

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Isabelle Leite Mendes Eleres

Avaliação de currículo na opinião dos alunos concluintes
de um Curso de Pedagogia

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

SÃO PAULO

2009

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PUC-SP

Isabelle Leite Mendes Eleres

Avaliação de Currículo na opinião dos alunos concluintes
de um Curso de Pedagogia

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

Dissertação apresentada à Banca Examinadora, como exigência parcial para a obtenção do título de MESTRE em Educação: Currículo, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob a orientação da Prof^a Dra. Isabel Franchi Cappelletti.

SÃO PAULO

2009

Banca Examinadora:

Isabel Franchi Cappelletti

Maria do Socorro da Costa Coelho

Mere Abromowicz

À minha amada mãe, **Rosely**, razão do meu ser
e do meu viver, por sempre acreditar que eu
seria capaz e por fazer do meu sonho
concretude.

Ao meu tão amado e estimado pai, **Raimundo**,
meu verdadeiro mestre, que sempre me apoiou
nos momentos mais difíceis, como quando
pensei em desistir desta jornada e que,
abruptamente, partiu sem poder vivenciar a
alegria deste momento.

À minha querida e inesquecível tia **Renilde**,
que se foi quando eu estava ausente, mas que
sempre teve certeza de que esse dia chegaria.

A vocês meus amores, meu muito obrigada por
sonharem junto comigo!

AGRADECIMENTOS

Tudo começa com um sonho e quando realizamos esse sonho devemos lembrar daqueles que participaram desta realização. Agradecer, portanto, é o momento de reconhecer e lembrar todos aqueles e aquelas que fizeram a conquista dessa travessia mais suave.

Às professoras Josefa Tavares, Rejane Oliveira e Joaquina Silva, que cederam o espaço de suas aulas para aplicação dos questionários.

Ao coordenador do Curso no período da coleta de dados, Professor Cláudio Ludgero, por permitir a aplicação dos instrumentos.

Às professoras Bianca Valente, Icléia Nina, por oportunizarem o acesso a documentos da Instituição.

À professora Kátia dos Santos, amiga desde a época da graduação e importante colaboradora na solução dos imprevistos que a distância dificultava.

Aos alunos do 4º ano de Pedagogia de 2007, pela prestatividade em serem sujeitos desta pesquisa.

Aos colegas ingressantes no Mestrado no segundo semestre de 2008, em especial, Fátima Fonseca.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa Inova Lapa, Ana Alves, amiga solidária que não mediu esforços para contribuir na construção deste trabalho, Márcia Guirardi, minha mãe paulista, além de Cristina Nery e Mônica Piccione.

Aos professores do Programa de Educação: Currículo, com quem tive a oportunidade de conviver nas aulas e nas reuniões de Colegiado; à querida secretária Rita Miyagui, que tanto me ajudou com minhas dúvidas.

À colônia paraense em *Sampa*, formada em 2006: os atuais, Glória Rocha, minha amiga, mãe e anjo da guarda; Michele Rocha, Socorro e Salomão Hage; Celita Sousa, que mesmo no Rio de Janeiro, sempre se preocupou comigo; e os antigos mais próximos, Orlando Nobre e Iris Sousa.

Aos amigos conquistados em São Paulo e que o serão para sempre: Ivanira e Ludmila, que fizeram da minha chegada um momento menos solitário; Ney, Bel e Gabriel, meu referencial de família; Fabíola, minha amigona dos eventos culturais; André, que fez dos meus dias mais alegres; Ronilson, que pôs cultura na rotina; Douglas, pura energia e remédios nos momentos necessários; Eneila, amiga amazonense que traz na alma o orgulho de ser nortista; Alessandra, amiga querida sempre gentil e solidária; Ângela, amiga prestativa nos

momentos de necessidades; Zeca, meu irmão de Cuiabá; Denise, minha amiga mineira super simpática; Nilda, amiga e companheira nos momentos mais felizes, difíceis e angustiantes.

Aos meus avós: minha avó Catarina, pela orações e constante preocupação; meus avós Manoel e Clélia, pela intensa amorosidade e generosidade e também ao meu único irmão, Eric.

A Maria Isabel Pereira de Oliveira, simplesmente Bel, que não só cuida da nossa casa, como faz companhia à minha família nos momentos em que estou ausente.

Aos amigos e amigas de Belém, de toda uma vida e que sempre me apoiaram e torceram de longe.

À Banca de Qualificação e Defesa, Professora Doutora Mere Abramowicz, que sempre me recebeu bem, fazendo de nossas aulas mais do que um simples encontro e sim um grande momento de aquisição de cultura e a Professora Doutora Maria do Socorro da Costa Coelho, amiga, mãe e mestra, exemplo de humildade e solidariedade, por sempre me apoiar e acreditar na minha capacidade e, principalmente, por me estender a mão quando dos momentos mais difíceis por que passei.

