de proporcionar a mobilidade social preconizada com a Teoria do Capital Humano, relacionado com o crescimento econômico”.

Importante destacar que, embora a Expansão do Ensino Superior tenha sido demandada pelas necessidades do mercado para organização da sua produção em decorrência da concepção desenvolvimentista, o processo teve participação também da sociedade civil organizada na luta por acesso ao ensino superior. Conforme Frigotto (2003, p.175),

As forças progressistas da sociedade civil que concebem a universidade dentro de um âmbito sócio cultural e político diverso dos interesses dominantes são de elevar os patamares escolares para uma população cada vez mais ampla, muito acima daquilo que seria funcional ao sistema.

E evidente que na perspectiva oficial do governo militar, o programa de reforma universitária, a formação de professores, e principalmente as ações vinculadas às atividades extensionistas cumpriam as exigências do mercado.

Autores como Oliveira (2006) Camargo (1998) destacam que as ações da UFPA na região se ajustaram ao Programa de Reforma Universitária inspiradas no contexto do governo militar através da resolução nº 39 de 14/10/1970, nos quais, foram anunciadas as primeiras ações da Universidade Federal do Pará, objetivando a formação de professores vinculada ao Projeto Rondon e Centro Rural de Treinamento e Ação Comunitária (CRUTAC) vinculada ao Centro de Educação da UFPA. Segundo Camargo (1998, p.43) a partir dessa resolução,

Foram oferecidos cursos de licenciatura de curta duração e licenciatura plena e de formação de professores em nível de 2º Grau, nos quais marcaram a política de formação de professores fora da sede em Belém, com objetivos de formar especialistas em educação para atuação no ensino de 1º e 2º grau.

Através do Centro de Educação foram implantados “Núcleos de Educação”, em Santarém, Marabá e Castanhal considerado como pontos estratégicos que dava acesso ao deslocamento de outros municípios. Os estudos de Oliveira (2006, p.37) destacam que,

Através dos Núcleos de Educação, foram projetados cursos, abrangendo desde formação para professor de 1º grau – Nível de 2º grau (exercício de 1ª a 4ª séries), até cursos de Licenciatura Plena, beneficiando os subsistemas de ensino de 1º e 2º graus dos municípios da Região Amazônica, como também dos Territórios vizinhos que buscavam nesta Instituição de Ensino solucionar problemas de natureza educativa.

A Formação de Professores com licenciatura pelo CURTAC implantada na região no final dos anos de 1970 era amparada por pareceres e resolução do Conselho Federal de Educação para atender a formação de professores para zonas carentes. Para Felon (1983), *apud* Werebe, (1994, p.204), “havia uma intenção deliberada de desqualificar e desvalorizar o professor de primeiro e segundo grau encurtando sua formação e destituindo de qualquer sentido crítico”, sobretudo, pela negação da pesquisa como atividade necessária a sua formação.

Os dados apresentado pelo MEC/SG/SEPLAN de 1985 citados por Werebe (1994) demonstram a realidade da escassez de professores com formação mínima para todo país. Ou seja, 14,4% dos professores de primeiro grau tinham estudos desse nível, dos quais 8,3% nem sequer tinham concluindo os estudos, 45,1% tinham o segundo grau e 40,5% tinham cursado ensino superior.

A disparidade regional era mais agravante quando se analisava por região, os dados do MEC/SG/SEPLAN em 1985, para região norte, apresentava 34, 29% dos professores que

tinham cursado o 1º grau; 48 45 % professores haviam cursado o 2º grau e apenas 17,25 % professores tinham cursado o ensino superior. (MEC/SG/SEPLAN de 19850 *apud* WEREBE, 1994). No que se referem ao estado do Pará, os estudos realizados por Oliveira (2006, p.42), destacam que,

No interior do Estado, dos 25. 000 (vinte e cinco mil) professores que atuavam na educação básica apenas 0,6% (150) professores eram licenciados plenos, e 1500 (mil e quinhentos) de Licenciatura Curta, ou seja: apenas os graduados estavam preparados para ministrar aulas ou dirigir escolas em 1986. A situação agravava-se e tornava-se alarmante, quando se constatava que essas Licenciaturas Plenas, concentrava-se quase que totalmente nos maiores municípios do Estado, tais como: Ananindeua, Castanhal, Santarém e Marabá. Além de apresentar altos índices de evasão escolar, repetências, distorção idade série.

Tal como mostra os índices supracitados, as ações extensionistas realizada pelas Universidades, e em específico a UFPA não foram suficiente para resolver o problema da demanda de formação de professores em nível superior no Pará, pelo próprio contexto histórico do qual foi pensada as ações extensionistas das universidades após a reforma universitária de 1968 preconizada pelo governo militar.

Com o processo de redemocratização do país em 1985, se constituiu a nível nacional um movimento de Interiorização das Universidades Federais. Segundo Oliveira (2007, p.55),

Havia um caráter a nível nacional de interiorização na região onde as universidades eram centralizadas na capital do Estado, ocorria altíssima centralização de oportunidades nos grandes centros, gerando dificuldades para que as populações interioranas atingissem uma formação de maior nível de escolaridade. Com isso, reproduzia-se o ciclo de dependência intra-regional, de subdesenvolvimento e de submissão cultural, científica e tecnológica. A partir deste cenário a Universidade Federal do Pará antecipou-se através de sua interiorização colocando-se como estratégia mais viável para proporcionar maior justiça nas oportunidades de acesso ao Ensino Superior, priorizando os professores das redes oficiais de ensino estadual e municipal.

Embora houvesse a nível nacional um movimento de Interiorização das Universidades Federais, motivadas pelo processo de descentralização das atividades realizadas nos grandes centros que dificultavam o acesso à população a níveis de formação superior, ao se analisar o percurso das ações de descentralização das Universidades por meio da Interiorização é verificado que não havia uma definição de como seria o financiamento dessas ações.

No Pará, o movimento da Interiorização da UFPA não foi diferenciado, segundo Camargo (1996, p.55),

O contexto de implantação da Interiorização da UFPA caminhou na direção contrária das políticas adotadas pelo Estado na contenção de gastos públicos, e para sua viabilização estabeleceu parcerias com as prefeituras municipais, havia uma relação estabelecida entre o MEC e o Partido da Frente Liberal que tinha como

prática as articulações políticas para distribuição de verbas diretamente via municípios, evitando, dessa forma, a interferência dos governos estaduais nessas negociações, sobretudo porque os governos estaduais de oposição dificultavam essas negociações.

A implantação do ensino superior da UFPA no interior do Estado começou a partir da proposta de campanha na gestão do ex-reitor José Seixas Lourenço em 1986, na perspectiva de viabilizar o acesso ao Ensino Superior, objetivando a formação dos professores leigos das redes oficiais de ensino estadual e municipal e a intensificação de atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão.

De acordo com o Art.1º da resolução 1.355/ de 03 de fevereiro de 1986, “o projeto previa a potencialidades da região, permitindo o engajamento de estudante em ações e integrações com a comunidade, com vistas à formação de profissionais comprometidos com problemas regionais” (SILVA, 2006, p.43).

Para a implantação do programa foi proposto à construção de estruturas física como salas de aula, bibliotecas e recursos humanos como técnicos e coordenação local. Em relação aos docentes, os estudos de Souza (2011, p.102) destacam que seria feito,

O deslocamento dos professores da capital que fazia parte do quadro efetivo da UFPA, para atuação nos polos, uma vez que os cursos destinados para o interior seriam ministrados no período das férias quando os professores estariam de recesso de suas atividades não havendo necessidade de contratar professores para os Campi.

Dessa forma, foram selecionados oito (08) municípios considerados polos regionais de atuação com cursos de Licenciatura Plena em História, Geografia, Matemática, Pedagogia, letras. Esses polos foram instalados nos municípios de Abaetetuba, Altamira, Bragança, Cametá, Castanhal, Marabá, Santarém e Soure, por meio do primeiro vestibular para o Interior, em caráter intervalar, no ano de 1986.

Em relação a escolha dos municípios na Ilha do Marajó¹⁵, o estudo de Coelho, (1998, p.54) sobre a Interiorização do Ensino Superior no Pará e o Banco Mundial, considera um grande desafio da UFPA “expandir o ensino superior numa área marcada fortemente pela presença dos rios e florestas, e que não esperou a legalização das cotas para incluir negros índios e caboclos e a camada mais empobrecida do campo”.

De fato, é inegável o aspecto positivo da Interiorização, principalmente na região de difícil acesso e sérios problemas sociais. Entretanto, cabe ressaltar que as questões sociais recorrentes no Arquipélago do Marajó, em específico no município de Breves se caracterizam pela ausência de políticas públicas comprometidas com as mudanças sociais e problemas

¹⁵ Município de Cametá e Soure como polos regionais da Ilha do Marajó.

locais, nos quais a educação é importante, mas ela por si só não promove o desenvolvimento social de um povo, ao contrário, dentro da lógica do desenvolvimento se torna extremamente massificadora e excludente.

Entretanto, essa lógica da educação e desenvolvimento é fortemente defendida por diferentes autores. A análise de Melo (2008, p.29) sobre a Interiorização da Universidade trás essas prerrogativas,

Se não é possível o desenvolvimento de um povo ou de uma nação sem instituições de educação superior e de pesquisa adequadas, que formem uma massa crítica de pessoas qualificadas e cultas, portanto, esse princípio também é válido para as regiões periféricas. Não é viável um desenvolvimento endógeno e autossustentável da Amazônia sem o encurtamento, pelo investimento em educação e pesquisa, das distâncias cognitivas que a separam do restante do país e do mundo.

O autor apresenta argumentos plausíveis e justificáveis para a Interiorização da Universidade na Amazônia, destacando adiante mais,

Que somente pelo processo de interiorização das universidades amazônicas, de seu embrenhamento nas matas, estradas, rios e afluentes, que, paulatinamente, pela vivência e observação de tantos atores, será constituída uma cultura acadêmica sensível às questões do desenvolvimento regional, às premências das prioridades de investigação científica, às necessidades de flexibilização das modalidades e estratégias de oferta das oportunidades de ensino e à formação de uma atitude institucional solidária para com as populações e povos amazônicos, em toda a sua complexa manifestação de existência. (MELO, 2008, p.30).

A primeira lógica defendida pelo autor decorrente da educação e desenvolvimento sustentável não procede na sociedade capitalista, pelo próprio caráter de apropriação de matérias primas para produção onde tudo se transforma em mercadoria. Os investimentos das pesquisas científicas financiada pelo Estado ou por capital estrangeiro, principalmente na região amazônica, evidenciam a apropriação indevida de matérias primas e recursos naturais pelo capital estrangeiro, provocando mais miséria do que, propriamente, condições de desenvolvimento para população local.

Quando o autor destaca “será constituída uma cultura acadêmica sensível às questões do desenvolvimento regional, às premências das prioridades de investigação científica”, torna-se necessário questionar o que representa a lógica da investigação científica para o desenvolvimento, posto que, as condições sociais, econômicas e culturais das diferentes populações não têm sido consideradas dentro da perspectiva do desenvolvimento regional. Na prática dessas ações, ocorre um deslocamento do pensamento, nos quais prevalece à lógica do investimento para acúmulo do capital, intensificando as diferentes formas de exploração das classes sociais desfavorecidas e conseqüentemente o aumento das desigualdades sociais e regionais.

A questão não se caracteriza por negar ou afirmar a devida importância da Interiorização, mas, como se efetiva a garantia do direito, do acesso e da permanência, posto que, essa relação não é decorrente de forma natural, traduz-se, necessariamente, pela criação de condições físicas, estruturais, e investimentos financeiros destinados para interiorizar e manter a qualidade dos cursos ofertados.

No cenário político desenhado no final dos anos de 1980, e início dos anos de 1990, a idéia de expansão contida no projeto de Interiorização da UFPA era incompatível com as medidas propostas pelo receituário neoliberal que pregava o Estado mínimo com redução dos gastos públicos nos diversos setores da sociedade, a privatização das universidades públicas, a busca de parcerias com o capital privado para sua manutenção.

3.3 A Interiorização da UFPA no Município de Breves e a implantação do Curso de Pedagogia

Das ações materializadas pela UFPA na implantação do programa de Interiorização, estava claro inicialmente a qualificação de professores leigos no interior do Estado. Essas ações resultaram em uma série de questões que não pode ser negada tanto pela sua relevância, quanto pelos entraves para sua consolidação. O acesso aos cursos superior ofertado pela UFPA, no município de Breves começa com o deslocamento para o município de Soure, cidade definida como Polo de Formação na Ilha do Marajó.

Os primeiros impactos materializados nesse processo foram decorrentes das dificuldades dos meios de transportes hidroviários e a enorme distância entre os municípios que impediam ou dificultavam a grande maioria dos interessados em cursar o nível superior. De acordo com as entrevistas realizadas, os primeiros entraves do projeto da Interiorização na sua primeira fase foram enfrentados pelos egressos que participaram do vestibular em 1986 do Município de Breves, para cursar Pedagogia em Soure:

Inicialmente, as características da Interiorização pareciam bastante favoráveis para todos os breveses que desejavam cursar nível superior, pela própria organização dos cursos serem ofertados no período de férias, diferente das condições ofertadas na capital, como a grande maioria dos candidatos que participaram do processo seletivo e foram aprovados estava vinculada a rede de ensino, poucos não estavam sobre o metier educacional, não se pensou sobre as dificuldades que teriam que enfrentar para o deslocamento para o município de Soure. Entretanto, a travessia de um município a outro, realizado por duas embarcações, uma até Belém com um percurso de quinze horas e outro embarque de quatro horas até chegar a Soure, além da permanência por trinta quarenta dias no município, representou o primeiro impasse para participar da formação oferecida pelo Campus de Soure. (Egresso).

As questões levantadas pelo egresso da turma de 1987 sobre as dificuldades evidenciam a discrepância da própria organização e localização espacial e escolha do município escolhido como Polo de Formação:

Parecia que a Universidade não tinha olhado com muita atenção para o Marajó, das dificuldades de acesso, era como se a ilha fosse geograficamente exatamente igual. A outra questão era referente o desenvolvimento econômico das cidades, o município de Breves já se destacava como uma das maiores cidades do Marajó tanto por estrutura e economia, e, portanto, com uma demanda maior devido os municípios que polarizava. No primeiro momento da ação da política da UFPA de descentralização, se caracterizou como uma dádiva, no sentido de que, naquele contexto havia sido decidido implantar o Campus em Soure, não houve uma exigência ou pressão política para sua implantação, a UFPA partiu dos seus saberes sobre a região e decidiu sem um planejamento, um estudo ou mesmo uma avaliação técnica. (Egressos).

Mendes (1974) ao analisar, a *Qualidade e Quantidade na Educação brasileira* destaca que, para as questões evidenciadas para viabilização do processo de educação e formação humana, não bastam apenas a direção política ou a quantidade de cursos implantados, sendo necessária às condições objetivas para efetivação desse processo. Para o autor,

Não é possível pensar dialeticamente essas duas categorias sem um projeto político-pedagógico articuladas eficazmente para as instituições universitárias, se não estabelecer criteriosamente o tipo de universidade e de instituições de ensino que se quer ou que o país necessita, verificando se depois em que medida essas instituições poderão ser multiplicadas. Esse tipo ou modelo deverá ser pensado, não de forma estática, mas por meio de integrações concretas com as efetivas necessidades sociais, políticas e culturais da realidade brasileira, as quais se constituem, elas mesmas, em variáveis do modelo. Por se tratar de uma mudança qualitativa, as tendências vegetativas que têm impulsionado o crescimento do ensino superior no Brasil precisariam ser repensadas e substituídas por um novo sistema baseado em diretrizes articuladas a um projeto de desenvolvimento. (MENDES, 1974, p.56).

Ainda segundo o autor, “há uma tendência para reduzir o balanço da educação brasileira a uma análise meramente – ou predominantemente – quantitativa para registro de índices de matrícula escolar, quantidade de escolas, de diplomas, de verbas etc.”. Esses critérios são decorrentes das correntes econômicas aplicadas à educação. Na visão do autor, representa na prática a “deformação desses critérios, já que a própria economia não deixa de ser uma arte de combinar quantidade com qualidade, de acordo com os objetivos da sociedade de que ela é um dos instrumentos”. (TRIGUEIRO MENDES, 1974, p.57).

Dessa forma, o entendimento sobre a contradição da Interiorização da UFPA para atender a demanda de professores leigo no interior do Estado, se dá exatamente na sua objetivação, dentro das condições que foram se materializando a revelia das políticas adotadas no país, como por exemplo, a lógica de redução de custo desde os anos de 1980, orientado pelos organismos internacionais, que impediam ou inviabilizava o investimento em estrutura física para atendimento da demanda, se configurando na prática pela lógica da expansão.

Diferente dos outros Campi implantados desde 1986, com a escolha dos Polos de Formação no município de Breves/Marajó, a chegada do núcleo se dá a partir do movimento dos egressos motivados pelas dificuldades enfrentadas para o deslocamento até Soure e os questionamentos sobre o porquê da escolha de Soure. Havia, ainda, uma articulação com a prefeitura local e outras prefeituras dos municípios vizinhos como: Currealinho, Portel e Melgaço, em prol da implantação da Universidade no município. Argumentavam que: havia uma demanda maior de professores leigos na rede municipal e nas cidades circunvizinhas, as condições geográficas eram mais favoráveis para o deslocamento até o município de Breves e as condições estruturais da cidade de Breves eram superiores se comparada à cidade de Soure.

Desse movimento, resultou o acordo firmado durante a campanha de eleição para candidato a Reitor da UFPA Nilson Pinto, com garantia de atendimento a pauta de reivindicações dos acadêmicos que cursavam no Polo de Soure e residiam no município de Breves. Com expressiva quantidade de voto dos acadêmicos, foi decidido pela implantação do núcleo no ano de 1990, com a oferta da primeira turma de Bacharel em História em caráter intercalar, funcionando nas escolas do município.

De acordo com as entrevistas, após a implantação do Núcleo, organizaram outro movimento denominado de “Universidade em Breves: Agir para construir”, nos quais,

Objetivava a mobilização da sociedade, o envolvimento da mídia para garantir a continuação do núcleo, na perspectiva de articulação junto à prefeitura local e a mobilização da sociedade para a aquisição do terreno, aquisição de recursos para compra de material, com organização de shows e eventos para garantir a construção do primeiro bloco do núcleo de Breves. (Egresso).

Verifica-se que, a vontade da sociedade civil local para a garantia da permanência do núcleo da UFPA no município de Breves comprometia a UFPA no sentido de que, teoricamente as condições para organização de estrutura física e recursos humanos precisavam ser mantidas pela instituição. Caracterizava nessa relação o processo de transferência de responsabilidade do Estado para a sociedade civil na garantia de direitos básicos, como acesso e permanência a educação com qualidade.

Os dados da entrevista revelam que a luta para permanência do núcleo de Breves se dará com a decisão posterior a eleição do Coordenador do Campus de Soure, nos quais internamente para resolver o problema provocado pela disputa nas eleições, foi firmado um acordo na oferta dos seus cursos, nos quais, definiu-se que Soure, ofertaria o Curso de Letras e o Curso de Pedagogia, em formato regular, passaria a ser ofertado no município de Breves na condição de núcleo, junto com outros cursos como história, geografia e matemática, nos moldes intercalar, sobre responsabilidade do Professor Carlos Élvio que era egresso do

Campus de Soure com residência no município de Breves e se efetivaram como professor efetivo do quadro docente de Soure.

Destaca-se, que as turmas ofertadas no núcleo de Breves a partir de 1990 para o movimento local, representava uma estratégia inicial que consolidaria o Núcleo como Campus. Por conta da necessidade daquele momento, não havia um diagnóstico local que demandava pela oferta de cursos no núcleo, o que havia era uma disponibilidade dos Institutos que funcionavam em Belém em querer ofertar cursos de licenciaturas, seja no Campus de Soure ou no núcleo de Breves, ou seja, havia um programa de Interiorização da UFPA que visava equacionar a ausência de professores em nível superior, um problema muito intenso do Estado nas redes de ensino, em parceria com as prefeituras locais.

Para além da luta do movimento local para afirmação do Núcleo no município de Breves, tinha as dificuldades financeiras que o Programa de Interiorização enfrentava para ofertar vestibular fora da Capital, de acordo com o Relatório de Interiorização (2009, p.13),

Ano de 1993, tendo o Projeto de Interiorização ultrapassado a sua difícil etapa de implantação, reuniu-se plenas condições de consolidar-se, os vestibulares no interior do Estado passaram a ser, como na sede em Belém anuais e a respeitar uma rotina, se preocupando apenas em distribuir um número de turmas que estivesse dentro da capacidade infraestrutura dos Campi, e cursos que atendessem as expectativas dos interessados. Em decorrência do vestibular de 1993 foram oferecidas duas turmas para Breves (matemática e geografia), e duas turmas para Soure (Letras e Pedagogia). No ano seguinte, 1994, o núcleo de Soure foi contemplado com uma turma de Ciências Sociais e uma turma de Pedagogia regular. Por absoluta falta de espaço físico, o núcleo de Breves não pode ser atendido neste vestibular.

Contraditoriamente a forma como foi conduzida a Interiorização no planejamento da UFPA para oferta de cursos, não tinham um diagnóstico mínimo do espaço físico que seria ofertado tais cursos no município de Breves. Mesmo com a proposição assumida ano de 1993, de que tinham reunido condições financeiras para consolidar os vestibulares no interior, não foi direcionado recursos para sua viabilização.

Registra que, os anos de 1990 demarcaram a Segunda Fase de Interiorização da UFPA. Após esse período, os estudos já realizados sobre a Interiorização da UFPA por autores como Silva (2000), Camargo (1986), Souza (2011), demonstram que entre os anos de 1990 a 1994 houve uma exigência dos Centros da UFPA envolvidos na oferta de cursos da Interiorização para a implantação de cursos com caráter regular. Essa exigência estava articulada em consonância com a reivindicação da sociedade organizada nos diferentes Campis dos municípios. De acordo com Souza (2011, p.102),

O primeiro Centro da UFPA a querer implantar curso regular foi o de Educação, através de uma ação colegiada encaminhou o processo de nº 003373/1993 via ofício de nº 20/93 para reitoria da época professor Nilson Pinto um projeto de implantação de curso de Pedagogia permanente nos Campi, e tinha como objetivo, melhorar a

qualidade de ensino; formar o pedagogo para atuar na rede de ensino; tornar democrático o acesso ao ensino superior dos demais estudantes dos demais municípios do Estado; previa liberação de 3.200 vagas a partir do segundo semestre de 1990 a 1997, a contratação de professores para atuação nos cursos, e a grade curricular a ser ofertada seguia a mesma ofertada em Belém.

No município de Breves o curso de Pedagogia foi ofertado em caráter regular no ano de 1995. A implantação do curso criou uma expectativa de garantia da permanência do Núcleo e a possibilidade de sua transformação em Campus do Marajó. Para população local, o Núcleo tinha se constituído como Campus, mesmo com todos os problemas decorrentes da falta de financiamento para sua manutenção.

O curso de Pedagogia seguiu as mesmas orientações da grade curricular ofertada na capital, que desde o início de 1994 vinha sendo rediscutidas de acordo com as concepções do Movimento Nacional para Reformulação do Curso de Pedagogia, que tinha como base da formação a docência, e reconhecia a necessidade de ampliação do campo de atuação do Pedagogo, tanto nas instâncias escolares como professor das séries iniciais, como gestor dos sistemas de ensino, como em ambientes não escolares como empresas, organizações não escolares e organizações não governamentais.

Entretanto, a viabilização do curso no município de Breves enfrentou sérios problemas desde a implantação da primeira turma regular de 1995 até o ano de 2008 com a aprovação do REUNI, decorrente da política do MEC em não autorizar concursos para efetivação de professores nos Campi ou contratações de professores temporários para atender a demanda exigida. De acordo com Souza (2011, p.109),

No ano de 1980 a UFPA possuía 1.478 professores de 3º grau em seu quadro docente efetivo, permanecendo o mesmo número até 1992. Em pouco mais de uma década a oferta de vagas tinha aumentado aproximadamente em 50% contando com os cursos ofertados nos Campi, e o quadro de professores permanecia o mesmo.

Os professores se desdobravam para o cumprimento da demanda dos cursos da capital, e os cursos ofertados no interior do Estado. Somente no município de Breves entre 1990 a 2006 foram ofertados 16 cursos pela UFPA com apenas um professor efetivo do núcleo. Sendo que, o curso de Pedagogia fora ofertado em formato regular, e os outros cursos foram sendo ofertado em caráter intercalar, funcionando em janeiro, fevereiro e julho. Totalizando 800 (oitocentos) acadêmicos matriculados e distribuídos nos diferentes cursos.