A Jessiléia Guimarães Eiró, pelo cuidado e observações durante o processo de revisão deste trabalho.

À minha orientadora, Professora Doutora Isabel Franchi Cappelletti, pela oportunidade, confiança e, principalmente, compreensão diante de minhas limitações e infortúnios que a vida me pregou.

Ao CNPQ, pelo apoio financeiro.

Aos que aqui não foram mencionados, mas que com certeza, fizeram parte desta caminhada.

Finalmente, à minha mãe e ao meu pai, pelo carinho, zelo, cuidado com a minha formação e por me amarem incondicionalmente.

A todos vocês, minha mais sincera gratidão, muito obrigada por tudo!

Nós ousamos prometer uma Didática Magna, ou seja, uma arte universal de ensinar tudo a todos: de ensinar de modo certo, para obter resultados; de ensinar de modo fácil, portanto, sem que docentes e discentes se molestem ou enfadem, mas ao contrário, tenham grande alegria; de ensinar de modo sólido, não superficialmente, de qualquer maneira, mas para conduzir à verdadeira cultura, aos bons costumes, a uma piedade mais profunda [...].

João Amós Comênio

ELERES, Isabelle Leite Mendes. **Avaliação de Currículo na opinião dos alunos concluintes de um Curso de Pedagogia**. 2009. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

RESUMO

O presente trabalho refere-se à Avaliação de Currículo na opinião dos alunos concluintes de um Curso de Pedagogia no ano de 2007 de uma universidade pública do estado do Pará. Essa iniciativa oportunizou aos alunos um espaço de inserção na avaliação, a fim de valorizar a sua participação como um dos interlocutores da Universidade a partir das seguintes indagações: Na opinião dos alunos concluintes de 2007, quais as questões que consideram importantes na avaliação do Curso? Os problemas identificados na avaliação externa são ratificados? São negados? Tais questionamentos surgiram uma vez que os mesmos concluíram sua formação sob a regência de um Projeto Pedagógico de Curso (PPC) com várias limitações e fragilidades quanto ao seu aspecto curricular, segundo a comissão externa de avaliadores designada pelo Conselho Estadual de Educação do Estado do Pará. A pesquisa adotou uma Abordagem Qualitativa e desenvolveu-se a partir do aprofundamento teórico sobre o tema, baseado em teóricos como Sobrinho (2002), Cappelletti (2005), Afonso (2005), entre outros, assim como se utilizou da análise dos Documentos do referido Curso, como o Projeto Pedagógico, vigente no período de formação dos sujeitos. Na coleta de dados foi utilizado como instrumento o Questionário estruturado com perguntas fechadas e abertas, a partir dos objetivos da pesquisa. Tal escolha surgiu em função do elevado número de alunos matriculados no 4º ano do Curso no ano de 2007, totalizando 90 alunos concluintes. O questionário foi aplicado a 49 sujeitos, tendo 48 efetuado a devolução, desses foram selecionados 24 para análise. O trabalho está estruturado em cinco capítulos. O primeiro refere-se à Introdução; o segundo, ao Referencial Teórico sobre o tema proposto, assim como a contextualização do Curso em questão; o terceiro capítulo diz respeito à Metodologia empregada no trabalho e aos autores que orientam esse processo como Chizzotti (2006), Ludke (1986); o quarto capítulo refere-se à Análise dos Dados coletados e como a partir desses dados podemos repensar a estrutura do Curso, enfocando aspectos relacionados ao currículo, a avaliação e à formação dos pedagogos com as contribuições de seus alunos. Por fim, nas Considerações Finais, foram reunidos os ganhos e as dificuldades no desenvolvimento do currículo do Curso avaliado.

Palavras chaves: Avaliação. Currículo. Pedagogia.

ELERES, Isabelle Leite Mendes. **Avaliação de Currículo na opinião dos alunos concluintes de um Curso de Pedagogia**. 2009. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