Além da quantidade de turmas ofertadas, o Núcleo funcionava como um anexo de Soure, juridicamente não havia nada legalizado, a sustentação do Núcleo se dava com o repasse do Campus de Soure. Segundo Professor Carlos Elvio, houve período que o Núcleo chegou a receber uma quantia de dez mil reais por ano para sua sustentação o que não

correspondia à dotação orçamentária gerada pela quantidade de alunos ingressante entre os anos de 1990 a 2006 como mostra o quadro 9:

Ano	Curso	Sistema de ensino	Vagas
1990	Licenciatura Plena e Bacharelada em História	Modular	50
1993	Licenciatura Plena em Geografia/Licenciatura Plena em Matemática	Modular	50
1995	Licenciatura Plena e Bacharelada em História	Modular	50
1995	Licenciatura Plena em Pedagogia	Regular	50
1996	Licenciatura Plena em Letras	Modular	50
1997	Licenciatura Plena em Pedagogia	Modular	50
1998	Licenciatura Plena em Letras / Licenciatura Plena em Pedagogia	Modular	50
1999	Licenciatura Plena e Bacharelada em Geografia	Modular	50
2000	Licenciatura Plena em Ciências Naturais e Matemática	Modular	50
2001	Licenciatura Plena em Pedagogia	Modular	50
2002	Licenciatura Plena em pedagogia	Modular	50
2003	Licenciatura Plena em Pedagogia	Modular	50
2004	Licenciatura Plena em Letras	Modular	50
2004	Licenciatura Plena em Pedagogia	Regular	50
2005	Licenciatura plena em Pedagogia e Ciências Naturais	Modular	50
2006	Licenciatura Plena em Letras e Pedagogia	Modular	50

Quadro 9- Oferta de curso de formação de professores no Núcleo de Breves: 1990 – 2006

Fonte: Coordenação de Planejamento.

Notoriamente, o Núcleo permaneceu no município sustentado em parte pela parceria estabelecida com o poder público local, em consonância com as parcerias firmadas com a Prefeitura Municipal. Assumindo informalmente o caráter da flexibilidade preconizada pelas políticas neoliberais, posto pela capacidade da Universidade na captação de recursos para sua sustentação e manutenção.

3.3.1 – A formação de professores do curso de pedagogia: uma análise a partir da visão dos egressos de 1995 a 2006

As estratégias da UFPA para garantir a Formação dos Professores da Interiorização colocam em xeque algumas questões referentes à formação de professores com qualidade a partir do tripé ensino pesquisa e extensão, defendida pela UFPA no município de Breves entre os anos de 1995 a 2006. Para análise da Formação de Professores do Curso de Pedagogia a partir da visão dos egressos de 1995 a 2006, recorreremos a Kosik (1976, p.45) na perspectiva de que,

As coisas não se mostram ao homem diretamente tal qual são, e como o homem não tem a faculdade de ver as coisas diretamente na sua essência, a humanidade faz um de tour para conhecer as coisas e a sua estrutura. Esse “de tour” será possível através da pesquisa realizada em lócus para entender, o que essa realidade? Como se cria essa realidade? Como a dialética trata da “coisa em si”, porque, a “coisa em si” não

se manifesta imediatamente ao homem, não se apresenta aos homens à primeira vista, ou seja, o concreto determinado e o concreto pensado, pois na realidade ele já é determinado antes de ser pensado, o ponto de chegada da pesquisa é reconhecer a realidade como ele é um concreto determinado.

Com base nesses questionamentos apontados pelo o autor, entende-se que as contradições em que se efetivaram a formação de professores pela UFPA no município de Breves encontram-se na relação entre o que foi proposto e como foram sendo materializadas suas ações. Essas questões incluem pensar sobre as condições estruturais em que o curso de Pedagogia foi ofertado, considerando os aspectos físicos, destinados para sua efetivação, a organização curricular e a garantia de docentes para realização dos cursos ofertados.

Dessa forma, destacam-se nas falas dos egressos, como se deu o processo de formação do Curso de Pedagogia entre os anos de 1995 a 2006, uma vez que são eles os responsáveis mais diretos pela sua materialização. Os conteúdos das entrevistas giraram em torno de diversas questões, no entanto nas falas dos egressos, muito são os elementos que merecem destaque. Para efeito de análise foram divididos em quatro categorias que foram definidas após a organização do material coletado.

A primeira categoria de análise preocupou-se com as condições estruturais dadas pela UFPA para oferta do curso, como demonstra o quadro 10;

Quadro 10 - Às condições dadas pela UFPA para o Núcleo de Breves/Marajó na oferta do curso de Pedagogia.

ENTREVISTA
Não havia um quadro docente efetivo, tínhamos um (01) professor efetivo, sem perspectiva de contratar professores substitutos, a turma funcionava numa escola do município, que não tinha condições mínimas de estrutura, não tínhamos biblioteca, ou laboratório de informática. (Egresso da turma de 1995, Regular).
Para-nos que estávamos iniciando o curso de Pedagogia e tínhamos como objetivo a formação, naquele primeiro momento parecia satisfatório, tínhamos ingressado na universidade, estávamos já na sala de aula sem formação, era a nossa chance de nos qualificarmos e melhorar as nossas condições salariais. Mas, depois começamos a observar que faltava tudo, não tinha livros, biblioteca para pesquisar, dificuldade de informação, não tinha professor, não tinha espaço adequado. (Egresso da turma de 1997, Intervalar).
Não havia na verdade um Campus, o que existia era uma extensão de Soure, e nossa formação dependia da boa vontade de Soure, ou Belém mandar professores para dar aula, ficou um período sem aula por não ter professor. (egresso da turma de 2001, Intervalar).
Não tinha estrutura adequada, como salas climatizadas, laboratório de informática não tinha acesso à internet, e, além disso, tinha a distância que deveria ser percorrida para o Campus, no período de inverno alagava a rua que dava acesso ficando intrafegável. Não tinha uma lanchonete um local próximo com venda de alimentação. (Egresso da turma de 2002, Intervalar).
Em relação à estrutura era inadequada, não tínhamos salas climatizadas, não tínhamos biblioteca, laboratório. Não tínhamos professores suficientes para atender a disciplinas no período certo, não havia pesquisa, projeto de extensão para nossa participação. (Egresso da turma 2003, Intervalar).

Note que, a primeira categoria estabelecida, objetivava investigar sobre quais condições estruturais foi ofertado pela UFPA para ofertar o Curso de Pedagogia no município de Breves. A partir dos trechos de entrevistas realizadas com os egressos do Curso de Pedagogia, se observa como eles se colocam nessa relação entre o curso estudado e a condições estruturais ofertadas.

Os egressos destacaram a ausência de condições básicas para funcionamento da instituição, a precarização das condições estruturais ofertadas por não dispor de financiamento para custear a manutenção dos espaços, refletindo as condições imposta pelas políticas em vigência do período, caracterizado pela redução de gastos públicos e a busca de parcerias para garantir o funcionamento.

A gestão dos problemas pela UFPA ocasionado pelo processo de Interiorização foi buscar parceria com outras instituições. De acordo com Souza (2011, p.104).

A UFPA firmou convenio com a FADESP, SEDUC, para contratação de professores temporários conhecidos como professores da FADESP para atuar nos cursos de caráter regular nos municípios, entretanto, para manutenção das condições estruturais não tinham recurso orçamentário que garantisse as condições de funcionamento, como salas adequadas, biblioteca, acervos atualizados, laboratórios de informática.

No caso do Campus de Breves, até o ano de 2006 o primeiro pavilhão construído para funcionamento do Campus tinha sido resultado da mobilização social da população brevese, juntamente com a parceria firmada com a Prefeitura Municipal de Educação. No tocante a parceria com a Secretaria Municipal de Educação foi fundamental para consolidação da Interiorização no município de Breves, garantindo material e mão de obra, despesas com alojamento e alimentação para os professores vindo da capital. Observa-se nessa relação o reflexo das políticas neoliberais diretamente no ensino superior via o sucateamento das universidades federais que desenvolvem ensino, pesquisa e extensão e, conseqüentemente, o descaso com a formação de qualidade, principalmente com os cursos resultantes da Interiorização.

Embora a Interiorização da UFPA tenha iniciado no período anterior a efetivação das políticas neoliberais, é possível identificar os primeiros elementos do modelo vigente, posto que a Interiorização do ensino superior foi viabilizada, em grande parte, pelas parcerias firmadas com Estado e Municípios para sua sustentação. Para Jezine (2008, p.165),

A política de redução dos gastos no campo social e educacional refletia na produção de conhecimento, nos baixos investimentos em educação, onde pode se inferir a continuidade do governo FHC, onde se legitimaram o processo de sucateamento das instituições de ensino superior, em especial nas universidades federais que desenvolvem ensino, pesquisa e extensão.

Notoriamente, o empenho da UFPA no processo de formação de professores leigos na região, sobretudo, pressionado pela movimentação local não se atentou para as condições necessárias, para o atendimento da demanda com qualidade.

As questões citadas anteriormente sobre as condições em que fora ofertada o curso de Pedagogia a partir da Interiorização da UFPA de 1995 a 2006 requer o entendimento de como Foram realizados os percursos formativos. O quadro 11 sistematiza as entrevistas com os egressos apresentando algumas dessas questões:

Quadro 11 – A visão dos egressos sobre as principais dificuldades na formação inicial.

ENTREVISTAS
Iniciamos em 1995, éramos a primeira turma regular no município de Breves, instalada na Escola Emerentina. A nossa formação girava em torno do ensino. Não tinha projetos de pesquisa e extensão. A falta de professores contribuiu muito para a dificuldade da nossa formação, outra questão foram os estágios, nossas aulas eram no período de férias, e complicava a nossa vida, mesmo sendo professores, penso que nossas atividades ficaram aquém, pois parte dos nossos estágios foram confusos e nossas atividades se resumiam em atividades realizadas na própria sala de aula, funcionava uma espécie de cumprimento de exigência, da disciplina não tinha um caráter reflexivo; (Egresso da turma de 1995).
A grande dificuldade com a nossa formação foram faltas de professores; currículo relacionado com a realidade local, as próprias disciplinas metodológica trabalhada de forma superficial, sem o aprofundamento teórico e prático, não tivemos pesquisa e a extensão, tivemos apenas ensino. (Egresso da turma de 1997).
Creio que formação do professor pedagogo exige conhecimentos que vão pra além do trabalho com séries iniciais, penso que uma das grandes lacunas na nossa formação está relacionada com falta de preparo de uma formação mais consistente para trabalhar como gestor, coordenador. Além da ausência da pesquisa e extensão, não tínhamos ideia de como funcionava, diferente de hoje que vejo os colegas participando de projeto de extensão, sendo bolsistas. (Egressos da turma 2005)
Um das grandes dificuldades foi à falta do ensino pesquisa e extensão, nossa turma teve mal o ensino; digo mal, porque havia uma quebra muito grande entre as disciplinas que deveria ser ofertada, os nossos estágios foram “capengas” nunca estagiamos fora da cidade, não conhecíamos a realidade das escolas do campo. O mais complicado é a grande maioria da nossa turma foi para as escolas do campo. (Egressos da turma 2006)
Tínhamos problemas, por exemplo, com a continuidade da grade curricular, nós sabemos que o currículo tem uma sequencia didática, existe disciplina que são quesito para outras disciplinas, mas devido à falta de professores para ministrar a disciplina adiantávamos disciplinas que muitas vezes era do outro semestre, teve disciplina que o professor se quer apresentava seu plano de trabalho, não tinha ementas. Teve um período que ficamos dois meses sem aula por não ter professor disponível. Tudo isso representou uma quebra no processo de ensino aprendizagem. Egressos da turma (2003)
Não tínhamos nem ideia do tripé defendido pela universidade, ensino pesquisa e extensão. Na nossa formação tivemos apenas o ensino, primeiro o quadro de professores era reduzido os professores davam conta “má” do ensino, e a própria qualificação dos professores, tinha dois mestres, um foi liberado para o doutorado, três professores substituto com formação de especialistas, que de certa contribuíram mais por ser da região e conhecer nossos problemas com a educação. (Egressos da turma 2006).

As questões apontadas pelos egressos, não desqualifica o trabalho docente ou a formação inicial ofertada pelo Campus de Breves, embora revele um alto nível de

precarização, tanto no trabalho docente, quanto no processo formativo dos egressos. Além disso, requer uma análise no sentido de compreender como a formação de professores tem sido tratada pelo Governo Federal e ampliada pelas Universidades Públicas, na tentativa de se garantir o acesso ou a “democratização” do ensino superior as diferentes regiões do país.

No caso da UFPA, quando o projeto de interiorização foi gestado no ano de 1985 tinha como argumentos principais descentralizar as ações realizadas em Belém para o interior do Estado. De acordo o documento, se pretendia,

Acabar com a fama de Universidade da Capital, porque não cobria o Estado como deveria dentro do seu papel de apoio ao processo de transformação social e como fator de desenvolvimento regional. À medida que nos isolarmos em Belém, perdemos todo o referencial da Amazônia e isso tem reflexo no ensino, gerando profissionais pouco comprometido com nossos problemas. (UFPA 50 ANOS, HISTÓRIAS E ENSINO, 2012, p.170,).

De fato as ações foram descentralizadas, segundo o documento, UFPA, 50 anos de memórias, no ano de 1986, foi encaminhado um documento ao Ministro da Educação solicitando uma comissão de acompanhamento do desenvolvimento dos cursos. O MEC “através da Secretaria de Educação Superior aprovou o projeto de realização dos cursos e alocou recursos da ordem de R\$ 1.450.000,000 para viabilizar a execução das primeira e segunda etapa desses cursos”. (UFPA 50 ANOS, HISTÓRIAS E ENSINO, 2012 p.170,).

Entretanto, o quadro político brasileiro já sinalizava as reformas políticas sobre a ótica do receituário neoliberal; se nos anos 1970 foi garantida a expansão do ensino superior, não se garantiu o financiamento desse ensino, sendo assumida pelo ensino privado. Nos anos de 1980 e 1990 se pautam na defesa pela política de Expansão e Interiorização do ensino superior, como analisa Dourado (1997.p, 09), por um “equilíbrio entre os setores públicos e privados, mediante a diversificação do sistema”.

De acordo com Dourado & Oliveira (1997, p.8), a proposta do Plano Nacional de Educação defendida pelo Executivo Federal, destacava que,

Era necessário expandir o ensino superior às áreas mais longínquas, mas, a lógica era a racionalização e otimização de recursos gasto por alunos nos estabelecimentos de ensino públicos, deixando clara a necessidades de criação de estabelecimento voltado mais para o ensino que para pesquisa, da ampliação do ensino pós – médio e do estabelecimento de parcerias entre união, Estados e instituições comunitárias.

O Plano Nacional reforçava na prática, a dicotomia construída historicamente nas políticas para Formação de Professores dissociando o ensino da pesquisa e extensão. Se ações extensionistas das universidades a partir dos anos 1970 tinham como base levar a comunidade mais afastada a possibilidades de participar de atividades cursos de curta duração, a partir dos anos de 1990, a lógica foi expandir o ensino superior com baixo custo para as áreas mais

distanciadas e reforçar a mercantilização dos Cursos de Graduação pelos Institutos particulares, com curso a distância, semipresencial. Significava para os seus defensores o rompimento com os “princípios constituídos historicamente da indissociabilidade entre ensino pesquisa e extensão e financiamento do ensino superior pelo setor público” (DOURADO & OLIVEIRA 1997, p.8).

O Decreto de nº 2.306/97 objetivava atender às demandas sociais para esse nível de ensino, sem a garantia da democratização de qualidade e dos recursos necessários. Para Dourado & Oliveira (1997, p.8),

A concepção do PNE além de reforçar o discurso da indissociabilidade entre ensino pesquisa e extensão, parecia indicar que a solução das mazelas da educação superior que se materializava por baixo níveis de acesso, elevadíssimo custo per capita etc. bem como a necessária expansão, seriam decorrentes de um processo de mera racionalização da gestão desse nível de ensino.

Se compararmos os discursos oficiais com as ações materializadas pela UFPA no processo de Interiorização e os depoimentos dos sujeitos que fizeram parte desse processo, fica evidente que, havia uma intenção de “ajudar na fixação de pessoas especializadas no interior, adequar a atuação das instituições às necessidades da Amazônia”¹⁶, sem o financiamento adequado para garantir a formação de professores dentro dos princípios da qualidade esperada. Havia uma necessidade de interiorizar o ensino superior para atender uma demanda de professores leigos na região.

Tais questões não se materializaram passivamente, a precariedade gerada pela falta de financiamento para custear os Campi do interior, segundo Souza (2000, p.128),

Provocaram a organização do primeiro “Grito de Interiorização na capital, reunindo acadêmicos de diversos polos, com apoio da ADUFPA, Diretórios Central da UFPA, (DECE) no ano de 2001, com a finalidade de pressionar a Reitoria da UFPA a tomar providencias cabíveis com relação à contratação de professores, melhoria da estrutura física, acervo bibliográfico etc.

Entretanto, as pesquisas realizadas sobre Interiorização da UFPA nos mostram que os resultados das reivindicações tomaram outros rumos na sua efetivação. Para além da preocupação em “sanar” a dívida com interior do Estado com a formação de professores leigo, havia também a necessidades de se firmar outras “linhas de ações” em conjuntos com outras universidades amazônicas, para garantir o desenvolvimento regional, como bem destaca Souza (2000, p.113),

No ano de 1998, as IFES da região norte apresentaram ao MEC o projeto denominado de III fase da Interiorização, nesse documento foi proposto consolidar os cursos já implantados, ampliar atendimento as novas demandas em considerando a vocação regional e a vontade política da população local visando contribuir efetivamente para o desenvolvimento regional.

¹⁶ Conforme destaca o documento, UFPA 50 ANOS, HISTÓRIAS E ENSINO, 2012, p.170.

Importante ressaltar que em nome dessas “vocações regional”, as políticas barganhadas entre UFPA e MEC a partir da III fase da interiorização citada pela autora, à alocação de recursos e efetivação de professores não contemplava, por exemplo, os Campi do Marajó, (Soure e Breves enquanto núcleo).

A mesorregião não foi considerada nesse “rótulo de vocação regional”, tendo em vista, não existir interesses de investimentos de empresas multinacionais numa região de difícil acesso, cuja economia predominante ainda é o extrativismo, agricultura familiar e pequenas vilas distribuídas em canais ao longo de sua geografia.

Se compararmos com outros polos como Marabá, Bragança, que além ser contemplados com quadro docentes, foram contemplados com cursos de bacharelados, receberam investimentos de empresas e prefeituras nas estruturas, motivados pela mão de obra qualificada e exploração da região.

Nesse contexto marcado por grandes desigualdades sociais e retalições, o processo de ensino e aprendizagem enfrentaram sérias dificuldades como foram apontados pelos egressos,

As principais dificuldades foram: falta de professores, falta de laboratórios decentes, falta de biblioteca atualizada, um professor só chegou a ministrar sete disciplinas, teve um semestre que a nossa turma desistiu coletivamente porque não tinha condição de ter aula com um professor que não tinha domínio dos assuntos para ser discutidos. Não tivemos o famoso tripé da universidade, ensino pesquisa e extensão, tiveram mal o e precariamente o ensino. (egressos da turma 2003).

Na perspectiva do desenvolvimento regional, a Interiorização da UFPA ampliou suas demandas e fortaleceu outros Campi com investimento do Estado, em parceria com as empresas privadas e prefeituras interessadas nos empreendimentos do capital científico que favorecia a produção econômica, constituindo assim, de acordo com Gentili (1994, p.126), um processo que,

Longe de expressar a satisfação das demandas populares por uma educação, tem sido a expressão de um progressivo abandono das expectativas de ações democratizante nas políticas do setor educativo. [...] referindo-nos a dinâmica acerca da qualidade da educação assume-se a fisionomia que esta discussão possui no âmbito empresarial, não se diferenciando assim da lógica produtivista e mercantil que se caracteriza pelos interesses no mundo dos negócios.

Tal situação é tão evidente quanto ao atendimento de fato das demandas populares, que, mesmo com todos os problemas enfrentados pelo Núcleo de Breve em decorrência da falta de professores, e com as manifestações com os alunos de vários Campi em Belém para exigir qualidade no ensino, contratação de professores, estrutura física, ficou fora do planejamento da UFPA para atendimento da demanda exigida.

Outra questão definida como fundamental na pesquisa foi à relação da formação recebida com a prática educativa exercida no trabalho, nos quais os egressos destacam algumas questões no quadro 12;

Quadro 12 - A relação da formação recebida com a prática educativa exercida no trabalho

ENTREVISTA
Sou coordenador, trabalho com os professores das escolas do Campo, considero que o grande problema da nossa formação tenha sido mesmo a falta de professores e a quebra que tinha nas disciplinas, para aprofundar nos conhecimentos. Nunca discutimos na verdade os problemas da educação do campo de Breve, e pouco nos aprofundamos nos problemas da educação da cidade, hoje, temos participado de outras formações continuada para continuar nosso trabalho. (Egresso da turma de 1995).
O curso está longe de ter excelência, principalmente para função em que exerço de coordenador do Campo, pois durante a nossa formação não houve uma prática pedagógica que nos aproximasse da gestão e coordenação, foram feitas de formas superficial. (Egresso da turma 1997).
Estou gestor de uma escola urbana. Você sai do curso da Pedagogia com um ideal de escola de trabalho diferenciado, quando chega à escola se depara com todo um contexto, que vai desde o excesso da carga horária, as condições de trabalho, a remuneração e desvalorização. Penso, que muitas vezes a formação inicial além de não ter nos aproximado da realidade local, ainda nos faltou uma politização na formação, grande parte de nós, acaba se tornando uma espécie de marionete da Secretaria de Educação, com um desempenho multifuncional. (Egresso do ano de 2004 modular).
Fui professora das series iniciais em classe multisseriadas. Acredito que formação foi importante, me deu um norte, mas ela por si só não daria conta de atender a as nossas principais dificuldades de trabalhar, por exemplo, em uma sala de aula onde tenho crianças de 06 anos até os 14, e fazendo series diferenciadas, como é o caso da multissérie, durante todo o curso não tivemos uma única disciplina que discutisse a educação do campo no Marajó, ou mesmo a nível nacional. Hoje estou coordenadora da educação do campo, mesmo conhecendo a realidade devido as minhas experiências em sala de multissérie, enfrente problemas para trabalhar com orientação de professor. (Egresso da turma de 2006, Modular).
A nossa formação garante no diploma as nossas habilitações, mas há uma grande dificuldade de associar a teoria do curso com a realidade do Marajó, tenho imensa dificuldade de trabalhar com nossos alunos de forma interdisciplinar, A outra questão e a dificuldade de não trabalhar alfabetização de forma não tradicional, talvez pelas próprias condições de estruturas das escolas ou por deficiência da nossa formação, às vezes penso que fui preparada, para numa escola nos molde montessoriano com tudo no lugar todos organizados, mas a realidade das escolas são outras. (Egresso da turma 2003, Modular).

Das questões expostas, é possível analisar a dicotomia existente entre a formação inicial e a prática efetivada pelo trabalho. Podemos apreender de tais questões algumas referentes à própria organização curricular do curso ofertado e as próprias condições de trabalho nas escolas do município.

No que se refere à organização curricular do Curso de Pedagogia, embora no ano de 2001 tenha sido aprovada a resolução de nº 1111/2000 (PROEG), concedendo autonomia didática administrativa aos Campi do interior, abrindo possibilidades de criar organizações curriculares próprias, no Núcleo de Breves não foi possível tal realização porque não havia um conjunto de professores efetivo, a sua grande maioria era vindo de fora, não havia Unidade Administrativa ou Faculdades de Educação constituída, embora o Curso de Pedagogia tivesse o colegiado local.

Embora o objetivo proposto para Interiorização fosse o atendimento da demanda de professores leigos no Estado, e as proposições fossem objetivas, no sentido de ofertar o ensino, a pesquisa e extensão como uma das perspectivas de oportunidades de conhecimento local associado a conhecimento global, a sua efetivação se tornara inviável.

Se tomar como referência o desenho curricular, que serviram como base para as turmas implantadas, observa-se que o a proposta curricular estava dividida em núcleos Básicos e Específicos. De acordo com o Projeto Político Pedagógico (2001), do curso de Pedagogia,

O Núcleo Básico tinha como objetivo capacitar o pedagogo através de uma formação teórico-prática que favoreça a apropriação de fatos e teorias que servem de base para os processos educativos em seus diferentes espaços e dimensões. Núcleo Específico: visava à qualificação do pedagogo para os diferentes campos de atuação profissional, que traduzem o âmbito da especificidade da sua formação e atuação profissional. Núcleo Eletivo: visava possibilitar ao aluno a construção de um percurso acadêmico próprio, adequar o currículo do curso às diferentes realidades regionais dos campi.

Observa que os núcleos de formação do curso de Pedagogia da UFPA no desenho curricular estavam organizados em dimensões que visavam propiciar conhecimentos gerais e específicos, preparando o aluno para a atuação profissional. Cada dimensão possuía suas respectivas disciplinas e estava distribuída de acordo com o quadro 13:

Quadro 13 - Desenho Curricular do Curso de Pedagogia – 1999 a 2008.

Núcleo	Dimensão	Disciplinas	CH
Básico	Fundamentação do trabalho pedagógico	1. Filosofia da Educação	75
		2. História Geral da Educação	75
		3. Sociologia da Educação	75
		4. Psicologia da Educação	75
		5. Antropologia Educacional	60
		6. Biologia da Educação	60
		7. História da Educação Brasileira e da Amazônia	60
		Subtotal	480
	Pesquisa e prática pedagógica	1. Pesquisa Educacional	60
		2. Metodologia da Pesquisa Em Educação	60
3. Seminários de Pesquisa		105	
4. Laboratório de Pesquisa		60	
	5. Tcc.	60	
	6. Prática Pedagógica	60	
	7. Prática de Ensino na Educação Infantil	60	
	8. Prática de Ensino na Escola Fundamental	60	
	9. Prática de Ensino na Escola Normal	60	
	10. Estágio Supervisionado	60	
	Subtotal	645	
	Subtotal do Núcleo	1590	
Núcleo	Dimensão	Disciplinas correlatas	CH

Específico	Trabalho docente na Educação Infantil, Séries iniciais do Ensino Fundamental e Ensino Médio – Modalidade Normal.	a) Fundamentos teórico-metodológicos do Ensino de Português	75
		b) Fundamentos teórico-metodológicos do Ensino de Matemática	75
		c) Fundamentos teórico-metodológicos do Ensino de Ciências	75
		d) Fundamentos teórico-metodológicos do Ensino de História	75
		e) Fundamentos teórico-metodológicos do Ensino de Geografia	75
		f) Fundamentos teórico-metodológicos da Educação Infantil	75
		g) Didática e formação docente	60
		h) Psicogênese da Linguagem Oral e Escrita	60
		i) Arte e Educação	45
		J) Ludicidade e Educação	45
	Subtotal	675	
	a)Gestão de Sistemas e Unidades Educacionais	60	
	b) Sociedade, Estado e Educação.	60	
	c) Política Educacional	60	
	d) Sociedade, Trabalho e Educação.	60	
	e)Estatística aplicada à Educação	60	
	f) Organização do Trabalho Pedagógico	60	
	g) Planejamento Educacional	60	
	h) Coordenação em Ambiente Escolar	60	
	i) Legislação da Educação	45	
	j) Pedagogia em Ambientes não escolares	45	
	Subtotal	585	
	Subtotal do Núcleo	1260	
	Total geral	2850	

No Núcleo Eletivo estava previsto, Educação indígena, Educação Rural, Tecnologias Informáticas e Comunicacionais na Educação, Educação Especial, Educação Ambiental, Educação a Distância e Educação de Jovens e Adultos. Os Núcleos Eletivos estavam estruturados em quatro disciplinas de 45 horas cada, 60 horas de atividades independentes, totalizando 350 h, que somado às 2.850 horas dispostas nos núcleos básicos e específico, integralizam o curso de Pedagogia em 3.200 horas de atividades curriculares.

A forma como foram organizado o Núcleo Eletivo leva a análise que para além do caráter pedagógico, se estimulava a pesquisa em determinada área, em especial, aquelas que mais se relacionavam com a dinâmica social da sua localidade, diferenciada do currículo anterior proposto pelo parecer de 1.969, realizada em 1985.

Observa-se que, a proposta orientava a formação em consonância com as questões local, que poderia ser encaminhada pela escolha do núcleo formativo, entretanto, a efetivação prática do currículo, ficou restrito ao que era possível ser ofertado pelo colegiado do Curso de Pedagogia, tornando impossível fazer opção por mais de um núcleo eletivo por faltar condições para sua oferta.

Outra questão pautada pelos egressos, e observada no desenho curricular era falta de disciplina que discutisse a realidade da educação do campo do Marajó, ou que articulasse os conteúdos estudados com a questão local, mesmo com um dos núcleos eletivos voltados para educação rural. Na perspectiva dos egressos, em grande parte, professores leigos, advindo de

diferentes realidades e trabalhando com classes multisseriadas, a formação em nível superior acrescentaria elementos teóricos metodológicos para aprimoramento das suas práticas já realizadas no interior da escola, no sentido de se contrapor a antigas práticas e construir outras significativas.

Embora considerando a realidade recente dos debates travados sobre Educação do Campo, e as formas de organização em classes multisseriadas, recorreremos a Rodrigues e Araújo (2011, p.13), para argumentar que,

As questões pedagógicas não se constituem apenas por via de fragmentos de disciplinas estudadas, elas somente terão significados na articulação entre o ensino e aprendizagem quando ocorrer uma interação entre quem busca articular o pensar sobre a realidade e o fazer enquanto práticas dialógicas se constituindo assim uma prática educativa.

No contexto analisado, considera-se que, além das falas dos egressos apontarem para fragmentação do currículo no sentido da quebra sequencial, havia uma desarticulação da formação com “o pensar sobre a realidade”. Conforme destaca Kunzer (1995, p.182) “configurando na desvalorização do saber teórico e do saber prático utilizado diferentemente nas distintas circunstâncias”.

Tais questões nos remetem indagar qual o papel das instituições? Que tipo de homens pretendemos atingir com a educação? As respostas para estes questionamentos no remete a análise de Saviani (2000, p. 47), no sentido de que,

A educação enquanto fenômeno se apresenta como uma comunicação entre pessoas livres em graus diferentes de maturação humana, numa situação histórica e determinada. Por isso se define como papel das instituições educacionais a responsabilidades de ordenar e sistematizar as relações homem-meio para criar as condições de desenvolvimento das novas gerações, cuja ação e participação permitam a continuidade e sobrevivência da cultura e, em última instância, do próprio homem, decorre daí o sentido da educação, a sua finalidade, é o próprio homem, ou seja, a sua promoção.

Dada as análises de Saviani sobre o papel das instituições, nos permitimos a afirmar que a formação de professores não pode ser projetada apenas como metas a ser atingidas num determinado contexto, é preciso agir de modo intencional, com sentido previamente definido, “partindo de uma compreensão de homem no contexto social nos quais estão inseridos, dessa forma quanto mais adequado for o conhecimento da realidade mais serão dados condições de agir sobre essa realidade”. (SAVIANI, 2000, p. 47).

Para os autores Rodrigues e Araújo (2011, p.13) a formação precisa ser realizada em espaços coerentes “onde haja possibilidades de desenvolver e experimentar ações educativas que possam pensar sobre o fazer”. Entretanto, os dados da pesquisa revelam a desarticulação

da formação com a realidade local, quanto à desarticulação referente ao campo de atuação do pedagogo,

Sou professora da EJA, penso que o curso de pedagogia deixou muitas lacunas, no geral quem já tinha experiência com sala de aula ou no campo ou na cidade já sabia qual era a realidade. Só percebemos essas lacunas quando saímos para prática onde, ficou evidente o distanciamento muito grande da nossa formação com as habilitações que são garantidas no curso da pedagogia. Por exemplo, quando se e pedagogo, você não e só professor das séries iniciais, você será professor da Educação de Jovens e Adultos, no primeiro e segundo segmento que corresponde de 1º a 4º, você e gestor, coordenador, tanto de ambiente escolar quanto não escolar, e essa áreas foram trabalhadas de forma superficial restringindo se a questão teórica, em relação ao EJA, não teve em nosso curso uma disciplina que tratasse diretamente da alfabetização de jovens e adultos. (Egresso da turma 2001)

Mesmo com a organização do currículo constituída por uma parte específica da Organização e Gestão do Trabalho Pedagógico, o conhecimento sobre a realidade ficou comprometida, em parte, pela apropriação do sentido teórico e prático, pela descontinuidade das disciplinas ocasionadas por falta de docentes, e, pela carga horária reduzida com 45 /h, configurando, em parte na constatação do que se propõem na teoria desvinculada do sentido político pedagógico. Nesse sentido, concorda-se com Lopes (2013, p, 2005) que,

Embora compreendermos que não exista um método em específico com padrões específicos, entendemos que a formação inicial pressupõe uma formação política e amadurecimento teórico que permitam além da percepção critica a intervenção ativa na sociedade com seus problemas, interesses e objetivos.

As considerações feitas pelo autor nos remete a necessidade de construir processos formativos que ponderem o entendimento de quais são as condições sociais e materiais que balizam o trabalho e sujeitam a precarização do trabalho docente na região, posto que, outras questões são responsáveis pelas dificuldades encontradas pelos professores na relação com o campo de atuação. Entre elas, estão às condições em que são efetivadas o trabalho do professor nas escolas do município de Breves/Marajó, nos diferentes espaços geográficos, marcado por águas e florestas e distâncias, a desvalorização salarial, a organização do calendário escolar homogêneo, a distribuição dos recursos nas escolas, o acesso aos meios de comunicação e as relações com a Secretaria de Educação.

Além das políticas relacionadas com a remuneração e desvalorização da profissão, estão às condições de distribuição e organização das escolas no município. De acordo com a SEMED, as escolas do campo do município de Breves estão organizadas pelos Distritos Sede, denominados de Distrito Curumu, Distrito Senador Lemos. Uma pesquisa realizada em julho do ano de 2013, cujo um dos objetivos era identificar as escolas que deveria ser nucleadas, revela algumas das condições em que a educação vem sendo realizada,

- a)Em relação à estrutura se destaca as escolas que funcionam no barracão da comunidade, que são usados como igreja ou sala de reunião, com uma precariedade muito grande para atender a demanda dos alunos, precisando urgentemente de reforma, sem banheiro adequado, não tem merendeira, falta merenda escolar, problemas com o transporte escolar, e problemas com iluminação e ventilação, falta de recursos pedagógicos etc.
- b)Em relação à formação dos professores, parte deles está cursando Pedagogia, nos cursos do PARFOR ofertado pela UFPA ou por universidade particulares como a UNOPAR e FIBRA nos cursos de Educação a Distância e semipresencial uma vez a cada final de semana.
- c)Em relação à organização das turmas se destaca por série, multissérie.
- d)Em relação às condições das escolas destacam escolas que já foram contempladas com a construção de uma escola Padrão no valor de **R\$ 957.152,48** (novecentos e cinquenta e sete mil, cento e cinquenta e dois reais e quarenta e oito centavos) do Governo Federal através do FNDE, a mesma se encontra em estado precário e atende 04 turmas precisando urgente de reforma, possui laboratório de informática, que nunca foi utilizado por não ter o profissional lotado.
- e)Escolas que já foram Nucleada ofertando Ensino Infantil ao Ensino Médio e o Projeto Mais Educação, tem sala de informática, mais não tem o professor qualificado, ao ser reformada construíram apenas uma sala, o banheiro que estava na planta era de alvenaria, mas foi construída de madeira, não possui ventilação, iluminação adequada, a obra continua inacabada, faltam salas de aula para atender a demanda, recursos pedagógicos, acompanhamento pedagógico.(RELATÓRIO DA SEMED, 2013)

Do exposto acima, fica evidente que as condições de trabalho dos professores são produzidas em ambientes precários, e se defrontam diariamente com questões que precisam ser resolvidas para realização do seu trabalho, desde a falta de estrutura física, formação adequada, recursos pedagógicos, desvalorização do seu trabalho. Existe uma grande contradição entre o discurso oficial para a garantia da universalização da educação e como vem sendo materializada essas políticas na prática.

Nessas condições, os professores vão desenvolvendo um conjunto de explicações para suas próprias ações cotidianas, e contraditoriamente vão desenvolvendo um conjunto de formas próprias de “fazer” do seu trabalho, articulados com os saberes apreendidos da própria realidade, entre elas, trabalhar nas escolas onde exerce múltipla função, preparar a merenda, limpar a sala, ministrar aulas com faixa etária de idades diferenciada, séries diferenciadas, alunos com necessidades especiais inclusos, em uma única sala e ainda apresentar resultados minimamente positivo no final do ano. (Relatório 2013).

Tais questões nos remete pensar sobre o processo de formação de professores do Campus de Breves, a partir de uma perspectiva de nível local que parta das realidades dos seus territórios, do micro espaço para o macro espaço em que estão inseridos, considerando à formação de professores independente do seu campo de atuação, pautados em princípios e fundamentos que permitam uma apreensão da realidade e possibilite uma “formação dinâmica voltada para a luta de classe”,

Permitindo-lhe, por conseguinte, a capacidade de inserir-se nas relações sociais por meios dos conhecimentos advindos dessa interação. Trata-se de uma reflexão que

considera a importância dos conhecimentos oriundos da materialidade humana, via trabalho, que garantam ao aprendiz condições de se tornar também dirigentes na sociedade. (PISTRAK, 2005, *apud*, ARAUJO E RODRIGUES, 2011, p.32).

Essa perspectiva sugere uma mudança radical na forma como professores e alunos estabelecerão relação com o conhecimento a ser adquirido ao longo de sua formação, pois o conhecimento a ser retirado da realidade social é que deverão proporcionar a compreensão dos problemas e dilemas da educação nas localidades em que ocorre, proporcionando elementos para tornar-se também dirigentes da sociedade, no sentido de organizar a luta coletiva para exigir do poder público local condições de trabalho, fora de uma perspectiva subalterna, como foi dito na entrevista pelo egresso.

Considerando a partir de Marx e Engel (2009, p.24) quando demonstram que os “os homens produzem a sua vida material e, nesse processo elabora o conhecimento e faz história, resultando da atividade real apreendido no seu processo de desenvolvimento em condições determinadas”, verificou-se, tomando como base a visão dos egressos, a categoria de análise definida sobre, qual perfil desejável do profissional docente para atuação na educação regional. No quadro 14, os trechos das entrevistas com egressos apontam algumas das condições nos quais atuam e sugerem algumas questões.

QUADRO 14 - Visão dos egressos sobre o perfil desejável do profissional docente para atuação na educação regional.

ENTREVISTA
A formação deve dar conta da realidade local e global não pode ser separada;
Os professores devem sair preparados para atender a realidade das ilhas e de outras realidades, sabendo qual e o seu papel de professor, mobilizador, coordenador, gestor, pois parte deles sai da universidade e não conhece nada da realidade que estão inseridos, penso que a pesquisa e extensão deve se direcionar para isso, os estágios supervisionados precisa serem feito nessa direção;
A formação precisa ser repensada para atuar nas diversas áreas que o curso propõe infelizmente a universidade forma professores para trabalhar em escolas estruturadas e no meio urbano. A formação inicial pelos menos a da nossa turma não formou para trabalhar, por exemplo, com educação de jovens e adultos, não garantiu a formação de professores das escolas do campo, aonde grande parte vai se deparar com classes multisseriadas, pior, hoje temos as escolas de “multianos” depois da implantação da escola de nove anos.
Conhecendo a realidade, acho que o Campus de Breves não consegue trabalhar com os elementos da educação local, eu ingressei em 2001 e sair em 2004, nunca foi discutido a questão da escola multisseriadas, não tinha uma disciplina que contemplasse a educação do campo e pior grande parte da nossa turma foi trabalhar nas escolas do campo. Penso que, o Campo precisa ampliar investimento no campo da pesquisa e extensão, reorganizar os estágios supervisionados na cidade e no campo não somente para sala de aula, mas também para atender as habilitações de gestão, coordenação e ambiente não escolar, inclusive revendo carga horária de disciplina.
Os quatros ano de cursos precisam dar condição para apropriação de vários conhecimentos, e não podem ser isolado dentro da academia, penso que o curso precisa adequar seu currículo, suas ementas para contemplar a realidade local.

Com base nas suas experiências, os egressos sugerem mudanças para Formação de Professores do curso de Pedagogia do Campus de Breves/Marajó, problematizando desde a

sua forma de organização curricular, a relação dos conteúdos com o local e o global, a reorganização dos estágios para atendimento do ambiente escolar e não escolar, a ampliação da pesquisa e extensão, implantação de especializações em determinadas áreas do conhecimento para aprofundamento das questões locais.

Obviamente, a reorganização da organização curricular do curso de Pedagogia direcionada para realidade local e global são aspectos fundamentais no processo de formação de professores para atuar nos diferentes espaços, assim como a ampliação da pesquisa e extensão. Entretanto, para além dessas questões precisam ser criadas as condições capazes de viabilizar esse processo para não cair na armadilha ou ingenuidade de que a reorganização do currículo e a ampliação da pesquisa e extensão no Campus de Breves podem garantir o ensino de qualidade.

Por razões óbvias, a política de democratização do ensino superior como bem demonstra Frigotto (2001, p.174) “são calcadas em mecanismo de seletividade mais ostensiva, mediante formas de uma aparente democratização que esconde a seletividade ou a desqualificação do ensino superior da universidade”.

Essa desqualificação está em consonância com o discurso neoliberal nos quais a crise do setor educacional é um problema de gestão, como aponta os estudos de Junior e Chaves (2008, p.69),

A tese defendida pelo banco mundial é de que a crise da educação superior nos países da América Latina está relacionada com seu modelo, pesquisa e extensão. Nesse sentido a indissociabilidade entre pesquisa e extensão é inviável financeiramente, defende uma dualidade institucional: universidade de pesquisa e universidade de ensino assim, por meio de instrumentos regulatórios a autonomia das instituições educacionais, em especial das instituições de ensino superior públicas, é reduzida à mera captação de recursos no mercado para manutenção das suas atividades de ensino, pesquisa e extensão.

A captação de recursos apontada pelo autor está relacionada com a disputa pelos editais para aprovação de projetos de pesquisas e extensão na busca do financiamento para execução das atividades. Em relação aos projetos de pesquisa se obedece a critérios de seleção estabelecidos, entre eles a qualificação de professor doutor pesquisador. Fora dessa lógica, tem sido aprovado projeto de pesquisa, em específicos projetos de extensão pela Universidade com alocação de carga horária e bolsistas, sem a garantia de financiamento das atividades.

Fazer pesquisa e extensão no Marajó requer planejamento, financiamento e tempo para garantir o deslocamento às comunidades, realizar levantamento das reais necessidades de uma pesquisa ou extensão que possa de fato contribuir no processo de formação de professores, para apropriação da realidade local, no sentido da intervenção para construção de aspectos teóricos metodológico, considerando as especificidades da educação local, entre elas, a

discussão sobre o trabalho pedagógico com as classes multisseriadas, o trabalho pedagógico com a experiência de casa familiar rural, as experiências de organização curricular considerando os saberes culturais, as formas de gestão coordenação escolar e as experiências nos ambiente não escolar.

Ponderando essas questões citadas pelos egressos, entende-se que uma das funções sociais da educação também precisa estar fundamentada na lógica de que a formação precisa abranger,

A capacidade do homem em compreender qual é o seu papel na luta contra o capitalismo, o espaço ocupado pela classe trabalhadora nessa luta e [pelo] papel de cada um, no seu espaço, para travar a luta contra as velhas estruturas. Uma vez que a realidade atual se dá na forma da luta de classes, trata-se de penetrar nessa realidade e viver nela – daí a necessidade da escola educar os jovens conforme a realidade do momento histórico -, compreendendo-a e, por sua vez, a transformando. A educação é também uma forma de ação político-social que não se limita a interpretar o mundo, mas que procura pela prática educativa, desenvolver uma ação transformadora do real. Entender, ter consciência dos processos que se reproduzem através do ensino é na verdade compreender as modificações produzidas por uma sociedade que tem no sistema capitalista a justificativa para toda a estratificação do trabalho e do trabalhador. É compreender que a organização do trabalho na escola prepara os estudantes para o trabalho em sociedade (TAFFAREL, 2011, p.2, apud, LOPES, 2013.p, 206).

3.4 – A consolidação do Núcleo como Campus de Breves/Marajó após o REUNI

As questões analisadas anteriormente são uma demonstração de como foi materializada a Formação de Professores no Núcleo de Breves até o ano de 2006. Entretanto, consideramos importante apresentar um quadro geral do processo de consolidação do Núcleo como Campus e quais foram às ações direcionadas a partir da sua consolidação.

Segundo o relatório da unidade (2008), a partir da Resolução, nº 614 de 28/06/2006, foram aprovados o novo Estatuto da Universidade Federal do Pará, ficando estabelecido no capítulo II, Art. 27, a mudança de Núcleo de Breves para o status de Campus Universitário, com a aprovação do Regimento Interno do Campus, através da Resolução nº 639/CONSUN, de 22 de janeiro de 2008, passando a denominar-se Campus Universitário do Marajó/Breves.

Entretanto, a aprovação da resolução e sua condição de Campus, não mudaram a precariedade do financiamento de estrutura e a quantidade de vagas para docente. Com base no Relatório da unidade (2008, p.06), até o final do ano de 2008, o Campus tinha quatro professores efetivos e foram contratados mais quatro professores substitutos para atender a necessidade do curso de Pedagogia, conforme o quadro 15,

Quadro 15 - Docentes do quadro do Campus de Breves em 2008.

Docente	Formação	Total
Efetivo	Mestre	03
Efetivo	Especialistas	01
Substitutos	Especialistas	04
Total		08

Fonte: Fonte: Coordenação de Planejamento, Gestão e Avaliação.

O relatório da unidade registra no ano de 2008 um total de 1.027 (um mil e vinte e sete) acadêmicos matriculados no Campus, distribuídos nos cursos de Licenciatura Plena em Pedagogia, Licenciatura Plena em Letras, com Habilitação em Língua Portuguesa, Licenciatura Plena em Ciências Naturais, Licenciatura Plena em Química (à distância) conforme o quadro 16,

Quadro 16 - Alunos matriculados no Campus de Breves – 2008.

Cursos	Regime	1º Semestre	2º Semestre	Total
Ciências Naturais	Intensivo	37	37	74
Letras	Intensivo	170	177	347
Matemática	À distância	60	120	120
Pedagogia	Intensivo/Extensivo	161	176	337
Química	À distância	75	74	149
Total Geral		503	524	1027

Fonte: adaptação do relatório da Coordenação de Planejamento, Gestão e Avaliação.

Observa-se que, embora o Campus de Breves fosse considerado o polo de formação de professores do Marajó, ofertando cinco licenciaturas em período regular, intervalar e na modalidade a distância, com alunos de diferentes cidades como: São Sebastião da Boa Vista, Curalinho, Bagre, Melgaço, Portel, Anajás, Afuá, Oeiras do Pará, Garrafão do Norte, Castanhal, Águas Lindas, Goianésia do Pará, Abaetetuba, Santa Isabel do Pará, Ananindeua, Belém, e de outros Estados como o do Amapá, não foram criados mecanismos para alocação de vagas para docentes para atuar no Marajó até o ano de 2008. Somente o curso de Pedagogia tinha um quadro de docente, os outros cursos funcionava com a flexibilização de professores da capital para o interior. A pesquisa e extensão eram quase inexistentes, com poucos acadêmicos envolvidos. Em relação ao curso de Pedagogia, não havia Projeto Político Pedagógico aprovado, assim como todos os outros cursos, seguiam o mesmo currículo de Belém.

Registra-se no relatório que no ano de 2008 a existência de um projeto de pesquisa, denominado: Olhar, escutar e vivenciar a educação inclusiva nos municípios do Pará, na área da Educação Inclusiva, que resultou em duas bolsas de pesquisa, financiada pelo CNPQ, uma

destinada coordenação do projeto, e a outra destinada a acadêmico; Um programa denominado de Conexões de Saberes, um Projeto de Ações Psicossociais para infância. De acordo com o Relatório (2008, p.10),

O Campus dispunha de 06 (seis) bolsas, tipo estágio, destas quatro era mantido com recursos da Pró-Reitoria de Administração – PROAD e 02 (duas) com recursos do Campus. Os bolsistas atuavam junto à administração em atividades acadêmico-administrativas. Além destas havia mais 06 (seis) bolsas de extensão: 01 (uma) do Projeto Ações Psicossociais para a Infância e 05 (cinco) do Programa Conexões de Saberes mantida com recursos do Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação – FNDE.

Verifica-se que, a Universidade Federal do Pará, materializada no município de Breves, seguia com o seu propósito de expandir o ensino superior, mesmo sobre condições desiguais de atendimento, ponderando as condições que foram disponibilizadas para outros Campi quando adotou na sua linha de ação as chamadas “vocações regionais” como já foram dito anteriormente, evidenciando aspectos de uma política compensatória para o interior, onde não tinha atrativos para investimentos de empresas.

Essa questão ficou evidente com a distribuição desigual das vagas a partir do ano de 2001, quando o governo federal aprovou a Portaria de nº 163, de 02 de agosto de 2001 e as portarias do MEC nº 1.725 de 03 de agosto de 2001 para liberação de contratação de professores.

A política da UFPA para distribuição de vagas entre os Polos foi extremamente desigual, a carência de professores no Campus de Soure, e Núcleo de Breves era gritante em relação ao outro Campus, conforme mostra o quadro 17,

Quadro 17 - Nº de vagas para Docentes efetivos dos Campi da UFPA.

Campus	Nº de docente em 2001	Nº de docente em 2005	Nº de docente em 2006
Abaetetuba	04	-	23
Altamira	04	-	31
Bragança	06	37	44
Breves	03	-	05
Cametá	06	-	10
Castanhal	08	46	54
Marabá	08	54	82
Santarém	03	-	64
Soure	03	-	07

Fonte: Tabela adaptada, dados coletados da PROPLAN *apud* Sousa (2000).

O quadro nos mostra a disparidade existente na liberação de vagas para docentes efetivos distribuídos entre os Polos criados em decorrência da política estratégica da UFPA para o atendimento do desenvolvimento regional. Conforme Souza, (2000, p.145),

A situação se agrava mais ainda com quando foi aprovada primeira política de implementação das universidades via Interiorização denominado de EXPANDIR¹⁷, somente os Campi de Marabá, Castanhal, Bragança e Santarém foram contemplados com a contratação de novos docentes, implantação de cursos de bacharelados e estrutura física de outros cursos já existentes.

No caso específico do Campus de Breves, não foram considerados os números de docentes para atender as licenciaturas em funcionamento, ou mesmo, implantação de cursos para atender outras demandas que poderia beneficiar a região, como por exemplo, a implantação de cursos que poderiam desenvolver atividades voltadas para a agricultura familiar, o extrativismo com geração de renda, estimular o turismo regional, a pesca, que são à base da economia local, como foram feitos em outros Polos onde houve demanda dos grandes projetos para atender o capital externo.

Os estudos de Silva (2011, p. 114) nos mostra como as linhas de ações e programas foram projetadas a partir de 1998 e colocadas em prática em detrimento de outros Polos,

Programa Agropecuário/Programa Minério-Metalúrgico. A ser desenvolvido nas regiões Nordeste, Sudeste e Sudeste do Pará.
Programa Educação ambiental a ser implantada em todos os Campi através de Pós-graduação;
Programa de Sistema Costeiro na região de Bragantina;
Programa de Tecnologia de Alimentos a ser efetivado no Campus de Santarém;
Programa de Licenciatura, Bacharelado e Educação Continuada a ser efetivada em todo o Campus; (SILVA, 2011, p.114).

Das ações projetadas e colocadas em prática pela UFPA foram executadas apenas as que mais se aproximavam dos interesses do capital, ou seja, nas áreas como Marabá, Santarém, Bragança, onde sinalizava para maiores investimentos de projetos em prol do desenvolvimento regional, exigida pela presença de grandes empresas, como por exemplo, a Vale, considerada como uma das parceiras da UFPA na ampliação do Campus de Marabá.

É percebido nessa relação as condições impostas pelo sistema capitalista, onde tudo é pensado e determinado sobre a ótica da mercadoria, que além de comandar a relação capital trabalho, determina também o modo de organização das instituições. Conforme Monteiro (1998, p.114), “todas as organizações e instituições refletem essas relações sociais de produção e a educação quanto prática social, também é alienante e coisificadora, dentro de seus limites”.

Assim como foi pensado o Plano de Desenvolvimento para Amazônia citado por Herbert (2004, p.220), “que implantou Programa Grande Carajás (PGC), Complexo Industrial de Barcarena (Albrás/Alunorte), Usina de Tucuruí e Projeto Jarí” entre outros na perspectiva do capital externo, o Programa de Interiorização embora inicialmente não tenha sido pensado

¹⁷ Programa de Expansão da Educação Superior Pública – 2003 (BRASIL, 2003).

nessa perspectiva, contraditoriamente, foi sendo redimensionado nessa lógica, em prol do desenvolvimento regional das áreas dos Polos de atuação consideradas como fronteiras de expansão pelo capital, como mostra os programas de ações planejadas a partir de 1998 e executadas em consonância com o governo federal e as políticas do MEC.

Em relação ao Campus de Breves mesmo tendo sido considerado no discurso oficial como um “ator no desenvolvimento regional” com grande relevância em virtude das condições econômicas de grande parte da população com enorme carência e desigualdade social, o ensino superior além de ser ofertado de forma precarizada, ainda se disponibilizou curso pago de especialização no ano de 2009 ofertado pela Instituição: Fundação de Amparo ao Desenvolvimento da Pesquisa (FADESP): Aprendizagem de Língua Portuguesa: Uma Abordagem Interacional. Para 42 (quarenta e dois) participantes, com cinco bolsas (três parciais e duas integrais), e os demais pagaram o valor mensal de R\$ 200,00 (duzentos reais). (RELATÓRIO DA UNIDADE, 2009, p.12).

As questões evidenciadas nos chamam atenção sobre as contradições em que foram sendo consolidada a Interiorização do ensino superior via UFPA, como foi dito anteriormente não se pode negar suas ações, assim como é inegável as desigualdades de suas ações postuladas pela ausência de mecanismos concretos para sua efetivação. Corroborar-se o que Dourado e Oliveira (1997, p.18) afirmam,

A direção expressa nesse conjunto de metas revela um descompasso entre as políticas oficiais e os anseios e lutas gestadas em prol de uma universidade pública de qualidade social, no âmbito do movimento social organizado e, particularmente do movimento docente, entendendo que a necessária expansão e interiorização da educação superior devem ser assumidas como metas a ser implementadas de modo a atender a demanda reprimida por esse nível de ensino e socializá-lo para as gerações vindouras.

Uma análise dos relatórios da unidade do Campus de Breves a partir do ano de 2009, 2010, 2011, 2012, apontam algumas questões consideráveis passíveis de questionamentos em relação ao atendimento da demanda reprimida por nível de ensino superior durante os vinte e dois de existência do Campus de Breves. Uma das questões apontadas pelos relatórios foi às mudanças significativas após a efetivação da política implantando no governo Lula, denominado de Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – (REUNI) (BRASIL, 2007).

Os relatórios destacam que toda a estrutura física e humana do Campus foi alterada significativamente com os recursos advindo do Programa, tendo em vista que, um dos objetivos pactuado era promover a consolidação dos cursos da interiorização, aumentar o

número do número de vagas, estimular a criação de novos cursos, criação ou implementação de Programas de Pós-Graduação. De acordo com os estudos de Oliveira (2011, p.157),

A diferença principal entre o Programa EXPANDIR e o Programa REUNI, era que este último não condicionava a expansão das universidades federais a uma política de interiorização. [...] Era uma macro política educacional do MEC, com planos e metas impostos por meio de do Decreto Federal nº 6.096/2007, nos quais as IFES poderiam ou não aderir, pois a sua adesão atrelava-se ao cumprimento das metas propostas por este plano.

A partir da adesão da UFPA, o Campus de Breves consolidou a Faculdade de Educação e Ciências Humana com aprovação do Regimento Interno do CUMB, Resolução/CONSUN nº 639, de 22 de janeiro de 2008. Foram criadas mais quatro faculdades como: Faculdade de Ciências Naturais, Faculdade de Linguagem, Faculdade de Matemática e Faculdade de Serviço Social. De acordo com a entrevista realizada com a ex-coordenadora do Campus, somente a partir do ano 2009,

Pela primeira vez o Campus envolveu a comunidade externa para definir os rumos da implantação de novos cursos, com a presença do reitor, pro reitoria. Nos fizemos diagnóstico para saber qual cursos deveriam implantar ou implementar, até para garantir os docentes. A partir desse diagnóstico, foi definida a criação da Faculdade de Ciências Naturais, Faculdade de Linguagem, Faculdade de Matemática e Faculdade de Serviço Social. O curso de bacharelado era uma cobrança da sociedade local, em decorrência das questões sociais da região. (EX – COORDENADORA).

Embora o nosso objeto não seja investigar os recursos humanos e financeiros do REUNI no Campus de Breves, consideramos importantes apresentar os recursos injetados pelo Programa a partir do ano de 2009. De acordo com Relatório da Unidade (2010) foram previsto os seguintes recursos financeiros pelo Ministério do Planejamento, conforme o quadro 18,

Quadro 18 - Demonstrativo dos recursos injetado pelo Programa REUNI – 2009.

Ano	Demanda	Recurso financeiro
2009	Aquisição de Equipamentos informática, eletro eletrônicos, equipamentos de refrigeração e mobiliário.	R\$ 238.745,97
2010	Construção de 03 Salas de aula, Gabinete de Professores e Centro de Treinamento e Acesso à Informação,	R\$ 151.143,05
2011	Construção de bloco de múltiplo uso com 03 andares.	R\$ 1.991.841,04
	Construção de muro no entorno do Campus e de espaço para gabinetes de estudo,	R\$ 360.000,00
	Construção do Bloco de Salas de Aula, Gabinete de Professores e Centro de Treinamento e Acesso à Informação.	R\$ 925.801,04
	Urbanização do CUMB	R\$ 158.773,20
	Conclusão do Prédio do Laboratório de Pedagogia do Campus	R\$, 156.418,03
2012	Infraestrutura física e de ensino, o Laboratório de Ciências.	R\$ 50.664,34

Fonte: Relatório da Unidade 2010.

Esses investimentos destinados para estrutura física, na aquisição de equipamentos e móveis, custeio de eventos e cursos, obras, reformas e prestação de serviços, recursos para aquisição de equipamentos e salas de aulas, trouxe no primeiro momento muitas perspectivas de avanços para o Campus. Outra questão positiva foi à liberação de vagas e docentes e técnicos, além da implantação de cursos de licenciatura que eram flexibilizados pelo curso de matemática e a implantação do curso bacharelado em Serviço Social. Em relação aos docentes efetivos o Campus atingiu um número significativo de 2011 a 2012, aumentado de 05 (2006) para 43 professores, conforme o quadro 19,

Quadro 19 - Liberação de vagas para Docentes efetivos a partir do REUNI – 2009.

Ano	Grad	Espe	Mestre	Doutores	Faculdade	Total
2011/2012		-	06	02	Ciências Naturais	08
	-	02	09	01	Educação e Ciências Humanas	12
		02	04	-	Letras	06
	01	03	04	-	Matemática	08
		-	08	-	Serviço Social	08
Total Geral						43

Fonte: Coordenação de Planejamento, Gestão e Avaliação.

A partir do ano de 2009, a demanda de vagas e oferta dos cursos para oferta de Formação de Professores seguiu as proposições do Plano de Reestruturação e Expansão 2008-2012 da UFPA, conforme especificado,

A Proposta de expansão tem por prioridade as ampliar as vagas no interior do estado serão destinadas, preferencialmente, a cursos em regime intervalar nos campi, favorecendo mais de uma centena de municípios das vários micro-regiões do estado. Nessa perspectiva, o REUNI traz, para a UFPA, sobretudo nos campi do interior, a oportunidade de crescimento do corpo docente, da infraestrutura e da capacidade institucional para atendimento das demandas de um estado cuja população cresce muito mais no interior que na capital, clamando por oportunidades de acesso à educação superior (PLANO DE REESTRUTURAÇÃO E EXPANSÃO 2008-2012 DA UFPA, p.29).

Dessa forma o número de turmas ofertadas no Campus de Breves até o final de 2012 contabilizava: 14 (quatorze) turmas extensivas, 14 (quatorze) turmas intensivas, 03 (três) turmas à distância 12 (doze) turmas do PARFOR contabilizando um total de 43 (quarenta e três) turmas em atividade, com um total de 1.843 alunos vinculado a Campus.

Diferente do EXPANDIR, que não se constituiu como uma política de financiamento de expansão equitativa no sentido de contemplar todos os Campi da UFPA, o Programa de Apoio a Plano de Reestruturação e Expansão da UFPA tinha como uma de suas prioridades consolidar os cursos de graduação do interior, apresentando como proposta,

Ampliar a estrutura física e os equipamentos dos *campi* para dar suporte aos novos cursos;
Garantir o aumento de vagas de ingresso, com ênfase no regime intervalar e no período noturno;

Desenvolver projetos federais de extensão nos *Campi* da UFPA; Aumentar o número de alunos de todos os *campi* da UFPA envolvidos em projetos de extensão com financiamento direto; Implantar cursos de pós-graduação nos principais *Campi* do interior, disseminando a pós-graduação também no interior do estado e induzindo, assim, a melhoria do ensino de graduação; (PLANO DE REESTRUTURAÇÃO E EXPANSÃO 2008-2012 DA UFPA, p.30).

Importante destacar que, antes da pactuação com o REUNI, o Campus de Breves vinha ofertando anualmente um número significativo de vagas, mesmo com dificuldades orçamentárias, falta de estrutura física e recursos humanos. Inicialmente criou-se uma visão promissora de expansão com qualidade do Campus de Breves. Na prática, as propostas de ampliação do acesso ao ensino superior com qualidade na graduação no interior do Estado desencadearam outras questões que requer o entendimento das contradições geradas em torno da política de investimentos do REUNI.

Partindo da premissa de Marx (2009) “só podemos conhecer o movimento aparente dos astros se conhecermos o seu movimento real”, o REUNI, enquanto uma política de reestruturação ocorre deslocada entre o tempo da instituição no cumprimento das metas financiáveis propostas e o tempo das atividades desenvolvidas no interior das universidades, nos quais essas não podem paralisar.

A aprovação do Decreto Presidencial n. 6.096, de 24 de abril de 2007, para o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) previa a criação de condições para ampliação e permanência na educação superior, bem como a redução de taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas. Entretanto, a efetivação dessa política estava atrelada a decisões do MEC, de acordo com Schneider, Vice-Reitor da UFPA (2011)¹⁸

Tinha todo um planejamento de orçamento previsto para o custeio de material e investimentos que somava mais de R\$ 29,000 milhões de reais destinados para UFPA no ano de 2010, além do contingente retido pelo MEC do ano anterior de mais de 13,000 R\$ milhões de reais que somados atingiam um montante de R\$ 42,000 milhões de reais. Entretanto o processo burocrático adotado pelo MEC com a exigência de elaboração projetos para ser analisado e aprovado para liberação dos recursos constituiu um enorme problema, gerando grande impasse para liberação de recursos atrasando a compra de equipamentos previstos, construção ou ampliação das unidades.

De um modo geral, tais questões geraram um impacto muito grande nas universidades. Na UFPA, especificamente no Campus de Breves, já existia um *déficit* no atendimento da demanda e oferta dos cursos, gerados pela falta de estrutura física e recursos humanos. No ano de 2012, eram contundentes os problemas gerados pela oferta de vagas e as

¹⁸ <http://www.jornalbeiradorio.ufpa.br/novo/index.php/2011/124-edicao-93--abril/1181-reitoria-ufpa-reduz-assimetrias-entre-os-campi> por Horácio Schneider - vice-reitor /Abril 2011.

condições ofertadas para sua efetivação, entre eles, estavam à falta de espaço físico para atender demanda ofertada. Conforme os dados da nossa entrevista,

A política do REUNI apesar de ter sido nosso fôlego, ela se efetiva no tempo que não é o nosso tempo, o programa estava previsto até 2012, entretanto, nossas obras estão inacabadas, você tem o recurso para as obras, mas não acontece no tempo que deveriam acontecer, as razões são a falta de acompanhamento da prefeitura de Belém com as empresas contratadas, começam com um montante de recursos, as empresas vão retirando recursos e no final abandona a obra por falta de recurso, um exemplo são os gabinetes ainda faltam R\$ 90 000 mil reais para concluir, de onde retirar dinheiro, se o recurso acabou. O Campus não tem autonomia financeira para fazer um reparo nos ar condicionado, tudo é informado a partir da agenda de compra, quando abrir o sistema abrir. Temos problema com laboratório, água potável etc. (Entrevista com a ex – coordenação).

Notadamente, a expansão de vagas do Campus ocorreu independente do recurso do REUNI está disponibilizado no tempo previsto para dar conta de estrutura. Intensificou a relações de trabalhos e conseqüentemente a precarização de todos envolvidos no processo. O Relatório da Unidade (2012, p.08) demonstra as condições de trabalho, e a precarização da estrutura:

- a) A relação entre o número de estudantes e o número de professores do Campus está acima da média da Instituição. Considerando o ano de 2012, a relação é de, aproximadamente, 31 estudantes para cada docente (excluídos estudantes do PARFOR), sendo a media da UFPA de 18 estudantes por docente em 2011.
- b) A relação técnico/docente da Unidade é de um técnico para três docentes; já a relação técnico/discente é de, aproximadamente, 95 discentes para cada técnico (excluídos os discentes do PARFOR). Também nesse caso, a expansão do quadro da categoria está atrelada, predominantemente, a criação de novas vagas pelo Governo Federal.
- c) O acervo não atende as necessidades dos cursos ofertados e precisa ser ampliado qualitativa e quantitativamente,
- d) O atraso no cronograma de execução e entrega de obras continua sendo um grande problema para a administração da Unidade, o período intervalar continua sendo ofertado nas escolas do município.
- c) O abastecimento de água da Unidade ainda não é o ideal;
- d)A qualidade de conexão com a internet da Unidade ainda é deficiente;
- e)O corpo técnico-administrativo não tem profissionais em número suficiente para atender todas as demandas da Unidade;
- f)Divisão de Pesquisa e Extensão do CUMB não possui pessoal técnico; apenas bolsistas que dão o suporte necessário ao funcionamento da subunidade;
- g)Ausência constante de parte dos docentes no cotidiano da Unidade também preocupa. Isso ocorre com maior frequência com os docentes oriundos de outras cidades.
- h)Poucos são os professores que desenvolvem projetos, seja de pesquisa ou extensão com a participação ativa de discentes, ficando por vezes resumidos ao bolsista do PIBEX. (RELATÓRIO DA UNIDADE 2012, p.08).

Observa-se nesse novo contexto de reestruturação do Campus, o embate entre o que foi proposto e a forma como vem sendo materializadas as ações. A perspectiva de “garantir o aumento de vagas de ingresso, com ênfase no regime intervalar e no período noturno previsto” pelo Programa do REUNI, com qualidade de ensino para a formação de professores, embora sendo visto de suma importância, não ocorreu da forma prevista.

Outra questão observada é a precarização do trabalho docente, muitas vezes referenciadas pela ausência do docente na Unidade, como consta no relatório. Entretanto registram-se as condições inadequadas que parte dos professores vindo de outras cidades enfrenta para fixar residência no município de Breves, pela falta de infraestrutura como: a má remuneração do professor com dedicação exclusiva não permite a compra de imóveis de imediato, os aluguéis tem preço excessivos, a falta de água potável, dificuldade com meios de transporte para deslocamento para trabalho, falta de escolas com qualidade, falta de hospital adequado que atenda por plano de saúde etc.

A outra questão está relacionada com a precarização do trabalho nas Unidades acadêmicas, como: a falta de espaço adequado para o trabalho do professor, *internet* de má qualidade, cumprimento excessivo de carga horária nos planos de trabalho que tem provocado o adoecimento dos docentes, a jornada de trabalho durante todo o ano, inclusive nos mês de julho; a falta de transporte municipal regularizado (não se recebe o vale transporte), não há contrapartida da UFPA para o deslocamento do professor; a exigência para produção tem sido constante, mesmo sem as mínimas condições; a exigência para aprovação de Projetos de Extensão para o envolvimento da comunidade acadêmica, o que leva o professor aprovar Projetos de Extensão e na maioria se responsabilizar pela parte financiável por não dispor de recursos advindos do Campus.

O excesso de orientações de TCC, para atender a demanda dos acadêmicos matriculados em fase final, as condições de trabalho com os acadêmicos nas disciplinas de pesquisa, o professor tem se desdobrado para trabalhar com os seminários de pesquisa em turma de quarenta acadêmicos, muitas das vezes com turma pela manhã e noite tornando humanamente impossível a realização com qualidade dessas orientações; o cumprimento da carga horária de trabalho nos cursos ofertados fora do Campus.

Por exigência da pactuação da UFPA em expandir os cursos da Interiorização, somente na Faculdade Educação foi ofertado dois cursos de Pedagogia em outro município e tem previsão de oferta de curso para o final de 2014 fora da Unidade; em média o professor faz um percurso de oito a doze horas de viagem, dependendo das condições que forem viabilizadas, sem contar a precarização desses cursos ofertados fora da Unidade, em escolas sem o mínimo de estrutura, de condições de alojamento e alimentação disponibilizadas para os professores; os riscos de adoecimentos por malárias e outras doenças tropicais.

As questões apresentadas são pertinentes para provocar reflexão das condições que tem sido realizado a Expansão do Ensino Superior, na região, especificamente no Campus de Breves. Se não havia condições anteriormente ao REUNI, devido os moldes que foram

pensados a Interiorização, pela ausência de recursos, após a implementação do Programa foram geradas condições mais precarizada, com uma lógica de mascaramento da realidade. De acordo com a pesquisa de Medeiros (2011, p.08),

Os dados revelaram que não houve ampliação de recursos no orçamento da UFPA, após o Acordo de Metas. O que houve foi uma pactuação entre UFPA e MEC definindo que os recursos de outras políticas como do Programa de Expansão Fase I, do Programa Trabalho 2 e Brasil Universitário, passariam a compor o orçamento do 11 REUNI, a partir de 2008 o que pode levar ao falso entendimento de que os recursos do REUNI foram ampliados. Contrariando o compromisso firmado no Plano de Reestruturação e Expansão da UFPA, 2008-2012 de que o maior volume de recursos do REUNI seria investido nos campi do interior, na repactuação de recursos no Acordo de Metas Nº 10, Belém continuou recebendo mais recursos (52,%) e os campi do interior (47,2%). De 2009 ab2010, entre capital e custeio a Universidade Federal do Pará devolveu o montante de R\$2.042.403,78 (1,8%) de recursos do REUNI ao Tesouro. Devolução justificada em razão de atrasos na aprovação de projetos e dificuldades nos processos licitatórios que não permitiram que os empenhos fossem realizados para encaminhamento das obras no período do exercício financeiro.

3.4.1– A consolidação do curso de pedagogia do Campus de Breves pós-REUNI

Embora tivesse colegiado local desde 1995, à consolidação do curso de Pedagogia se deu com criação da Faculdade de Educação e Ciências Humanas no ano de 2008, com aprovação do seu Regimento Interno, constituição do conselho, eleição para direção, bem como a construção da proposta curricular do curso e aprovação no ano de 2011. Na atualidade, o curso vem sendo ofertado na modalidade presencial, de forma intensiva no 1º período (janeiro, fevereiro) e 3º período (julho e agosto), extensiva no 3º período (março a junho) e 4º período (agosto a dezembro).

A duração do curso diurno são no mínimo de 04 anos e máximo 06 anos e para os cursos noturnos, mínimo 04 anos e meio máximo de 50% da carga horária mínima, com carga horária de 3.390 horas com regime acadêmico de matrícula seriado. (PPC DE PEDAGOGIA, 2011).

Atualmente o número de docentes da Faculdade de Educação e Ciências Humanas é constituído por 12 (doze) professores, com dedicação exclusiva, sendo 09 (nove) assistentes – com cinco ingressantes no doutorado, 01 (doutor) e 02 (dois) auxiliares com 01 (um) ingressante no mestrado. De acordo com o PPC (2011, p.39),

Para consolidação do Campus Universitário do Marajó - Breves como a principal Instituição Pública de formação de Capital Humano da Região do Marajó para atuar na docência, faz-se necessário ampliar a oferta de vagas para docentes para atender a demanda do curso de pedagogia. **Tendo em vista que, ainda existem aproximadamente trezentos professores das séries iniciais sem formação de nível superior.** Assim, nos próximos 05 (cinco) anos a meta é dobrar o número de docentes da Faculdade de Educação de 12 para 24. (grifo nosso).

A Faculdade de Educação e Ciências Humanas atende as seguintes turmas de Pedagogia conforme o quadro 20,

Quadro 20 - Oferta do Curso de Pedagogia – 2010 -2013.

Turmas	Ano	Regime	Turno	Local	Nº de alunos
Pedagogia	2010	Extensivo	Noturno	Breves	43
Pedagogia	2011	Intensivo	Matutino	Breves	41
Pedagogia	2012	Intensivo	Noturno	Breves	41
Pedagogia	2012	Intensivo	Manhã/tarde	Breves	41
Pedagogia	2012	Extensivo	Manhã/tarde	Breves	41
Pedagogia	2012	Extensivo	Manhã/ tarde	Anajás	40
Pedagogia	2013	Intensivo	Manhã/noite	Breves	40
Pedagogia	2013	Intensivo	Manhã/noite	Curralinho	40
Pedagogia Parfor	2010	Intensivo	Manhã/tarde	Breves	40
Pedagogia Parfor	2010	Intensivo	Manhã/tarde	Breves	30
Pedagogia Parfor	2010	Intensivo	Manhã/tarde	Breves	30
Pedagogia Parfor	2011	Intensivo	Manhã/tarde	Breves	30
Pedagogia Parfor	2011	Intensivo	Manhã/tarde	Breves	30
Pedagogia Parfor	2011	Intensivo	Manhã/tarde	Breves	30
Alunos Remanescentes	1995/2006			Breves	60
Total					496

Fonte: Coordenação de Planejamento, Gestão e Avaliação.

Pelo exposto, se observa que a partir do ano de 2011 o Campus começa a ofertar o Curso de Pedagogia no período matutino, e a partir de 2012 começou a expandir o curso para outros municípios no período intervalar, formando outros núcleos de formação como em Anajás e Curralinho, além dos cursos ofertados pelo Parfor em Portel, São Sebastião da Boa Vista e Ponta de Pedras sob-responsabilidade da Faculdade.

Embora destacando os avanços significativos da Faculdade de Educação, a partir da aprovação do Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia, como: a formação do seu conselho, a aprovação do regimento interno, a forma como vem sendo organizado os planejamento do calendário acadêmico, e o esforço dos seus gestores em cumprir com as metas estabelecidas, observa-se que os problemas de ordem ainda persistem em decorrência do aumento de vagas em dobro, para a quantidade de professores existentes; a reorganização curricular, a não ampliação da pesquisa e extensão que possa assegurar a formação acadêmica na graduação com qualidade e a preocupação com o cumprimento das metas pactuadas pelo REUNI.

Em relação à extensão, registra-se que, entre os anos de 2010 a 2012 foram apresentados e aprovados quatro projetos de extensão na Faculdade de Educação e aprovado pelo Edital do Programa Institucional de Bolsas de extensão – PIBEX com liberação de dois bolsistas para cada projeto denominado de: 1º) De mãos dadas com o Rio Parauaú: da reflexão crítica a preservação da natureza; 2º) Formando crianças leitoras: comunicação, identidades e cidadania de crianças na Amazônia marajoara; 3º) O potencial educativo da

Internet: da rede para as salas de aula; 4º) Mulheres Vivas das Matas do Marajó: rompendo com as desigualdades, gerando autonomia no campo, nas florestas e nos rios.

Entretanto é importante destacar que, somente a garantia de bolsistas não significa o envolvimento da comunidade acadêmica na extensão, à execução do projeto do projeto com qualidade. Embora o Campus dispondo de uma coordenadoria de extensão que viabiliza o processo de encaminhamento, acompanhamento das atividades, não dispõe de um orçamento previsto para financiar esses projetos. O financiamento do projeto de extensão é de responsabilidade do coordenador que estabelece articulação com outros parceiros para execução das atividades propostas, ou assume a responsabilidade de financiar seu projeto. A garantia de parceria depende muito da articulação do professor coordenador com o órgão municipal local.

Outra questão destacada é a dificuldade de execução e acompanhamentos desses projetos de extensão fora do município de Breves, por mais que se reconheça a necessidade de aproximação dos discentes a diversas realidades, a fim de que, a formação acadêmica esteja comprometida com o aspecto social, político e cultural das populações marajoaras.

Um exemplo foi o projeto Mulheres Vivas das Matas do Marajó: rompendo com as desigualdades, gerando autonomia no campo, nas florestas e nos rios, que tinha como finalidade realizar um trabalho sócio-educativo com um grupo de mulheres da Comunidade Santa Isabel do Rio Jupatituba, com mulheres vítimas da violação dos seus direitos em suas próprias famílias, principalmente a violência física, sexual e psicológica, foi aprovado por dois anos consecutivos pelo PROEX, mas, teve sérios problemas para cumprir o cronograma definido para realização das atividades dentro da comunidade, por não dispor de verbas para custear embarcação, alimentação, para realizar as visitas e trabalhar as oficinas mensalmente na comunidade, como foi previsto pelo projeto.

Outra questão analisada se refere à forma como vem sendo definido a extensão a partir das novas orientações para os currículos. De acordo com o Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia (2011, p.35), a extensão,

Será realizada por meio das atividades curriculares como por projetos desenvolvidos pelos professores e alunos. Nas atividades curriculares a extensão será realizada através das 19 disciplinas que dispõem de carga horária prática que apresenta a contabilidade acadêmica do curso, totalizando 585 horas com exceção das disciplinas de estágio. Os professores que ministrarão as disciplinas terão autonomia em comum acordo com os alunos para realizarem: minicursos, oficinas, seminários, Jornada pedagógica, Simpósios, palestras, Workshop, feiras didático-pedagógicas, projetos de intervenção junto à comunidade geral e educacional.

A compreensão da extensão no currículo centrada nas disciplinas ministradas apresenta uma possibilidade de articulação teórica e o trabalho educativo no campo de

atuação e trabalho, entretanto, essa extensão via disciplina teórica e prática pode não garantir essa extensão, primeiro pela própria forma de organização disciplinar do currículo, que dificulta o planejamento numa perspectiva multidisciplinar, as disciplinas são ofertada por regime blocado com duração de quinze a dezessete dias dependendo da carga horária.

O tempo de duração da disciplina fica dividido em 35 horas teóricas em sala de aula e 40 horas para o deslocamento até a escola, planejar e executar as atividades nos diferentes espaços, no caso de Breves, a questão é mais complexa tendo em vista a realidade geográfica e a distribuição das escolas entre campo e cidade, sendo que, estão em maior número as escolas do campo.

Além de não dispor de tempo suficiente, não dispõem de recursos para viabilização dessas vivências, entende-se que, tais atividades não podem ser consideradas como extensão, são atividades extraclases, com objetivos de propiciar vivências, a articulação teórica e prática, mas, não se configuram como extensão, pois ao término da disciplina termina o envolvimento com a atividade proposta.

Tais questões têm relação direta com o contexto assumido na educação superior brasileira ao redefinir o desenho curricular com base na política para os cursos de graduação em todo país, que garante conforme Camargo e Pinto (2008, p.320),

As mudanças no mundo do trabalho, decorrentes do processo de reestruturação produtiva, advindo da inserção das novas tecnologias nos sistemas de organização do trabalho. [...] Essas orientações tem sido recorrentes na busca de adequar a formação em nível superior às novas demandas do mercado de trabalho, priorizando a polivalência e a flexibilidade na definição de novos perfis profissionais.

Entendemos que o movimento dos acadêmicos de Pedagogia no espaço de atuação é fundamental para construção de conhecimentos do campo de trabalho, no entanto, formar o profissional com condições para atuar nos diversos espaços requer, mas que a tradução desse desejo na organização curricular, tornando-se necessário viabilizar as condições. Para Silva (2005, p.397),

As condições são perversas quando consideramos que boa parte das instituições - **Campus de Breves** - não dispõe de laboratórios didáticos ou acervo básico de materiais escolares e didáticos para ser alvo de estudo dos licenciados. Não conta sequer com medidas mínimas de apoio de infraestrutura que viabilize o envolvimento em escolas públicas de periferia, **escolas do campo** com aluno oriundo das camadas populares pauperizadas – material e culturalmente – que deveriam ser nosso alvo preferencial de investimento profissional. (**grifo nosso**)

Em relação à proposta curricular do curso de Pedagogia do Campus de Breves segue as orientações da resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia. O curso tem como base a

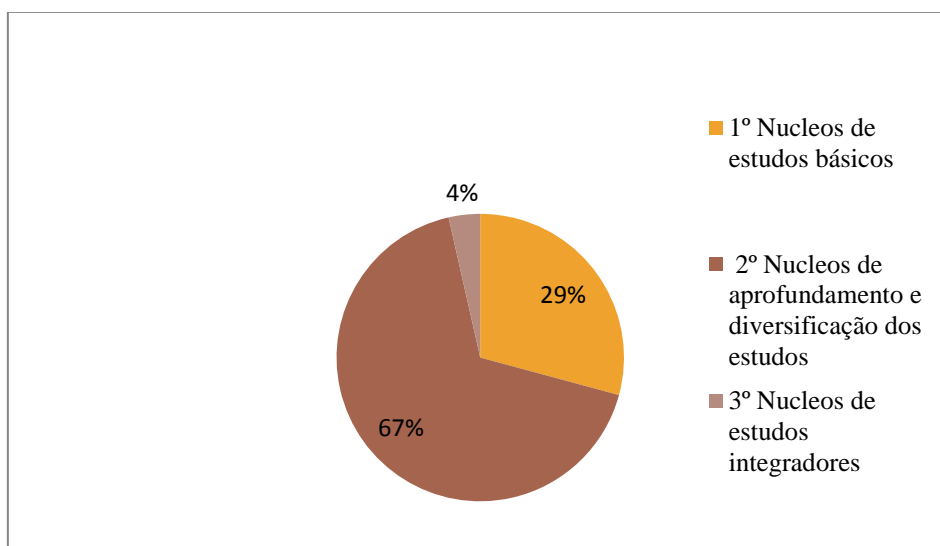
formação para docência na educação infantil, séries iniciais e Educação de Jovens e Adultos – EJA; cursos de Ensino Médio - na modalidade Normal, Educação Profissional e na área de serviços e de apoio escolar, Instituições de Ensino Superior na Docência e na função técnico-pedagógica; Gestão e coordenação de ambientes escolares e não escolares.

A proposta curricular foi reformulada e aprovada no ano de 2011 e está dividido em Núcleo de Estudos Básicos, Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos e Núcleo de Estudos Integradores:

- a) Núcleo de Estudos Básicos: caracteriza-se como fundamentos e aplicação de princípios, concepções e critérios oriundos de diferentes áreas do conhecimento, com pertinência ao campo da Pedagogia.
- b) Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos: contempla situações de aprendizagem necessárias ao desenvolvimento de potencialidades e o enriquecimento teórico - prático do processo formativo.
- c) Núcleo de Estudos Integradores: está voltado à participação em projetos de iniciação científica e projetos de extensão orientados pelo corpo docente da universidade; participação em eventos científicos e publicações de trabalhos, além de atividades teórico-práticas capazes de proporcionar vivências integradoras dos conhecimentos apreendidos.

Conforme a proposta do Curso de Pedagogia (2011, p.43), os núcleos apresentados deverão ser trabalhados de forma a manter a conexão teoria-prática visando inclusive à relação dos mesmos com os projetos de pesquisa e extensão e possuem as seguintes cargas horárias, como mostra o gráfico 3:

Gráfico 3 – Currículo de Pedagogia - Campus Universitário Breves/Marajó.



Do exposto é possível observar que, o Núcleo de Estudos Básicos abrange uma carga horária de 990 horas, ou seja, 29% do currículo proposto estão direcionados aos fundamentos teóricos do Campo da Pedagogia. Em relação ao Núcleo de Aprofundamento, observa-se que,

2.280 da carga horária do curso, ou seja, 67% foram destinadas para as dimensões da Pesquisa, Prática Pedagógica, Estágios, Trabalho Docente na Educação Infantil, Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Organização e Gestão do Trabalho Pedagógico.

Em relação ao Núcleo de Estudos Integradores, ficou destinada uma carga horária de 120/horas, com um total de 4% da carga horária do currículo, onde o acadêmico será estimulado à participação em projetos de iniciação científica e projetos de extensão, participação em eventos científicos e publicações de trabalhos, conforme descritos no Quadro 21,

Quadro 21 – Desenho curricular do Curso de Pedagogia do Campus de Breves – 2010.

NÚCLEO	DIMENSÃO	ATIVIDADES CURRICULARES	CH
NÚCLEO DE ESTUDOS BÁSICOS	Fundamentação do Trabalho Pedagógico	1. Filosofia da Educação	75
		2. História Geral da Educação	75
		3. Sociologia da Educação	75
		4. Psicologia da Educação	75
		5. Antropologia Educacional	60
		6. Biologia da Educação	60
		7. História da Educação Brasileira e da Amazônia	60
		8. Concepções Filosóficas da Educação	60
		Sub-total	540
	Currículo, Ensino e Avaliação.	9. Teoria do Currículo	60
		10. Fundamentos da Didática	60
		11. Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento	60
		12. Avaliação Educacional	60
		13. Corporeidade e Educação	60
		14. Fundamentos e Metodologia da Educação Inclusiva	75
15. Tecnologias, Informáticas e Educação.		75	
	Sub-total	450	
	TOTAL	990	
NÚCLEO DE APROFUNDAMENTO E DIVERSIFICAÇÃO DE ESTUDOS	Pesquisa, Prática Pedagógica e Estágios.	16. Pesquisa Educacional	60
		17. Metodologia de Pesquisa em Educação	60
		18. Seminário de Pesquisa	60
		19. Laboratório de Pesquisa	60
		20. TCC I	60
		21. TCC II	60
		22. Prática Pedagógica	60
		23. Estágio Curricular em Docência na Educação de Jovens e Adultos	60
		24. . Estágio Curricular em Docência na Educação Infantil	90
		25. Estágio Curricular em Ambientes Não-Escolares	45
		26. Estágio Curricular em Docência no Ensino Fundamental	90
		27. Estágio curricular em gestão escolar e coordenação pedagógica	60
	28. Estágio supervisionado	60	
		Sub-total	825
	Trabalho Docente na Educação Infantil, Séries Iniciais do Ensino	29. Fund. Teórico-met do Ensino de Português.	75
		30. Fund. Teórico-met do Ensino de Matemática.	75
		31. Fund. Teórico-met do Ensino de Ciências.	75
32. Fund. Teórico-met do Ensino de História.		75	

	Fundamental.	33. Fund. Teórico-met do Ensino de Geografia.	75
		34. Fund. Teórico-met da Educação Infantil.	75
		35. Didática e Formação Docente	60
		36. Alfabetização linguística, letramento escolar e gêneros discursivos.	60
		37. Arte na Educação Infantil e no Ensino Fundamental	60
		38. Ludicidade e Educação	60
		39. LIBRAS	60
		40. Educação do Campo e Desenvolvimento da Amazônia	60
		Sub-total	810
	Organização e Gestão do Trabalho Pedagógico	41. Gestão de Sistemas e Unidades Educacionais	60
		42. Sociedade, Trabalho e Educação.	60
		43. Sociedade, Estado e Educação.	60
		44. Política Educacional	60
		45. Estatística Aplicada à Educação	60
		46. Organização do Trabalho Pedagógico	60
		47. Planejamento Educacional	75
		48. Coordenação Pedagógica em Ambientes Escolares	60
		49. Legislação da Educação	60
		50. Pedagogia em Ambientes Não-Escolares	90
		Sub-total	645
TOTAL	2.280		
NÚCLEO DE ESTUDOS INTEGRADORES		Atividades Complementares	120
		TOTAL	120
TOTAL GERAL			3.390

Fonte: PPC de Pedagogia. Campus de Breves/Marajó (2011)

Do exposto é possível perceber as mudanças inseridas no novo desenho curricular, totalizando uma carga horária de 3.390, sendo distribuídas 2.725 horas entre os núcleos de Estudos Básicos Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos, 120 horas do Núcleo de Estudos Integradores, e 405 horas de estágios, ofertando no total, 50 disciplinas. De acordo com o PPC (2011, p.119),

Para integralização do currículo do curso o aluno deverá ter concluído 3390 (três mil, trezentos e noventa) horas, assim distribuídas: 990 horas de Núcleo de Estudos Básicos; 2280 horas de Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos (incluindo 60 h de Prática Pedagógica; 405 h de Estágio; 120h para realização de TCC e 1695 horas das demais disciplinas); 120 horas de Núcleo de Estudos Integradores. .

Na organização do núcleo básico construído é possível analisar a perspectiva de se estabelecer uma base teórica pautados em conhecimentos científicos, filosóficos, sociológicos, históricos e antropológicos da educação brasileira, ao mesmo tempo em que se articula com as diferentes áreas do campo de atuação da Pedagogia, contribuindo para reflexão crítica do currículo, da avaliação e do ensino das diferentes organizações formais ou informais.

Entretanto, ainda predomina certo distanciamento entre os conhecimentos científicos, filosóficos, sociológicos, históricos e antropológicos com o trabalho docente e os

fundamentos teóricos históricos que permitam compreender como as questões educacionais produzidas na região estão inseridas num contexto maior.

Embora seja evidenciada no PPC (2011, p.50) que as “disciplinas deverão privilegiar o trabalho interdisciplinar e multidisciplinar, a participação coletiva e a valorização dos conhecimentos dos discentes a partir de suas práticas cotidianas”, torna-se necessário o agir de modo intencional em função dos objetivos pré-definidos. A justificativa da organização do curso em núcleos apresentada no documento relaciona-se com a tentativa de superação da idéia de currículo mínimo que por muito tempo norteou as políticas formativas para o curso de Pedagogia. Entretanto, superar a idéia é também romper com a perspectiva disciplinar e, conseqüentemente, com a fragmentação e o isolamento que ela proporciona.

Nessa perspectiva concorda-se com Saviani (2000, p.49), ao sugerir três maneiras que as ciências interessam ao educador, como condição de apropriar-se dos conhecimentos que temos da realidade. Entre esses conhecimentos o autor destaca,

Em primeiro lugar o conhecimento mais preciso da realidade em que atuam, em segundo lugar, a compreensão de que o ponto de partida de produção do conhecimento são os homens em sua atividade prática, ou seja, seu trabalho, compreendido como todas as formas de atividades humanas, através das o homem apreende, compreende e transformam as circunstâncias ao mesmo tempo que é transformado por elas; terceira maneira, o cientista é formado através da organização educacional, e este papel, na organização atual precisa ser desempenhando pelas universidades. (SAVIANI, 2000, p.49).

Compreendemos a partir das considerações do autor a necessidade de organizar o currículo a partir de objetivos específicos considerando o que o educando precisa viver, precisa compreender, precisa saber, precisa fazer, tendo em vista que teoricamente a função do curso é desenvolver nos alunos uma aguda consciência da realidade em que vão atuar.

Outra questão a destacar na organização da proposta está relacionada com o Núcleo de Aprofundamento e Diversificação dos Estudos, não somente por apresentar a maior carga horária, mas pela forma como foi distribuído nos semestres com caráter teórico e prático, ou somente prático. Saviani (2007) ao analisar as Diretrizes do Curso de pedagogia já evidenciava essa preocupação com a forma que os currículos seriam organizados pelas Faculdades. Para o autor,

A centralização na prática retira do curso a possibilidade de tempo maior para aprofundamento dos estudos dos clássicos da Pedagogia e dos fundamentos filosóficos e científicos da educação, de modo a se municiarem de ferramentas teóricas que lhes permitam analisar o funcionamento das escolas de educação infantil e de ensino fundamental, para além do senso comum propiciado por sua experiência imediata vivenciada por longos anos no interior da instituição escolar. (SAVIANI 2007, p.36).

A exigência de centralizar a prática no currículo pode ocasionar na formação do professor uma formação utilitarista no sentido de produzir aprendizagens úteis, aplicáveis, de ajustamento do indivíduo a determinada realidade. Em relação ao currículo apresentado considera-se importante ponderar algumas questões, que servirá de base para as conclusões do objeto proposto.

Ressalta-se que, embora seja forçoso admitir que a compreensão pessoal possua grande força na materialização de um currículo, é possível concebê-la como uma construção coletiva forjada a partir de medidas que levem os professores a buscar o entendimento do currículo prescrito, avaliar seus limites e seu potencial com vistas a fazer as adaptações necessárias para adequação à realidade onde será implementado.

O conteúdo das entrevistas com os egressos, de um modo geral, apontaram até o ano de 2006, o distanciamento da formação com a realidade local, embora se tenha claro que outros fatores contribuíram para as dificuldades apontadas. Entretanto, a reformulação do currículo objetivava entre uma das suas exigências as adaptações necessária à realidade que seria implementada.

Dessa forma, além do caráter centralizador de disciplinas prática, e por via desarticuladas das concepções teóricas, observa-se que, a algumas disciplinas de fundamental importância para discutir sociedade, como, “Estado e Educação”, “Sociedade Trabalho e Educação” ficaram desarticuladas, sendo a primeira ofertada no quarto semestre, e segunda ofertada no sétimo semestre, quando os acadêmicos já passaram por diversas experiências prática, entre elas os estágios.

Outra questão importante está relacionada com a Educação de Jovens e Adultos, que tem sido ofertado em forma de estágio curricular com carga horária de 60, e não foi disponibilizada qualquer disciplina com as bases teóricas que situasse historicamente a importância desse debate ou construção de qualquer tipo de prática de intervenção. Entretanto, a ementa propõe, “Concepções e práticas de observação, análise e intervenção nas práticas educativas escolares e não escolares, e nos processos pedagógicos de educação de jovens e adultos. Elaboração e implementação de propostas alternativas”. (PPC. p, 107).

Fato que nos leva a questionar, como intervir e analisar práticas educativas sem entender qual o fundamento teórico político da realidade que se deseja intervir, posto que, na prática, essa disciplina tem sido ofertada no 5º semestre, como a primeira disciplina de estágio curricular em docência, realizada com observação e regência.

Em relação à disciplina Educação do campo e desenvolvimento na Amazônia foi destinada uma carga horária de 60 horas, com uma ementa que propõem discutir,

O campesinato clássico e da fronteira amazônica, a família, os movimentos sociais, os paradigmas, a pedagogia da alternância, as experiências do Campo no Marajó, e ainda propõe utilização de meios e técnicas pedagógicas dirigidas a população local.

Embora se compreenda que, o Curso de Pedagogia não pode dar conta de formações multifacetadas e que, para o conhecimento da realidade precisam ser consideradas outras dimensões, como a realização do ensino pesquisa e extensão, entende-se a necessidade do exercício da formação docente a partir das análises de Saviani (1996, p.147) na defesa de que a,

Ação educativa se desenvolva a partir de condições materiais e em condições materiais. Nesse sentido, a educação que interessa é aquela que emerge como resultado do trabalho educativo, entretanto, para chegar a esse resultado, a educação tem de tomar como referência, como matéria - prima de sua atividade o saber produzido historicamente.

Nesse sentido concorda-se com Hage (2008) quando analisa os desafios do trabalho docente na Amazônia e apresenta como uma de suas proposições o repensar da formação inicial. Para Hage (2008, p.10)

O debate sobre a formação dos professores e o perfil dos profissionais desejável para atuar no campo ou na cidade, nos vários níveis e modalidades da Educação Básica ou Superior, considerando a diversidade sociocultural existente, ainda se faz necessário; e independente de consensos e dissensos, sobre o professor e a formação, o que se espera é um profissional atento às condições sociais e culturais em que se encontram inserido.

Considerando as análises dos egressos do Curso de Pedagogia do Campus de Breves, que apresentaram dificuldades de articular o conhecimento teórico metodológico com a realidade da educacional local, e uma grande parcela de futuros professores pedagogos que atuarão no campo, nas classes multisseriadas, entende-se que, apenas uma disciplina com carga horária mínima não permite base teórica para articulação proposta pela ementa, de propor utilização de meios e técnicas pedagógicas dirigidas à população local.

Tomando como referência o campo de atuação do egresso do curso de pedagogia, se observa que a proposição é formar o docente para atuar na Educação Infantil, séries iniciais, Educação de Jovens e Adultos – EJA, cursos de Ensino Médio - na modalidade Normal e Educação Profissional. Entretanto, a base curricular não oferta disciplinas com uma base teórica que discuta a Educação Profissional. Como propõem Rodrigues e Araújo (2011, p.27), no sentido de que,

E preciso analisar os fenômenos da mobilidade profissional, da heterogeneidade das estruturas do mercado de trabalho e os efeitos da distância que pode se instalar entre o momento de aquisição de conhecimentos e o da possibilidade de aplicá-los em atividades profissionais.

Os estágios foram distribuídos ao longo do curso, totalizando uma carga horária de 405 horas, fato que demonstra a preocupação com as vivências cotidianas do interior da escola. Entretanto, a segunda disciplina Estágio supervisionado, ofertada no 5º semestre apresenta na sua ementa, o desenvolvimento de estágio junto às escolas de educação infantil, educação fundamental (séries iniciais), direcionado a *gestão* e organização no trabalho pedagógico, mas ao longo do curso serão ofertadas disciplinas de estágios para cada um dos níveis, e espaços mencionados na ementa, o que pode tornar incoerente a oferta da disciplina, que poderia ser substituída por uma disciplina de Fundamentos Teóricos Metodológicos de Educação de jovens e Adultos.

Outra questão são os espaços destinados para realização dos estágios definidos na Proposta do Curso, (2011.p, 45), nos quais “ocorrerão nas escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, na Gestão e a Organização do Trabalho Pedagógico; na modalidade de Alfabetização de Adultos e em Classes multisseriadas”. Entretanto, na organização da matriz curricular não há menção de estágios ou carga horária destinada para estágios nas classes multisseriadas, ou qualquer outra discussão de Educação do Campo, considerando essa especificidade da região do Marajó.

Estão inseridas nesta reformulação, as disciplinas Pesquisa Educacional com 60 h/a e Metodologia da pesquisa com 60h, Seminário de Pesquisa e Laboratório de Pesquisa com 60 h, além de duas disciplinas de TCC I e II.

Observa-se uma mudança significativa em relação à pesquisa na organização curricular atual do curso de Pedagogia. Mesmo não sendo suficientes para fornecer ao aluno grandes possibilidades de formação, elas garantem um espaço dentro do currículo para as discussões acerca da importância da pesquisa assim como das questões teóricas que a envolvem. Na prática, ministrar tais disciplinas tem se configurado num grande dilema, principalmente nas disciplinas que exigem leitura e orientação para construção dos projetos de pesquisa, devido à quantidade de alunos matriculados por sala, até o ano de 2013, em média o professor tinha que dar conta de orientar e ler quarenta pré-projetos num total de quinze dias.

Em relação ao Núcleo de Estudos Integradores, consideramos 4% de toda carga horária do Curso insuficiente, para atender a sua finalidade proposta. Segundo o PPP (2011, p. 24),

O núcleo está direcionado para estimular participação acadêmica em projetos de iniciação científica e projetos de extensão orientados pelo corpo docente da universidade; participação em eventos científicos e publicações de trabalhos, além de atividades teórico-práticas capazes de proporcionar vivências integradoras dos conhecimentos apreendidos.

Embora os critérios definidos para o núcleo seja relevante, e exija o cumprimento de carga horária, tem se constituído mais como uma atividade individual, sem planejamento de atividades organizado pela Faculdade de Educação, com a participação mínima dos acadêmicos em projetos de extensão ou pesquisas, pela falta de projetos aprovados pela Faculdade para atendimento da demanda matriculada no curso de Pedagogia, além de não serem ofertadas disciplinas eletivas que proporcione essa participação, ficando resumida a participação do aluno em eventos nacionais ou promovidos pelo Campus, ou atividades promovidas nas escolas a partir de disciplinas teóricas e prática e raramente publicações.

Uma análise do quadro de equivalência entre os componentes do novo currículo e o anterior é possível constatar que tanto as disciplinas do Núcleo Básico, e do Núcleo de Aprofundamento pouco foram modificadas, algumas foram acrescentadas como as disciplinas Estágio curricular em Docência na Educação de Adultos, Estágio Curricular em docência na Educação Infantil, Estágio curricular em gestão na escola e coordenação pedagógica, Estágios em ambientes não escolares. As demais disciplinas foram aproveitadas, ou com outra nomenclatura como a disciplina Concepção e Metodologia do Ensino de Surdo e Mudo foi substituída pela disciplina de Libras, ou foram feitas modificações na ementa direcionando para as séries iniciais.

Observa que a formatação do novo currículo segue as orientações postas pela Resolução n.º 3.186/CONSEP, de 28.06.2004 que versa sobre a organização e estrutura curricular dos cursos de graduação, considerando integração da pesquisa e da extensão às atividades de ensino, e a integração dos eixos temáticos ou núcleos, os conteúdos curriculares essenciais ao desenvolvimento das habilidades e competências previstas no perfil profissional.

Obviamente, as orientações prescritas estão relacionadas com as matrizes teóricas oficiais que vem direcionando os cursos de formação de professores no Brasil a partir dos anos 90. Em conformidade com Araújo e Rodrigues (2011, p.26),

A pedagogia das competências e habilidades, em sua faceta pragmática pressupõem um projeto societário do status quo de dominação, porque visa dispor cada vez mais um ato educativo que seja útil ao mercado de trabalho, destinando uma formação cada vez mais fragmentada que abstrai somente o necessário das demandas, ou seja, fornece um saber fazer e um saber ser, abstraído de uma formação que traduz na sua lógica uma perspectiva prática desvinculada dos conhecimentos resultantes da sua materialidade histórica.

Assim, em nome de uma valorização dos saberes práticos invertem o tripé ensino, pesquisa e extensão em atividades extracurriculares realizados ao longo da formação, justificadas pela lógica do professor prático reflexivo. As análises de Silva (2005, p.392)

chamam atenção para as ciladas das reestruturações das propostas pedagógicas dos cursos, onde se prevê percursos formativos práticos desde o primeiro semestre,

Inserindo os graduandos em lócus de trabalhos reais nas escolas regulares que passam a ser sendo alvo de intervenção dos graduandos, com objetivo de formar professores reflexivos baseado nos conhecimentos constituídos a partir da prática.

As análises de Silva (2005) nos remetem a outras questões defendidas no Relatório Delors (2002) sobre os quatros pilares da educação, permear a formação docente via uma concepção de mobilização de conhecimentos visando à ação e o exercício da “prática reflexiva”, numa clara posição de transformar o trabalho do docente em atos isolados das suas reais condições de trabalho a qual estão submetidos.

Os quatros pilares da educação absorvidos na reforma estrutural dos países em desenvolvimento, principalmente para o ensino superior se configuram na prática pelas principais tendências citadas por Camargo e Pinto (2010,p, 321),

Redefinição dos perfis dos profissionais formados, o enxugamento do currículo dos cursos e a inclusão de componentes curriculares para a ampliação da dimensão prática e p atendimento a um principio denominado de flexibilidade curricular, considerado uma alternativa à estrutura rígida dos currículos mínimos que possibilita ao discente imprimir ritmos e direção ao seu curso.

Ora, se consideramos a partir de Marx (2009) que o primeiro ato dos indivíduos em se diferenciar dos animais não é apenas o fato de pensar, mas o fato de começar produzir seus meios de vidas, sem isso seria impossível a sua existência, não é possível desarticular a formação docente e posteriormente o seu trabalho resultante das condições materiais de sua existência.

Nesse sentido, concorda-se com Luckács (1984, p.08) *apud*, Soares (2008, p.06), “de que a história nos mostra uma infinidade de exemplos de como num contexto restrito, muitos resultados corretos e importantes foram obtidos na prática imediata com falsas teorias”, isso nos alerta para o fato de considerar que a epistemologia da prática imediata contribui apenas para desvalorização do conhecimento teórico durante a formação docente e em nada contribui para uma “proposta de formação contra hegemônica”. (SOARES, 2008, p.06).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para finalizar esta pesquisa consideramos importante destacar que no âmbito das reformas empreendidas pelo Estado, as políticas educacionais se fizeram por mecanismo de seleção e ajustamento social, dentre essas políticas, destacamos a formação inicial de professores no contexto brasileiro, formuladas e reformuladas à medida que o capital ganhava novas formas de produzir, em decorrência das novas exigências da mão de obra qualificada ou treinada para atendimento da demanda da produção.

Embora a exigência do ensino superior tenha sido uma das grandes preocupações no âmbito das reformas do Estado, principalmente a partir de 1930 quando a economia agroexportadora fora substituída pelo capitalismo dependente, destaca-se como um ponto de consolidação dessas medidas a partir dos anos de 1960, especificamente pós o golpe da ditadura militar, ao apropriarem das produções “teóricas neoclássicas” para justificativa de ajustamento da educação e mercado de trabalho sobre orientação do capital internacional e das teorias do Capital Humano, com a intervenção técnica de especialistas norte-americanos juntamente com O MEC para construção de um projeto de reformulação da legislação educacional e Reforma das Universidades.

A centralização das políticas educacionais no governo militar atingiu níveis consideráveis de autoritarismo e ajustamento ao capital externo, e ajustamento ideológico da educação para o desenvolvimento e manutenção da concepção ideológica de segurança nacional. Nesse contexto, se observa o movimento contraditório firmado pela reforma dentro das universidades, nos quais destacamos as metas extensionistas e o processo de interiorização. Embora sobre jugo ideológico de controle social se observa que as contradições geradas por essas metas criara possibilidades de acesso às populações esquecidas nos diversas regiões do país ao ensino superior, mesmo sendo de forma precarizada, ganharam outro contorno social a partir do processo de redemocratização iniciado pelas lutas organizadas dos movimentos sociais e sociedade civil nos final dos anos de 1970.

Dentro dos movimentos contraditórios da política educacional no Brasil, se observam o formato dado ao Curso de Pedagogia desde o ato da sua criação, com uma formação generalista, seguido das habilitações específicas, descontextualizados do seu campo de trabalho e conseqüentemente destituído de sua capacidade de pensar sobre as condições concretas de como sua existência foi sendo produzidas. Postulados pela fragmentação do conhecimento e com um currículo formulado sobre a lógica taylorista fordista que separavam o homem intelectual e o homem que executava, ou seja, ao pedagogo foi imposta pela sua

formação a garantia da organização do trabalho pedagógico no interior da escola capitalista com um conjunto de habilidades a ser trabalhadas para garantia do pleno desenvolvimento econômico.

Considerando as premissas de Marx (2009) de que a burguesia cria os mecanismos para sua própria crise, observamos que embora o curso de pedagogia tenha sido gestado no seio da sociedade capitalista com bases jurídicas e legais de ajustamento, ao longo de sua criação se constituirá elementos para contestação das bases nos quais foram construídas pelos movimentos sociais organização de associações como movimento nacional da CONARCF, ANFOPE, a partir dos anos de 1980, na luta pela reconstrução e reformulação das bases do curso fora da lógica tecnicista que separava a docência do trabalho da gestão, supervisão e organização do trabalho pedagógico.

As efervescências dos movimentos sociais em prol da redemocratização trarão novas perspectivas de mudanças com o fim da ditadura militar e a possibilidade de rever as bases econômicas e política e educacionais da sociedade brasileira, sobretudo com a reformulação da Constituição Federal no ano de 1988 com reafirmação da educação pública gratuita em todos os níveis de ensino, e a nova LDB 9.394/96 com a garantia da ampliação no âmbito do ensino básico. Nesse contexto, marcado por profundas mudanças no cenário internacional preconizado pelas novas concepções neoliberais que postulavam mudanças no modo de produção, nas relações de trabalho, contraditoriamente a educação e formação humana provocou o maior ajustamento humano já visto em toda história do capital.

Com base nas novas concepções ideológicas a nova ordem mundial foi estruturada e reorganizada a partir das novas exigências dos mercados marcados pelo avanço da globalização dos mercados, das novas tecnologias, das novas formas de produção, e conseqüentemente os avanços das desigualdades sociais, das novas relações de trabalho. No plano ideológico se caracterizou pelo reajuste da teoria do capital humana sendo transplantada pela tese da sociedade do conhecimento e projetada pelos Organismos Internacionais como a UNESCO, FMI, BID, UNICEF e reproduzidas nos países da América Latina, em específico no Brasil, através da Reforma do Estado, desencadeando a implantação do Estado gerencialista e conseqüentemente as Reformas educacionais.

Em prol dessas novas exigências foram reformuladas as políticas educacionais para todos os níveis de ensino, modificando desde o currículo, as formas de financiamento, a reformulações de Leis, como Diretrizes, Decretos e Pareceres. Em relação ao ensino superior foi modificado a estrutura e gestão organizacional com base na polivalência, flexibilização e conseqüentemente, a mercantilização excessiva da educação, transformando as universidades

em bens e serviços não exclusivos do Estado, postergando o ensino superior ao universo do mercado privado e dos homens de negócios, aprofundando cada vez as relações públicas privado na gestão do ensino superior.

Dentro desse contexto de reformas, assiste-se a progressiva Expansão do Ensino superior conduzido por uma política de redução de custo, garantida pela flexibilização dos currículos, precarização do trabalho e conseqüentemente a dissociação do ensino, pesquisa e extensão, tendo em vista as novas perspectivas da pedagogia das competências e habilidades protagonizadas nas categorias de formação da *qualidade total*, *formação abstrata* e *formação polivalente*, orientada pelas teses do mercado.

O movimento da expansão do ensino superior iniciado no governo militar, embora contraditório, se consolidou após o processo de “redemocratização” dos anos 90. Sobre a égide das propostas neoliberais se caracterizaria não mais com o caráter de formação do trabalhador para o adestramento constituído nos anos anterior, mas sobre a lógica de um trabalhador polivalente e multifuncional capaz de resolução de problemas com capacidade de maior abstração.

No âmbito das políticas firmadas para Formação de Professores a partir dos anos 1990 pode-se visualizar as relações contraditórias no percurso da materialização dessas políticas em âmbito local no que se refere à oferta e ampliação da formação de professores firmados pela Universidade federal do Pará. Embora a Interiorização tenha iniciado ainda nos anos de 1980, já se tinha os indicativos das políticas neoliberais que sinalizavam para a Reforma do Estado e a contenção de gastos públicos para resolução da crise econômica no país.

O programa que iniciou em 1986 com a finalidade de atender a formação de professores leigos no interior do Estado do Pará previam a necessidade de ampliação e oferta para uma demanda imensa, mas não contava como o financiamento dessa política pelo governo federal. As ações firmadas foram sendo realizada por um conjunto de parcerias estabelecidas pelos governos locais, secretaria de Estados e prefeituras locais, os convênios firmados mostram o empenho da UFPA para manutenção do compromisso ora assumido.

Entende-se a importância das ações da UFPA com a implantação do Programa de Interiorização para formação de professores, haja vista a grande concentração de professores leigos atuando nos diversos espaços escolares. Entretanto, é preciso considerar o terreno político dessas ações, como foi sendo conduzida a sustentação do conjunto dessa descentralização e a redefinição desse espaço de atuação desse movimento.

Observa-se no decorrer das análises que, embora a política de Interiorização da UFPA não tenha sido iniciada a partir das decisões neoliberais tomadas na educação a partir dos anos

1990, posteriormente serão inclusas nas políticas de educação para o desenvolvimento regional no programa traçado pelo MEC, via o Programa EXPANDIR, com finalidade de investimento nas áreas que fosse alvo dos projetos econômico do país, essa relação é clara quando UFPA organiza seu planejamento a partir das vocações regionais, beneficiando alguns Campi do interior com investimentos em cursos em bacharelados e ampliação do número de vagas para docentes, investimentos em estruturas físicas para o atendimento da demanda do mercado, firmando parcerias com empresas multinacionais, como a Vale do Rio Doce.

Na região do Marajó em específico o Núcleo de Breves, atualmente Campus de Breves, foi penalizado por não ser uma região alvo dos investimentos do capital estrangeiro, e mesmo tendo iniciado suas atividades desde o ano de 1990, com a primeira turma, chegou ao ano de 2006, com quatro docentes e uma estrutura precária construída sobre forte organização da sociedade local, que foram protagonistas nesse processo de luta pela consolidação do Campus.

O Curso de Pedagogia implantado no ano de 1995 em formato regular resultou a partir das reivindicações local, por acreditar que a implantação do curso regular obrigaria a UFPA assegurar a viabilização de recursos e sua manutenção. A permanência do curso foi garantida, mesmo com as condições precarizada, e somente a partir do ano de 2008, foi regulamentado a Faculdade de Educação e ciências humanas, viabilizado com a política de recursos do REUNI, com a liberação de vagas para contratação de professores efetivos, que na atualidade não dão conta da demanda matriculada no curso.

Destaca-se que, a formações dos professores do Curso de Pedagogia foi marcada por falta de estruturas, falta de financiamento para atendimento da demanda matriculada e as verbas recebidas para sua manutenção, falta de recursos pedagógicos como laboratório de informática, acervo bibliográfico. Na atualidade, algumas questões ainda persistem em específico na Faculdade de Educação, como a falta de professores para atendimento da demanda matriculada.

Até o final do ano de 2013, foi registrado conforme o relatório de 2013, um total de 496 acadêmicos sobre responsabilidade da Faculdade de Educação, sem contar com os alunos do PARFOR. Para atendimento dessa demanda, se encontram oito professores no exercício das suas funções, em decorrência do afastamento de cinco professores para cursar o doutorado e a não liberação de vaga pela UFPA para contratação de professores substitutos, suficiente. A garantia da oferta de vagas oferecidas anualmente e o discurso do ensino com qualidade, se expressa ainda, pela não garantia de docentes em quantidade suficientes, pela precarização do trabalho docente, a viabilização apenas do ensino em decorrência das condições para

desenvolvimento da pesquisa e extensão, a falta de estrutura física suficiente para atendimento com qualidade, a viabilização de um currículo que discuta as demandas da Educação do Campo, ou “das águas e das florestas”, em virtude da forma como estão organizados espacialmente os espaços de atuação dos profissionais da educação como demonstrou os dados da pesquisa.

O número pequeno de pesquisas na Faculdade Educação é decorrente, das políticas de financiamento das pesquisas nas universidades, que vem sendo feita pela disputa por editais e tem em sua grande maioria a exigência qualificação dos professores em níveis de doutorados, fatos que impedem a participação dos professores na participação de editais para aprovação dos projetos de pesquisa com recursos para viabilização de projeto, posto que, a maioria dos professores ainda estão em processo de qualificação.

Em relação à extensão, embora tenham sido aprovados alguns projetos pela faculdade de Educação e pelo edital de apoio a extensão da PROEX, a quantidade não atende o envolvimento dos graduandos, primeiro, pelas próprias condições de oferta dos cursos, principalmente os ofertados no período intervalar, onde a maioria dos alunos é oriunda de outras localidades e tem uma carga horária de oito horas por dias, sobrando pouco tempo para realização das atividades. Segundo, porque não existem recursos financeiros para financiar a extensão, o projeto de extensão aprovado tem a garantia de um ou dois bolsistas, uma carga horária de até 20 horas para o docente coordenador, entretanto, a viabilização de recursos financeiros para realização do projeto é feito através de parcerias com a Secretaria Municipal de Educação, ou outros parceiros, como o envolvimento de empresários locais.

Em virtude da realidade das distribuições dos espaços escolares no espaço geográfico da Ilha, com apenas 29 escolas na cidade e 286 escolas no campo torna-se totalmente inviável um projeto de extensão fora da área urbana, sem recursos próprios para custear as despesas de visitas, realização das atividades e envolvimento dos alunos e comunidades nesse processo.

Uma análise comparativa entre a formação inicial do curso de 1995 até o de 2006, a partir da fala dos egressos sobre a organização curricular, observa-se que, mesmo sendo reformulada e aprovada, a nova proposta curricular do curso no ano de 2011 ainda tem carência de disciplinas relacionadas com a educação do campo, materializada pela inserção de uma disciplina com carga horária de 60 horas que discute de forma ampla a educação no campo do Brasil, que não garante uma formação mínima das discussões que vem sendo realizado pelos pesquisadores da área, o que nos remete a assertiva de um currículo com uma perspectiva “urbanocêntrica” bem distanciado da realidade da educação do campo.

Embora a organização curricular do Curso de Pedagogia apresente 67% das disciplinas com caráter teórico e prática, fora as disciplina de estágios, portanto estão de acordo com as orientações nacionais, que define as atividades extracurriculares como atividades de pesquisa e extensão, na prática essa relação se dá de forma contraditória e pragmática, se considerar o tempo, o envolvimento, as ações, os resultados dessas atividades, como processo de ensino aprendizagem numa perspectiva histórica, de apropriação do conhecimento sobre as relações de trabalhos e suas diversas formas de alienação reproduzidas no interior da escola e, principalmente, o tipo de concepção de educação e qualificação humana que se propõem, articulada as lutas e os interesses das classes sociais dominadas.

Outra questão importante a ser reiterada nessa conclusão se refere à pactuação da UFPA, frente ao REUNI na perspectiva da expansão do ensino superior. Especificamente no Campus de Breves tem sido adotada uma política de Interiorização da Interiorização, que embora perpassa pelo conselho da Faculdade e seja feito o debate dos problemas existentes para consolidação do ensino. Anualmente são ofertadas turmas no Campus e fora do Campus, nos municípios vizinhos, cuja finalidade é a “democratização” do acesso para atendimento da demanda, sem pensar sobre a qualidade, posto que, não basta apenas ampliação de vagas para garantir a demanda, é necessário que seja pensado e viabilizado as condições necessárias para a qualidade dos cursos ofertados, o que possibilita afirmar que a Formação Inicial de Professores vem se repetindo com a mesma precariedade que foi ofertada pelo Programa de Interiorização para atender uma política de Expansão pactuada pelo Programa REUNI.

Fora as turmas ofertadas na Unidade pelo curso de Pedagogia sobre responsabilidade da Faculdade de Educação no Campus têm os cursos do PARFOR, e a oferta de cursos intervalares nos municípios de Anajás e Curalinho e vem sendo definidos, mas ofertas de cursos para o próximo vestibular de 2014. Os elementos que permite a discordância diante de tais posturas estão relacionados com a precarização do trabalho docente do Campus, pelas condições que envolvem as viagens realizadas, as condições de alojamentos, as distâncias, os riscos a saúde e, fundamentalmente, a precarização do ensino, pois não há garantias de se oferecer além do ensino durante o período intervalar sem o mínimo de estrutura física, como local, acervo bibliográfico laboratório de informática e acesso a informação, elementos fundamentais para formação do professor.

As questões apresentadas na pesquisa mostras algumas situações que confirmam as preocupações com o problema anunciado no capítulo inicial, na perspectiva de analisar se a formação inicial de professores do curso de Pedagogia da Universidade federal do Pará a

partir da Interiorização, em específico do Campus de Breves/Marajó estabelece uma conexão entre a realidade bem como sua atuação crítica no campo de trabalho docente.

Partindo da concepção de Saviani (1983, p.59,) de que “o domínio da cultura constitui-se como instrumento indispensável para participação política das massas, e se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais eles não podem fazer valer seus interesses”, considera-se que a formação de professores precisa ser constituída de conhecimentos historicamente acumulado pela humanidade, tendo em vista a importância da apropriação do saber enquanto classe trabalhadora e responsável pela formação da classe trabalhadora.

Na medida em que a formação inicial de professores se constitui sem conhecimento objetivo da realidade, pautado na pedagogia da competência e habilidades para formação de professores reflexivos ou pesquisadores da sua própria prática, se contribui ou reforça para precariedade do ensino orientado pela concepção neoliberal.

Ao Estado Capitalista, ou as políticas educacionais postas para educação e formação humana, não interessam nenhum nível de ensino que objetiva o conhecimento da realidade na sua totalidade, principalmente os direcionados as classes trabalhadoras, seja na universidade, na escola básica ou na empresa, essa realidade somente se materializa quando a ação do conhecimento está articulada intencionalmente a realidade dos interesses dessa classe. Dessa forma, acredita-se que a formação inicial de professores perpassa para além da transmissão de conteúdos ou da validação de um currículo organizado, mas, fundamentalmente, pelo entendimento necessário da consciência crítica da realidade.

No caso do Campus de Breves, entende-se que pra além de um planejamento da Unidade, exige-se repensar uma política de investimento na pesquisa e na extensão direcionado para o Campus do interior, em específico o Campus de Breves, considerando a especificidade da região, com finalidade de um maior aprofundamento dessas realidades, que permita a comunidade à acadêmica de fato o direito ao ensino pesquisa e extensão, visando maior apropriação da realidade no qual estão inseridos ou serão inseridos enquanto trabalhadores da educação.

Outras questões observadas têm sido a avaliação externa negativa atribuída ao Curso Pedagogia pelo Ministério da Educação, que embora seja um aspecto de regulação e controle das políticas neoliberais, contraditoriamente confirma o descaso com a Expansão do Ensino superior, especificamente no Campus de Breves, pela falta de investimento na pesquisa e extensão, oferta de cursos de especialização, liberação de vagas para contratação de

professores, qualificação dos docentes já efetivados, investimentos em infraestrutura como salas, laboratórios de ensino, acessibilidade e acervo bibliográfico.

Destacamos a necessidade de uma avaliação e reformulação do currículo a partir de um debate crítico com a comunidade acadêmica ligada ao curso de Pedagogia, juntamente como os docentes, as Secretarias de Educação e Entidades Sociais, Sindicatos dos Trabalhadores. Não basta apenas à adoção de uma concepção teórica, ou a ampliação da relação teórica e prática, ou ampliação de disciplinas, se tais relações não estão fundamentadas no conhecimento concreto da realidade entre as quais estão ou serão inseridos.

Evidente que não se defende a formação de professores com bases localistas, isso, seria validar a relação teórica e prática sem compreender de qual teoria e prática se está defendendo ou praticando, não é suficiente afirmar que se têm problemas com a educação do campo, que as escolas não trabalham com essa ou aquela concepção, que ainda se reproduz a divisão do trabalho na escola, é preciso se apropriar de conhecimentos políticos, econômicos, sociais que se permita entender a condição de explorado e construir coletivamente uma base sólida de um projeto educativo que tenha como ponto de partida a nossa condição de trabalhador, precarizado e desvalorizado.

Destaca-se ainda a necessidade de maior autonomia para Faculdade de Educação para oferta de cursos fora da Unidade do Campus, que sejam respeitadas as decisões colegiadas, tendo em vista que as propostas de cursos fora do município têm sido aprovadas contrariamente as decisões tomadas no conselho da Faculdade, exatamente pela preocupação com a oferta de cursos de forma precarizada, sem garantia de qualidade da Formação Inicial de Professores, em específico do Pedagogo, com o cumprimento do tripé ensino, pesquisa e extensão, defendido pela Universidade.

REFERÊNCIA

AGUIAR, Márcia Ângela. Formação de profissionais da Educação no Brasil. In: FERREIRA, M. C. **Supervisão Educacional: por uma escola de qualidade**. São Paulo: Cortez, 1999.

ALBUQUERQUE, Jacirene Vasconcelos de. **Programa de Interiorização do Curso de Formação de Professores para Pré-escolar e 1º a 4ª série do Ensino Fundamental do Estado do Pará em meio às políticas de Formação de Professores**. Belém, 2007. Dissertação PPGED/UFPA. Acessado dia 23/10/2012. <http://bdtd.ibict.br> Acessado em 25/09/2012.

ALTMA, Helena. **Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro**. In: Ed. Pesquisa. V. 28 nº 1. SP Jan/junho. 2002. Disponível em < <http://www.scielo.org.br>> Acessado em 23/09/2013.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do Trabalho**. Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo, Ed. Boitempo, 2009.

ARAUJO, Ronaldo M. de Lima. Rodrigues Doriedson S.(orgs) **Filosofia da práxis da Educação profissional**. Campinas, São Paulo. Autores associados, 2011.

ARAUJO, S. M. S. **Cultura e escolas-de-fazenda na Ilha de Marajó: Um estudo em Raymond Williams**. São Paulo, 2002, Tese de Doutorado. Disponível em <http://bdtd.ibict.br>. Acessado em 25/09/2012.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. ANFOPE. Documento Final do VI Encontro Nacional. Belo Horizonte, 1992.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. ANFOPE Documento Final do VII Encontro Nacional. Niterói, 1994.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. ANFOPE Documento Final do VIII Encontro Nacional. Belo Horizonte, 1996.

ANFOPE/ FORUM EM DEFESA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES. **Governo intervém na Formação de Professores por Decreto**. Brasília, 08 de dezembro de 1999. Disponível em <http://www.lite.fae.unicamp.br/anfope> Acessado em 20.11.2013.

BECKER, Bertha K. Revisão das políticas de ocupação da Amazônia: é possível identificar modelos para projetar cenários? **Amazônia**. 6ª ed. São Paulo, Editora Ática, 1998.

BEHRING, Rosseti Eliana. **Política social fundamentos e historia**. 9º ed. São Paulo. Cortez, 2011.

BIANCHETTI, Roberto G. **Neoliberalismo e políticas educacionais**. 3ª ed. São Paulo. Cortez, 2001.

BORGES, Maria Angélica. **Novo liberalismo, Estado e Capitalismo de Estado: o debate de Eugenio Gudín com Karl Marx**. Revista. Estado, Economia, v. 6, nº Especial p. 182-208, 1996.

BRASIL. Instituto Brasileiro de geografia e Estatística – IBGE. 2010.

BRASIL. **Lei nº 5692/71 – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional.** (LDB). Brasília. D.F: MEC, 1971. <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS>. Acesso em 2/12/2012

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União de 23 de dezembro de 1996, P.27833. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS>. Acesso em 29/11/2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Referenciais para Formação de Professores.** Brasília: MEC/SEF, 1998. <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS>. Acesso em 29/11/2012.

_____. **Parecer n. 970/99 de 09 de novembro de 1999** (regulamenta o Curso normal superior e habilitação para magistério em Educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental nos cursos de Pedagogia). <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS>. Acesso em 29/11/2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.** In: BRASIL. Plano Decenal de Educação para Todos. Brasília: MEC/SEF, 1993. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS>. Acesso em 2/12/2012.

BRASIL. **Parecer nº. 09/2001.** Diretrizes Curriculares nacional para formação de professores da Educação Básica. Disponível <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS>. Acesso em 29/11/2012

BRASIL/MEC. **Parecer nº CNE/CP 28/2001.** Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 021/2001, que estabelece duração e carga horária dos cursos de formação professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível <<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL>>. Acessado em 29/11/2012

BRASIL/MEC/CNE. **Resolução nº 02/2002.** Institui a duração e carga horária dos cursos de formação professores da educação básica, em nível superior. Disponível <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS> Acessado em 29/11/2012 Fevereiro/2002.

BRASIL/MEC. **Decreto presidencial nº 3.276 de 06 de dezembro de 1999** (Dispõe sobre a formação em nível superior para atuar na Educação Básica). Disponível <<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL>>. Acessado em 29/11/2012

BRESSER, Pereira. Documento: Plano Diretor da Reforma do Estado. BRASIL, 1998

BRZEZINSKI, Iria. Trajetória do movimento para as reformulações curriculares dos cursos de formação de profissionais da educação: do Comitê (1980) à ANFOPE (1992). Em Aberto, Brasília, ano 12, n. 54, p. 75-90, abr/jun. 1992.

_____, Iria. (org.) **LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam.** 4ª Ed – São Paulo: Cortez: 2000.

_____, Iria. *Pedagogia, pedagogos e formação de professores: Busca e movimento*. Campinas, Papirus, 1996.

CABRITO, Gil Belmiro, CHAVES, Jacob Lucia Vera (org.). **Política de acesso e financiamento da educação superior no Brasil e Portugal**. Educa. 2011.

CAMARGO, Arlete Maria de. **A universidade na região amazônica: um estudo sobre a interiorização da UFPA**. Revista Ver a educação, Belém, v. 4. Nº 1, p. 31 a 60. 1998.

CAMARGO, Arlete Maria de. **As políticas curriculares e a formação de professores para as séries iniciais da escolarização no estado do Pará**. Tese de doutorado 2004. Universidade Federal de Minas Gerais Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. <http://www.dominiopublico.gov.br/pdf> acessado em 20/05/2012.

CAMARGO, Arlete Maria de PINTO, Virgolino Célia Maria. Tendências nos currículos de graduação no contexto atual. In. CHAVES, Vera Lúcia J. LIMA. **Educação superior no Brasil e diversidade regional**. Belém: EDUFPA. 2008. <http://www.ufpa.br/bc/Portal/TP/ICED/Pedagogia.htm>> acessado em 20/05/2012.

CARNOY, Martin. **Estado e teoria política**. 2º ed. Campinas. SP, Papirus, 1988.

CHAVES, Vera Lúcia (org.) **Política de expansão da educação superior no Brasil: democratização às avessas**. São Paulo; Xamã, 2011.

CHAVES, Vera Lúcia. J. LIMA. **Educação superior no Brasil e diversidade regional**. Belém: EDUFPA. 2008.

CHAVES, Vera Lúcia, CABRITO, Belmiro. (org.) **Políticas de financiamento e acesso da Educação superior no Brasil e em Portugal tendências atuais**.

CHAVES, Vera Lúcia. **Novas configurações da privatização do ensino superior brasileiro – a formação de oligopólios**. 2001. <http://www.apae.org.br/congresso> <http://www.google.com.br/#hl=en&q=educa%C3%A7%C3%A3o+superior+para+o+banco+mundial>. Acessado em 27/02/2013

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humana e sociais**. E Ed. Petrópolis RJ. Vozes, 2008.

COELHO, Maria do Socorro da Costa. **Nas águas o Diploma: O olhar dos Egressos sobre a política de Interiorização da UFPA**. Tese de Doutorado. PPGED/ PUC São Paulo, 2008. Disponível em < <http://bdtd.ibict.br>>

COSTA Alexandre Ferreira da. **A arqueologia da formação do professor: a nova ordem de discurso da educação brasileira**. 01/02/2007 Doutorado <http://www.ufpa.br/bc/Portal/TP/ICED/Pedagogia.htm>> acessado em 20/02/2012.

COSTA, Fernandes Flavia. **As implicações das atuais Diretrizes Curriculares nacionais para os cursos de licenciatura: possibilidades de novas perspectivas para prática pedagogia**. Mestrado. Porto Alegre 2011 Disponível em < <http://bdtd.ibict.br>> acessado em 12/04/2013.

COSTA, Ferreira Alexandre da. A arqueologia da Formação do professor: a nova ordem do discurso da educação brasileira. 2007. Doutorado. < disponível <http://www.capes.gov/serviços/banco> de teses>.

CRISTO, Ana Cláudia Peixoto de. Cartografias da educação na Amazônia rural ribeirinha: estudo do currículo, imagens, saberes e identidade em uma escola do Município de Breves/Pará; Dissertação de mestrado. 2005 Disponível em < <http://bdtd.ibict.br>> Acesso em 12/08/2012.

DAMICO, Flávio Soares. A lei de Say. Ensaios FEE, Porto Alegre, 6(1 j:105-120, 1985, Disponível <<http://www.dec.ufcg.edu.br/biografias/JeanBSay.html>. Acessado em 25/02/2013.

DAMIS, Teixeira Olga. Formação pedagógica dos professores da educação no Brasil: Uma perspectiva de análise. In. Formação de professores: Políticas e debates. VEIGA Passos Alencastro Ilma (org.). Formação de professores: política e debates.

DIARIO DO PARÁ <http://diariodopara.diarioonline.com.br/> Acessado dia 20/08/2013,

FBO, Fórum Brasil de Orçamento. Lei de responsabilidades fiscal e social. Brasília 2006.

FERREIRA, Bartolozzi Ferreira. (org.) Políticas educativas no Brasil no tempo de crise Belo Horizonte: Autentica Editora, 2009.

FIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da Escola Produtiva: um reexame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista. 6 ed.- São Paulo: Cortez 2001.

FREITAG, Bárbara. Escola, Estado e Sociedade. São Paulo. Ed. Moraes. 1980.

FREITAS Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 136-167 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acessado em 29/11/2012.

FREITAS, Luís Carlos de. Crítica da organização do trabalho pedagógico e da Didática. Campinas, São Paulo, Papirus, 1995.

FRIGOTTO Gaudêncio. **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional**. In: FAZENDA, Ivani (org.) Metodologia da Pesquisa Educacional. 12º Ed. Cortez, 2010

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a Crise do Capitalismo real**. 5º ed. São Paulo, Cortez, 2003.

_____, A produtividade da escola improdutiva. 6º ed. São Paulo, Cortez, 2001.

GENTILI, Pablo. A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

GUEDES, 2010

GRACIANI, Maria Estela Santos. **O ensino superior no Brasil**: a estrutura de poder na universidade em questão. 2ª ed. Ed. Vozes 1984.

HADDAD, Sergio (org.) **Banco Mundial, OMC e FMI**: impactos nas políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 2008.

HAGE, Salomão Mufarrej (Org). **Educação do Campo na Amazônia**: retratos da realidade das escolas multisseriadas no Pará. Belém. Gráfica e Editora Gutenberg Ltda. 2005.

HAYEK, f, Von. Caminho da Servidão. Madrid: Aliança Editorial, 1995.

HAGETTE, Teresa Matia Frota. **Metodologias qualitativas na sociologia**. 13 ed. Ed Petrópolis, RJ: editora. Vozes, 2011.

HÉBETT, Jean. Cruzando fronteiras: 3º de estudos de campesinato. Belém: EDUFPA, 2004.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **Serviço Social em tempo de capital fetiche**: capital financeiro, trabalho e questão social. São Paulo: Cortez, 2012.

JORNAL O DIARIO DO PARA. IDH expõe abandono em que se encontra o Marajó. Diário do Pará. Disponível [.http://www.diarioonline.com.br](http://www.diarioonline.com.br) . Acessado em 20/08/2013.

KOSIK, Karel. Dialética do concreto. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, Acácia Zeneida. Pedagogia da fábrica. 4º ed. rev. – São Paulo: Cortez, 1995.

LIBÂNIO, José Carlos. PIMENTA, Selma Garrido. **Formação dos profissionais da educação**: visão crítica e perspectivas de mudança. Educação e Sociedade, Campinas, Cedes, nº 69, p. 239-277, dez. 1999. <http://www.cedes.unicamp.br> Acessado em 29/11/2013.

LIBÂNIO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos, para quê? São Paulo: Cortez, 1998.

LIMA, Antonio Bosco de. Plano Decenal de educação para todos e LDB: tudo a ver 2003. pág. 1 -20 < <http://www.histedbr.fae.unicamp.br> > Acessado em 29/07/2013.

LOUREIRO, Violeta Refkalesfsky. **Educação e Sociedade na Amazônia em mais de meio século**. Revista Cocar. V.nº 1. jan./jun. 2007.

MARQUES, Mario Osório. A formação do profissional da educação. Ijuí: ed. UNIJI, 2000.

MARX, Kal & ENGELS, Friedrich. Manifesto do Partido Comunista. 2008.

_____, Ideologia Alemã. Trad. Luis Claudio de Castro e Costa. 3º ed. São Paulo, Martins Fontes, 2001.

MARX, Kal. O leitor de Marx. (Org.) NETTO, José Paulo. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira 2012

_____. 18 Brumário, ed. Digitalizada. (1818-1883). Fonte digital. Trad. Nelson Jahr Garcia. 2002. Edição Eletrônica www.jahr.org 2002. Acessado em 12/10/2012.

_____, Contribuição a crítica da economia política. Trad. Florestan Fernandes – 2ª Ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2008.

_____, Miséria da Filosofia. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. As políticas de formação universitária e a prática. In: Lima Ronaldo (orgs). A lógica da Competência na formação docente. Belém: Edufpa. 2005. p. 153 – 171.

MALANCHEN Julia, Vieira Suzane da Rocha. A política brasileira de formação de professores: repercussões sobre o trabalho docente. In: VI SEMINÁRIO DA REDESTRADO - Regulação Educacional e Trabalho Docente 06 e 07 de novembro de 2006 – UERJ - Rio de Janeiro-RJ

MAZZEU, Lidiane Teixeira Brasil. **A política de formação docente no Brasil: fundamentos teóricos e epistemológicos** – UNESP. 2005 <<http://www.dominiopublico.gov.br/pdf> > Acessado em 29/11/2012.

MESSIAS, I. S. Pedagogia ontem e hoje: um questionamento. Recortes em Educação, vol.1, n.1, jun, 1985, p.43-53 (Revista do Centro de Educação da UFPA).

MENDONÇA, Zilda Gonçalves de Carvalho. **Extensão: uma política de interiorização da Universidade Federal do Goiás.** (1972 – 1994). PPGED/Urbelandia. Tese de Doutorado, 2010. Disponível em < <http://bdtd.ibict.br> > acessado em 12/04/2013.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital:** Tradução Isa Tavares – 2 ed. São Paulo: Boi tempo 2008.

MELLO, Alex Fiúza de. **A INTERIORIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE NA AMAZÔNIA: um desafio nacional.** In. REVISTA EDUCAÇÃO BRASILEIRA, v. 1-, n. 1-, 1988, Brasília CRUB. Semestral. <http://www.crub.org.br/?wpdmact=process&did=Ny5ob3RsaW5r> Acessado em 23/04/2013.

MIRANDA, Angélica Bitar. A pesquisa como princípio formativo no currículo do Curso de Pedagogia da UFPA. www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/.../GT.../GT2_4_2004.pdf Acessado em 02/01/2014.

MONTANO, Carlos. DURRIGETTO, Maria Lucia. **Estado, Classe Movimento Social** 3 ed. SP: Cortez, 2011.

MONTEIRO, Terezinha Fátima Andrade. Educação e trabalho nos planos nacionais de desenvolvimento no período 1970/1980: um estudo introdutório sobre a realidade da Sudam. 1988. <http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/9173> acessado em 12/08/2013

MOREIRA, Luciano Accioly Lemos. MACENO, Talvanes Eugenio. Educação, reprodução e crise estrutural do capital. In. BERTOLDO Edna (org.) Trabalho, Educação e formação humana frente a necessidade histórica da revolução. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

NETTO, José Paulo. BRAS, Marcelo. **Economia política: Uma introdução.** 8ªed. –São Paulo: Cortez, 2012.

OLIVEIRA, Rita de Nazaré Veras. **A Interiorização do ensino superior da UFPA e o curso de Serviço social:** uma relação a concretizar (1986 – 2006). Disponível em < <http://bdtd.ibict.br> > Acessado em 12/04/2013.

OLIVEIRA, João Ferreira de. A função social da educação e da escola pública: tensões, desafios e perspectivas. In. FERREIRA, Bartolozzi Elza, OLIVEIRA, ANDRADE Oliveira (org.) Crise da escolas e políticas educacionais. Belo Horizonte: Autentica, 2009.

PACHECO, José Augusto. **Políticas Curriculares**: referencias para análise. Porto Alegre. Ed. Artmed, 2003.

PEREIRA, Maria de Fátima Rodrigues. PEIXOTO, Elza Margarida de Mendonça. **Política de formação de professores**: desafios no contexto da crise atual. Rev. Histedbr. Campinas, n. Especial, p.216 – 224. Maio. 2009. Disponível <http://www.histedbr.fae.unicamp.br> Acessado em 12/04/2013

PINO, Mauro Del. **Política educacional, emprego e exclusão social**. In: A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho. (Orgs) GENTIL, Pablo & FRIGOTTO Gaudêncio. 5 ed. – São Paulo: Cortez 2011.

PITA, Souza Patrícia de. **Formação e professores**: um estudo sobre as proposições das idéias de Nóvoa, Perronoud e Sacristá nas Dissertações e Teses dos Programas de Pós Graduação de Santa Catarina de 2000 a 2005. Mestrado 2010. Disponível <http://bdtd.ibict.br>. Acessado em 25/09/201

PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL DO CAMPO DO MARAJÓ – BREVES. 2008.

Resolução nº 1.355 de 03 de fevereiro de 1986 que aprovou o Programa de Interiorização da UFPA.

RODRIGUES, José. **Os empresários e a educação superior**. Campinas, SP: autores associados, 2007.

SANTOS, Silva Alves dos. **Formação de professores nos cursos de Pedagogia no Brasil**: As repercussões das políticas educacionais pós 1990. Universidade Estadual de Londrina. PPGED/Mestrado. Londrina, 2008.

SANTOS, Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos. **Trabalho, Educação e o desenvolvimento Regional da Amazônia**. Revista Ciências humanas. UNOPAR, Londrinas v. 11, p, 59-57, junho 2010. Disponível Acessado em 25/02/2013.

SAVIANI, Dermeval. **Educação do senso comum à consciência filosófica**. 13º Ed. – Campinas, São Paulo. 2000.

_____, Dermeval. Formação de professores no Brasil. revista. Poesis pedagógica v. 9. Nº I jan/jun.2011. p. 07 – 19.

_____, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. In. Revista Brasileira de Educação. Rev. Bras. Educ. vol.14 nº.40 Rio de Janeiro Jan./ 2009. Disponível <http://www.scielo.br/scielo.php> Acessado dia. 25/02/2013.

_____, Dermeval. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. Caderno de Pesquisa, v.37, nº 130. p. 99 – 134. Janeiro/abril. 2007. Disponível <http://www.scielo.br/scielo.php>. Acessado dia 28/03/2013.

_____, Dermeval. O legado do Regime Militar. Cad. Cedes, Campinas. Vol. 28 nº 76. p. 291 – 312. Set/dez. 2008. Disponível <http://www.cedes.unicamp.br> . Acessado dia 18/06/2013.

_____, Dermeval. As teorias da educação e o problema da marginalidade na América Latina. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, 1982.

_____, Dermeval. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos. Revista brasileira de educação. V.12. nº 34. Jan/abr. 2007. Disponível <http://www.scielo.br/scielo.php>. Acessado dia 28/03/2013.

_____, Dermeval. Política e educação no Brasil. São Paulo, Cortez, 1999.

_____, Dermeval. Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino. 6. Ed. Campinas, São Paulo: autores associados, 2008.

SILVA, Maria Helena G. Frem Dias da. **Política de formação de professores no Brasil: as cidades da reestruturação das licenciaturas**. Perspectiva, Florianópolis, v. 23, nº 02, p. 381 – 406. Jul/dez. 2005. Disponível <http://www.ced.ufsc.br/núcleos/nup/perspctiva.html> Acessado dia 19/12/ 2013.

SCHULTZ, Theodore W. O capital humano. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Estatísticas e Perfil de Formação do professor**. Diretoria de Ensino. Divisão de lotação: Breves, 2011.

SHEIBE, L. & AGUIAR, M. A. Formação de profissionais de educação no Brasil: o curso de Pedagogia em questão. **Educação e Sociedade**, Campinas, Cedes, nº 69, p. 80-108, dez. 1999.

SHEIBE, L. Formação e identidade do pedagogo no Brasil. In: CANDAU, V. M. (org.). Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

SHIROMA, Eneida O. MORAES, Maria Célia M.; EVANGELISTA, Olinda. 3. ed. Política Educacional. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.<<http://www.dominiopublico.gov.br/pdf> > Acessado em 29/11/2012.

SHIROMA, Eneida O; EVANGELISTA, Olinda. **Um fantasma ronda o professor: a mística da competência**. In: MORAES, Maria Célia Marcondes. (org.) Iluminismo às avessas: produção do conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. <http://www.dominiopublico.gov.br/pdf> > Acessado em 29/11/2012.

SHIROMA, Eneida Oto. (orgs) **Política educacional**. 4ª ed. Rio de Janeiro. 2009

SILVA, J. B. do C. **Financiamento da Educação Superior no Pará**: uma análise dos cursos de contrato na Universidade Federal do Pará no período de 2000 a 2008. 213f. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação: Políticas Públicas Educacionais)-Universidade Federal do Pará, Belém, 2009.<<http://www.dominiopublico.gov.br/pdf> > Acessado em 29/11/2012.

SILVA, Luzimar Barbalho da. **A política de formação inicial de professores e a implementação do componente curricular prática profissional na licenciatura de geografia do CEFET – RN (1999 – 2006)**. 2006. Disponível <http://bdtd.ibict.br>. Acessado em 20/02/2013.

SOUSA, Maria Páscoa Sarmiento de. **Expansão da Educação Superior no Pará programa EXPANDIR E REUNI e a composição do quadro docente dos campi da UFPA.** PPGED/UFPA. Mestrado 2011. Disponível <http://bdtd.ibict.br>. Acessado em 20/02/2012.

TANURI Maria Leonor. **História da Formação de professores.** Revista Brasileira de Educação. Mai/Jul/Ago. nº 14, 2000. Disponível < <http://www.redalyc.com> > Acessado em 16/04/2013.

TAFAREL, Celi Nelza Zulke. Pesquisa, prática pedagógica e projeto histórico. *Geminal: Marxismo e Educação em Debate*, Londrina, v. 2, n. 2, p. 79-89; ago. 2011.

TRIGUEIRO, Michelangelo Gioto. **Reforma universitária e mudanças no ensino superior no Brasil.** UNESCO 2003.

TSYGANKOV, V. Introdução. In: Academia de Ciências de URSS (org.) **O socialismo e a ciência.** Moscou: Progresso, 1987.

TUMOLO, Paulo Sergio, FORNTANA, Klalter Bez. **Trabalho docente e capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990.** Ed. Soc. Campinas, vol. 29, n. 102, p.159 – 180, jan/abril. 2008. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acessado dia 18/04/2013.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org). **Caminhos da profissionalização do magistério.** Campinas. São Paulo. Papirus, 1998.

WEREBE, Maria José Garcia. **30 anos depois: grandezas e miséria do ensino no Brasil.** Ed. Ática, 1994.

VIEIRA, Suzane da Rocha. **Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia: pedagogo, docente ou professor?** Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Mestrado. Florianópolis 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acessado dia 18/04/2013.

VINCENZI, Letícia J. Braga. **Educação como capital humano: uma análise crítica.** Rio de Janeiro, 1983.

APÊNDICE



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

Breves, 12 de junho de 2013

Ex - Coordenador do Campus –

Prezado Professor _____

Tendo em vista a pesquisa sobre, sobre **FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: Uma análise da experiência do Campus da UFPA de Breves/Marajó**, no Mestrado em Educação na linha de Políticas Educacionais do Programa de Pós – Graduação da Universidade Federal do Pará, solicitamos o seu posicionamento sobre algumas questões referente à pesquisa que será de grande relevância para a análise da questão proposta. Comprometemo-nos após a entrevista concedida, transcrever a entrevista e retornar para sua apreciação, para que seja concedida sua autorização e possa ser utilizada na pesquisa.

Desde já agradecemos pela colaboração

Entrevista com o ex - Coordenador do Campus de Breves/Marajó

Dados de identificação:

Formação: Graduação _____ Pós – graduação: _____

Tempos de atuação no magistério: _____

1 - Como se deu o processo de implantação do núcleo da UFPA em Breves no ano de 1990?

2 - Quais movimentos sociais estiveram presentes no processo de luta e reivindicação para implantação do Campus?

3 - Tinha um diagnóstico da demanda local? Inicialmente quais os cursos foram viabilizados? Tinha parceria local? (contrato com prefeitura, recursos da UFPA).

3 - Como se deu o processo de transformação do núcleo em Campus de Breves a partir de 2008? (resolução do Consepe nº 639, de 23 de janeiro de 2008).

5 – Quais os principais desafios da Gestão para garantir a demanda do Campus referente a professores, recursos, estrutura.

6 - Quais as condições foram dadas para o Campus de Breves entre 2003 à 2008, período em que as universidades estão em plena política da expansão do Ensino superior iniciado com o programa Expandir (2003 a 2006), Programa de Apoio os Planos de Expansão e Reestruturação das Universidades Federais/Reuni – 2007/2012?

6 - Quais os critérios e condições de novos cursos implantados no Campus de Breves a partir de 2008?

7 – Considerando a realidade local, qual o perfil desejável do profissional docente para atuação na educação regional?

08 – O que você tem a sugerir para formação inicial de professores?

09 – Quais as atividades de atuação do Campus de Breves com a comunidade campo e cidade, relacionado a ensino pesquisa e extensão?

Solange Pereira da Silva

Membro do Grupo de Pesquisa Educação e Trabalho - GEPTE

Mestranda do Programa de Pós –Graduação da UFPA – Centro de Educação/PPGED



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

Prezado (a) ,

Tendo em vista a pesquisa sobre **FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: Uma análise da experiência do Campus da UFPA de Breves/Marajó**, no Mestrado em Educação, na linha de Políticas Educacionais do Programa de Pós – Graduação da Universidade Federal do Pará.

Solicitamos a sua colaboração para realização da pesquisa de campo e conclusão da nossa pesquisa através do presente instrumento, que tem por objetivo colher informações sobre a sua formação recebida no curso de licenciatura da UFPA, Campus Breves/Marajó. Lembramos que, ao colaborar conosco nessa entrevista estará autorizando a utilização das informações, contidas em suas respostas, nessa pesquisa e que sua identificação será mantida em sigilo. Agradecemos pela sua importante colaboração.

Solange Pereira da Silva

Membro do Grupo de Pesquisa Educação e Trabalho - GEPTE

Mestranda do Programa de Pós –Graduação da UFPA – Centro de Educação/PPGED

Entrevista com o egresso do Curso da Pedagogia – Turmas de 1995 a 2006

Período cursado: Intervalar () Regular ()

Porque da escolha do curso de Formação?

Qual a importância da formação em nível superior para sua vida pessoal para o trabalho?

Enquanto egresso do curso de Pedagogia da UFPA Campus de Breves/Marajó como você avalia a formação recebida no curso para sua formação inicial.

Qual a relação da formação recebida no curso e a prática educativa onde atua?

Quais as condições foram oferecidas pelo Campus de Breves durante a sua formação?

Comente as principais dificuldades durante o período da sua formação no curso no Campus de Breves.

Qual a sua avaliação sobre as atividades desenvolvidas pelo o corpo docente durante sua formação?

Considerando sua experiência enquanto aluno egresso do Campus de Breves e professor que você tem a sugerir para formação inicial de professores?

ANEXOS

ANEXO I - ATIVIDADES CURRICULARES POR PERÍODO LETIVO DO CURSO

PERÍODO LETIVO	ATIVIDADES CURRICULARES	CARGA HORÁRIA
1º	Filosofia da Educação	75
1º	História Geral da Educação	75
1º	Sociologia da Educação	75
1º	Psicologia da Educação	75
1º	Corporeidade e Educação	60
	Sub-total	360
2º	Antropologia Educacional	60
2º	Concepções Filosóficas da Educação -	60
2º	História da Educação Brasileira e da Amazônia -	60
2º	Ludicidade e Educação	60
2º	Fundamentos da Didática	60
2º	Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento	60
	Sub-total	360
3º	Biologia da Educação	60
3º	Didática e Formação Docente	60
3º	Teoria do Currículo	60
3º	Arte na Educação Infantil e no Ensino Fundamental	60
3º	Alfabetização linguística, letramento escolar e gêneros discursivos	60
3º	Política Educacional	60
	Sub-total	360
4º	Legislação da Educação	60
4º	Gestão de Sistemas e Unidades Educacionais	60
4º	Prática Pedagógica	60
4º	Pesquisa Educacional	60
4º	Fund. Teórico-met do Ensino de Ciências	75
4º	Fund. Teórico-met do Ensino de Matemática	75
	Sub-total	390
5º	Educação do Campo e Desenvolvimento da Amazônia	60
5º	Fund. Teórico-met da Educação Infantil	75
5º	Planejamento Educacional	75
5º	Estágio Curricular em Docência na Educação de Jovens e Adultos	60
5º	Fund. Teórico-met. do Ensino de Português	75
5º	Estágio supervisionado	60
	Sub-total	405
6º	Metodologia de Pesquisa em Educação	60
6º	Avaliação Educacional	60
6º	Estágio Curricular em Docência na Educação Infantil	90
6º	Tecnologias, Informática e Educação	75
6º	Fund. Teórico-met do Ensino de Geografia	75
	Sub-total	360
7º	Sociedade, Trabalho e Educação	60
7º	Fund. Teórico-met do Ensino de História	75
7º	Fundamentos e Metodologia da Educação Inclusiva	75
7º	Seminário de Pesquisa	60
7º	Organização do Trabalho Pedagógico	60
7º	Coordenação Pedagógica em Ambientes Escolares	60
	Sub-total	390
8º	Estágio Curricular em Docência no Ensino Fundamental	90
8º	Sociedade, Estado e Educação	60
8º	TCC I	60
8º	Pedagogia em Ambientes Não-Escolares	90

8º	Estágio curricular em gestão na escola e coordenação pedagógica	60
	Sub-total	360
9º	Estatística Aplicada à Educação	60
9º	LIBRAS	60
9º	Estágio Curricular em Ambientes Não-Escolares	45
9º	Laboratório de Pesquisa	60
9º	TCC II	60
9º	Atividades Complementares	120
	Sub-total	405
	TOTAL	3.390

**ANEXO II - QUADRO DE EMENTAS DO CURSO DE PEDGOGIA CAMPUS DE
BREVES/MARAJÓ**

Núcleo de estudos básicos abrangendo duas dimensões: Fundamentação do Trabalho Pedagógico, Currículo, Ensino e Avaliação
<p>a) Filosofia da Educação: Relações entre Filosofia e Educação. Dimensões epistemológicas, antropológicas e axiológicas da Educação. Estrutura do conhecimento. Linguagem e pensamento. Mito e construção da razão. Problema da verdade. Ciência e Educação.</p> <p>b) História Geral da Educação: Abordagem histórica do fenômeno educacional na modernidade e contemporaneidade, tendo como eixo temático a Cultura, o Trabalho e a Cidadania. Para tanto, será desenvolvida através de estudos das concepções, metodologias da história e a produção historiográfica do campo educacional. Questões educacionais referentes ao mundo antigo, medieval, moderno e contemporâneo.</p> <p>c) Sociologia Geral da Educação: O conhecimento sociológico e sua aplicação na educação. As teorias sociológicas da educação A importância da sociologia da educação na formação do educador. Contribuições da Sociologia da Educação Contemporânea: análise das relações entre desigualdades sociais e desigualdades escolares; análises sobre a escola, seus sujeitos e seus contextos sócio-culturais.</p> <p>d) Antropologia Educacional: A antropologia como ciência. Conceito antropológico de cultura. A dimensão simbólica. Identidade e alteridade. Da reciprocidade à troca mercantil. A etnografia e a pesquisa de campo. Abordagem antropológica dos processos formativos. Educação, escola e diversidade cultural.</p> <p>e) Biologia da Educação: Identificar e analisar os aspectos biológicos que contribuem para o desenvolvimento do aprendizado do indivíduo. Compreender o organismo humano e os fatores biológicos que atuam no seu funcionamento e integrar este conhecimento ao ambiente escolar. Saber compreender o meio ambiente, intensificando a consciência de qualidade de vida e bem estar sócio-econômico através da educação. Os fenômenos biológicos que podem interferir na educação e na formação global do aluno.</p> <p>f) História da Educação Brasileira e da Amazônia: História da educação face ao processo de formação econômica e social do Brasil e da Amazônia. Educação brasileira e amazônica nos seus aspectos político, econômico e social com ênfase às questões relativas à história da educação na Amazônia.</p> <p>g) Concepções Filosóficas da Educação: Concepções de homem, de mundo e de sociedade que se desdobram em práticas educativas, dado que a toda estrutura sócio - econômica e cultural corresponde a um ideal educativo. Estudo das correntes filosóficas subjetivistas e objetivistas do conhecimento. Trabalhar os Valores e educação. Relação da axiologia com dimensões antropológicas da educação. Ética, política e cidadania. Educação e modernidade. A importância da compreensão filosófica da realidade cultural, no interior do atual contexto sócio-político, para a compreensão crítica da formação e da prática do educado.</p> <p>h) Psicologia da Educação: Estudo do objeto e história da Psicologia da Educação. Estudo dos processos psicogenéticos e socioculturais presentes nos diferentes contextos educativos. Paradigmas da psicologia: pressupostos e metodologias. Caminho da investigação psicológica da construção de sujeitos concretos. Estudo da psicologia em educação.</p> <p>i) Teoria do Currículo: Teorias de currículo: diferentes conceitos e perspectivas. Dimensão histórica, política, cultural e social do currículo. Questões normativas e legais na definição dos currículos. Seleção de conteúdos e formas de organização do currículo. O processo de elaboração de currículos: relações de poder, conflitos, disputas e alianças.</p> <p>j) Fundamentos da Didática: Fundamentos sócio-políticos e epistemológicos da Didática na formação do profissional da educação e na construção da identidade docente. A organização da dinâmica da Prática Pedagógica: o processo de planejamento. Relações dialéticas fundamentais do</p>

processo de trabalho docente: sujeito/objeto; teoria/prática; conteúdo/forma; ensino/aprendizagem; conhecimento/conhecer; sucesso/fracasso; professor/aluno; aluno/aluno.

l) Psicologia da Aprendizagem do Desenvolvimento: Teorias psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento Processos de aprendizagem e de desenvolvimento humano: contribuição para o processo educacional. Escola e construção do conhecimento: as pesquisas no contexto educacional brasileiro e modelos de intervenção

m) Avaliação Educacional Considerações históricas acerca da avaliação educacional. Principais abordagens, pressupostos, conceitos e estratégias de avaliação. Avaliação educacional: planejamento, implementação e operacionalização.

n) Corporeidade e Educação: Representações de corpo na sociedade contemporânea e suas repercussões na Educação. Educação do corpo na escola. Concepções históricas de Educação Física. A especificidade e os objetivos da educação física. O corpo e o movimento nas diversas áreas de atuação do pedagogo. O corpo e a escola: intervenções históricas e atuais de controle e castigo. Possibilidades de construção de conhecimento por meio do corpo. Corpo, gênero e sexualidade.

o) Fundamentos e Metodologia da Educação Inclusiva Perspectivas históricas e conceituais da Educação Especial/Inclusiva. A declaração de Salamanca e a Educação para todos. A Constituição Federal Brasileira. A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A proposta de inclusão educação e diversidade. Deficiência e Cidadania. Aplicação de metodologias. Estratégias de intervenção

p) Tecnologias, Informáticas e Educação. Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC's como ferramentas pedagógicas. Novas Tecnologias e o ressignificado da sala de aula: o lugar do professor, do aluno e do conhecimento. Os diferentes usos do computador na educação. Informática e Formação de Professores.

Núcleo de Aprofundamento dimensões da Pesquisa, Prática Pedagógica, Estágios, Trabalho Docente na Educação Infantil, Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Organização e Gestão do Trabalho Pedagógico.

a) Pesquisa educacional: Pressupostos, características e limites da investigação científica. Introdução à pesquisa em Educação. As diferentes fases do desenvolvimento da pesquisa. A pesquisa qualitativa e a pesquisa quantitativa em educação. Quadros de referência e abordagens teórico-metodológicas da pesquisa educacional. A pesquisa no cotidiano da escola. O planejamento da pesquisa: a estruturação formal do trabalho acadêmico.

b) Metodologia de pesquisa em educação: O processo de coleta de dados na pesquisa em educação. Instrumentos de coleta de dados: pesquisa documental, observação, questionário, entrevista, grupo focal. O processo de categorização, análise e interpretação de dados. A redação de projetos e relatórios de pesquisa.

c) Seminário de pesquisa: Momentos de discussão que apontem para sínteses integradoras das pesquisas em andamento em articulação com o Trabalho de conclusão de curso.

d) Laboratório de pesquisa Elaboração e socialização de projeto de pesquisa, etapa inicial do trabalho de conclusão de curso. Construção do referencial teórico-metodológico e pressupostos da pesquisa.

e) Trabalho de conclusão de curso I: Início das orientações gerais sobre a elaboração do trabalho de conclusão de curso. Definição do objeto de pesquisa, metodologia, técnicas de coleta de dados, orientação sobre estrutura do trabalho, indicação sobre o referencial teórico.

e) Trabalho de conclusão de curso II: Continuidade das orientações gerais sobre a elaboração do trabalho de conclusão de curso. Estrutura do trabalho, aprofundamento dos referenciais teóricos e outros elementos importantes a serem destacados no trabalho, orientações sobre normas da ABNT, orientação bibliográfica. Acompanhamento na defesa do TCC.

f) Prática pedagógica: Espaço interdisciplinar com vistas a articulação entre a realidade vivenciada pelo aluno e a prática pedagógica das escolas Análise global e crítica da realidade educacional.

g) Estágio curricular em docência na educação infantil Observação, intervenção direta e discussão das práticas didático-pedagógicas no ensino-aprendizagem em geral, desenvolvidas em sala de aula na educação escolar de crianças de 0 (zero) a 05 (cinco) anos. Observação, intervenção direta e discussão das práticas didático-pedagógicas de alfabetização, das práticas didático-pedagógicas voltadas para os conteúdos diversificados, em sala de aula da Educação Infantil.

h) Estágio curricular em docência no ensino fundamental

Tempo de aprendizagem e desenvolvimento profissional, com período de permanência no campo de estágio, realizada por meio de observação, análise, participação, interação, atividades de docência, avaliação do estágio e retorno para a instituição, sob orientação permanente de profissionais em atuação na escola de ensino fundamental e na Universidade.

i) Estágio curricular em docência na educação de jovens e adultos:

Concepções e práticas de alfabetização. Leitura do mundo e leitura da palavra. Observação, análise e intervenção nas práticas educativas escolares e não-escolares, e nos processos pedagógicos de educação de jovens e adultos. Elaboração e implementação de propostas alternativas.

j) Estágio curricular em ambientes não-escolares: Atividades orientadas e supervisionadas sobre as atividades concernentes ao campo da pedagogia empresarial, pedagogia social de rua e pedagogia no contexto hospitalar e espaços de promoção à saúde

l). Estágio curricular em gestão da escola e coordenação pedagógica: Observação, sistematização, análise e elaboração e implementação de projetos de intervenção nos processos de gestão da escola e da coordenação pedagógica.

m) Estágio supervisionado. Desenvolvimento de estágio junto às escolas de educação infantil, educação fundamental (séries iniciais), direcionado a *gestão* e organização no trabalho pedagógico.

Trabalho Docente na Educação Infantil, Séries Iniciais do Ensino Fundamental

a) Fundamentos teórico-metodológicos da educação infantil: Estudo dos elementos metodológicos que subsidiam a Educação Infantil e suas implicações pedagógicas. O currículo da Educação Infantil. A psicogênese da linguagem oral e escrita. Seleção de conteúdos e metodologias de trabalho. Planejamento das atividades. Avaliação do processo educacional. A importância do trabalho interdisciplinar na Educação Infantil.

b) Fundamentos teórico-metodológicos do ensino do português: Estudo teórico e metodológico relativo ao ensino da língua portuguesa na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

c) Fundamentos teórico-metodológicos do ensino de matemática: Concepções da Matemática. O papel da Matemática na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Conteúdos, métodos, planejamento e avaliação.

c) Fundamentos teórico-metodológicos do ensino de ciências:

Educação Científica e Alfabetização Científica. Conteúdos de Ciências para o Ensino Infantil e Fundamental: Sistema Solar, Vegetais, Animais, Ar, Água, Solo, Corpo Humano, Saúde, Higiene e Combustão. Aplicação de metodologias alternativas e experimentos com abordagem lúdica.

d) Fundamentos teórico-metodológicos do ensino de história:

Os conhecimentos históricos integrados ao ensino na alfabetização e nas séries iniciais do Ensino Fundamental. A história local e do cotidiano. Conteúdos e metodologias de ensino.

d) Fundamentos teórico-metodológicos do ensino de geografia: Noções básicas para a construção dos conhecimentos geográficos na educação infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental: conteúdos e metodologias de ensino. O processo de alfabetização cartográfica: como entender e construir mapas.

e) Didática e formação docente: Relação teoria - prática na formação do professor, Multidimensionalidade do trabalho docente. Magistério como profissão. Carreira docente, formação continuada de professores O professor como intelectual O trabalho interativo e as novas abordagens da comunicação em sala de aula

e) Alfabetização lingüística, letramento escolar e gêneros discursivos: Alfabetização lingüística: trajetória histórica, conceitos e métodos. Letramento: história, conceitos e competências sócio-comunicativas. Gêneros discursivos: concepções e funcionalidade. Letramento, oralidade e culturas escritas. Alfabetização e letramento nas aulas de língua portuguesa: desenvolvimento da produção de textos nas séries iniciais em diferentes gêneros discursivos.

f) Arte na educação infantil e no ensino fundamental: O espaço da arte no currículo da educação infantil e ensino fundamental. Observação e registro do ensino de arte para crianças pequenas. A formação do professor da Educação Infantil e ensino fundamental, e seu conhecimento em arte. Atividades estimuladoras da potencialidade artística do educador. Conteúdos de arte nos Referenciais Curriculares para Educação Infantil e Parâmetros Curriculares Nacionais. Análise de propostas de ensino de Arte para Educação Infantil e ensino fundamental.

g) Ludicidade e educação: Estudo histórico do brincar. Teoria e concepções da atividade lúdica. As práticas lúdicas como expressão cultural. O brincar como fonte de compreensão do mundo. Significado e função do jogo no desenvolvimento humano. A importância do brincar na educação. Realização de projetos de educação lúdica comunitária.

h) Libras: O portador de necessidades educativas especiais na área de áudio comunicação: conceito e

classificação. Identificação e atendimento. Estimulação essencial, língua brasileira de sinais, treino auditivo e de fala. Aspectos psicológicos ligados à aprendizagem e desenvolvimento do PNEE na área da áudio-comunicação. Profissionalização. Retrospectiva histórica sobre os surdos, sua cultura, sua identidade, sua comunidade, suas conquistas legais e a legitimação da LIBRAS como língua oficial dos surdos no país. Ensino da LIBRAS no contexto de uma Educação Inclusiva. Noção básica de aspectos lingüísticos da LIBRAS, quanto à estruturação e gramática.

h) Educação do campo e desenvolvimento na Amazônia: A gênese do ruralismo moderno e a formação do campesinato no Brasil. Campesinato clássico e campesinato da fronteira amazônica. A família como unidade de produção e consumo; Relações do campesinato com outros grupos e instituições sociais. Os movimentos sociais e as questões sociais e educacionais do meio rural na Amazônia. Os diferentes paradigmas da Educação. A Pedagogia da Alternância. As experiências alternativas de educação em áreas de fronteiras e suas práticas pedagógicas. A Educação do Campo no Marajó. Utilização de meios e técnicas pedagógicas dirigidas a populações rurais marajoaras.

Organização do Trabalho Pedagógico

) Gestão de sistemas e unidades educacionais: Teorias e práticas das organizações educacionais. A gestão educacional e o projeto político da escola. A organização do trabalho educacional linguagem, tempo e espaço. Indivíduo e organização Forma de participação e legitimação presentes nas ações coletivas. Teorias da administração / organização educação.

b) Sociedade, Trabalho e Educação: O estado e seu papel político na sociedade. Contextualização histórico-político das abordagens clássicas do estado moderno: suas diferentes tendências e implicações na educação. A função da educação na nova ordem mundial A educação analisada a partir de revoluções tecnológicas, da globalização e dos modernos processos de trabalho produzidos pelas sociedades capitalistas e suas contradições.

c) Sociedade, Estado e Educação: O Estado e seu papel político na sociedade. A relação entre Estado e Sociedade com seus reflexos na educação.

c) Política educacional: O papel político do Estado na sociedade suas e implicações na Educação. A educação na nova ordem mundial. Política educacional na legislação para os níveis de escolaridade básica e superior. Relação entre o público e o privado no contexto da Educação brasileira. O papel dos organismos internacionais na formulação e financiamento das políticas de educação na América Latina e no Brasil. Os planos educacionais: nacional, estadual e municipal.

d) Estatística aplicada à educação: Elaboração e análise de diagnósticos estatísticos educacionais através de estudos de seus principais indicadores: coeficiente de escolarização, déficit educacional, coeficiente de produtividade curricular. Construção e interpretação de gráficos e tabelas.

e) Organização do trabalho pedagógico: Coordenação pedagógica dos processos escolares e de projetos sociais. Construção de projetos de ensino presencial e a distância. Proposição, desenvolvimento e avaliação de projetos educacionais, quer no âmbito escolar quer no âmbito dos sistemas de ensino.

f) Planejamento educacional: Fundamentos teóricos do planejamento educacional e estudo dos modelos de planejamento, em sua relação com o processo de desenvolvimento e de participação social

g) Coordenação pedagógica em ambientes escolares: Articulação do projeto pedagógico da escola. Dinamização das atividades educativas. Integração escola família comunidade. Implementação de programas de educação continuada aos docentes

h) Legislação da educação: O contexto histórico, socioeconômico e político do Brasil contemporâneo e a educação escolar. Estado brasileiro e o direito. A organização da educação escolar. A Legislação da Educação Básica e da Educação Superior no Brasil. O gestor escolar, as normas e os procedimentos escolares.

i) Pedagogia em ambientes não escolares: Educação não formal. Educação Popular no Brasil. Movimentos Sociais. Cidadania e educação. Práticas pedagógicas no processo de organização de instituições, espaços sócio-educativos não escolares: conhecendo experiências.

ANEXO IV – RESOLUÇÃO Nº 1.355 – DE 03 DE FEVEREIRO DE 1986

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CONSELHO SUPERIOR DE ENSINO E PESQUISA

125

RESOLUÇÃO Nº 1.355 - DE 03 DE FEVEREIRO DE 1986

EMENTA:- Aprova o Programa de Interiorização da Universidade Federal do Pará.

O REITOR DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, no uso das atribuições que lhe conferem o Estatuto e o Regimento Geral, e em cumprimento à decisão do egrégio Conselho Superior de Ensino e Pesquisa, e na forma do Parecer nº 05/86 da Câmara de Ensino de Graduação (Processo nº 450/86 e outros), em sessão realizada no dia 03 de fevereiro de 1986, promulga a seguinte

R E S O L U Ç Ã O:

- Art. 1º Aprova o Programa de Interiorização da Universidade Federal do Pará, constituído dos Cursos de Licenciatura Plena em Letras, História, Geografia, Pedagogia, Matemática, Física e Qímica, a ser executado nos Municípios-Sedes de Abaetetuba, Altamira, Bragança, Cametá, Castanhal, Marabá, Santarém e Soure, com o objetivo geral de intensificar o processo de interiorização da Universidade Federal do Pará (UFPA) nas funções de ensino, pesquisa e extensão, visando ampliar o plano de implantação dos cursos de licenciatura da UFPA no interior do Estado para graduar técnicos e habilitar professores para o ensino de 1º e 2º graus.
- Art. 2º O início dos cursos está previsto para o mês de julho de 1986 e o término dependerá da duração específica de cada curso.
- Art. 3º Os cursos funcionarão em regime intensivo, no período de recesso escolar, nos meses de janeiro, fevereiro, primeira quinzena de março, julho e primeira quinzena de agosto, com várias etapas, com carga horária de oito horas diárias.
- Art. 4º Os alunos serão selecionados mediante Concurso Vestibular, com critérios a serem estabelecidos pela Comissão Permanente do Concurso Vestibular (COPERVES) e definidos em edital específico.
- Art. 5º Os docentes dos cursos serão, preferencialmente, os pertencentes ao quadro funcional da UFPA, e na falta de disponibilidade desses recursos humanos, os docentes serão indicados dentre o pessoal habilitado da comunidade, cujos currículos deverão ser submetidos à apreciação do departamento competente.

APÊNDICES