ABSTRACT

This work concerns the Pedagogy graduating student opinion on the Curriculum Evaluation, based on students graduating in the year 2007 at a public university in the state of Pará. This initiative provided the students a space for insertion in the evaluation in order to enhance their participation as one of the interlocutors of the University from the following questions: In the opinion of graduates in 2007, what issues do they consider important in evaluating the Course? The problems identified in the external evaluation are ratified? Are they denied? Such questions have arisen since they have completed their training under the direction of an Educational Project of the Course (EPC) with various limitations and weaknesses regarding their curriculum, according to the external commission of evaluators appointed by the State Board of Education of the State of Pará. The research adopted a Qualitative Approach and was developed from the theoretical deepening on the subject, based on theoretical as Sobrinho (2002), Cappelletti (2005), Afonso (2005), among others. The analysis of documents of this course was used, as the Pedagogical Project, in effect from training period of the subjects. In the data collection the instrument used was a structured questionnaire with closed and opened questions, from the research objectives. The high number of students enrolled in the 4th year of the course in 2007, totaling 90 graduating students, triggered this approach. The questionnaire was administered to 49 subjects, and 48 answered it. 24 out of these were selected for analysis. The work is structured in five chapters. The first one refers to the Introduction, the second one to the theoretical framework on the proposed topic, as well as the contextualization of the course in question, the third chapter covers the methodology used at work and the authors that guide this process as Chizzotti (2006), Ludke (1986), the fourth chapter concerns the analysis of the data collected and how we can rethink the structure of the course from these data, focusing on aspects related to curriculum, assessment and training of educators with the contributions of its students; Finally, in the Final Considerations the gains and difficulties in developing the curriculum of the evaluated course were gathered.

Keywords: Evaluation. Curriculum. Pedagogy.

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1-	Faixa etária dos alunos concluintes do Curso de Pedagogia – ano de 2007	46
GRÁFICO 2-	Sexo dos alunos concluintes do Curso de Pedagogia – ano de 2007	46
GRÁFICO 3-	Estado civil dos alunos concluintes do Curso de Pedagogia – ano de 2007	48
GRÁFICO 4-	Raça dos alunos concluintes do Curso de Pedagogia – ano de 2007	48
GRÁFICO 5-	Conclusão do ensino médio dos alunos concluintes do Curso de Pedagogia – ano de 2007	50
GRÁFICO 6-	Atuação na profissão docente dos alunos concluintes do Curso de Pedagogia – ano de 2007	50
GRÁFICO 7-	Rede de ensino de atuação docente dos alunos concluintes do Curso de Pedagogia – ano 2007	51
GRÁFICO 8-	Escolaridade paterna dos alunos concluintes do Curso de Pedagogia – ano de 2007	52
GRÁFICO 9-	Escolaridade materna dos alunos concluintes do Curso de Pedagogia – ano de 2007	53

LISTA DE TABELAS

TABELA 1-	Número de alunos da amostra de pesquisa	42
TABELA 2-	Quantificação do exercício de funções em diferentes campos	56
TABELA 3-	Quantificação dos campos de trabalho	60
TABELA 4-	Quantificação das modalidades de docência	62
TABELA 5-	Quantificação dos campos de atuação	64
TABELA 6-	Quantificação das disciplinas cuja carga horária deve ser aumentada	69
TABELA 7-	Quantificação das disciplinas cuja carga horária deve ser diminuída	70

LISTA DE SIGLAS

ACG	Avaliação dos Cursos de Graduação
CCSE	Centro de Ciências Sociais e Educação
CONAES	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CONSUN	Conselho Universitário
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENC	Exame Nacional de Curso
IES	Instituição de Ensino Superior
MEC	Ministério da Educação
NEA	Núcleo de Estudos Avançados
NEE	Núcleo de Estudos Específicos
NEG	Núcleo de Estudos Gerais
PAIUB	Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
UEPA	Universidade do Estado do Pará

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	14
2	AVALIAÇÃO EDUCACIONAL E O CENÁRIO DA UEPA.....	21
2.1	O CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE AVALIAÇÃO...	22
2.2	A UEPA E SEU CONTEXTO HISTÓRICO.....	26
2.3	O CURSO DE PEDAGOGIA	29
2.4	AVALIAÇÃO DE CURRÍCULO.....	32
2.5	O PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO.....	34
2.6	O REFERENTE ALUNO.....	35
3	OS CAMINHOS PERCORRIDOS NA PESQUISA.....	38
3.1	DA OPÇÃO METODOLÓGICA.....	38
3.2	DOS INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	39
3.2.1	O Uso dos Documentos.....	39
3.2.2	O Questionário.....	40
3.3	DO CRITÉRIO DE SELEÇÃO DOS SUJEITOS.....	40
3.4	DA PESQUISA DE CAMPO.....	41
4	AVALIAÇÃO EM AÇÃO.....	44
4.1	O ALUNO CONCLUINTE E O CURRÍCULO.....	44
4.1.1	O Perfil do Aluno Concluente.....	45
4.1.2	Escolaridade e Profissão dos Pais dos Alunos Concluintes.....	51
4.2	O ALUNO CONCLUINTE NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DO CURRÍCULO.....	54
4.2.1	O Concluente e os Campos de Formação	55
4.2.2	O Concluente e as Modalidades de Docência.....	62
4.2.3	O Concluente e as Áreas de Formação Profissional	64
4.2.4	O Concluente e o Estágio Desenvolvido	66
4.2.5	O Concluente e Avaliação do Acompanhamento Discente.....	68
4.2.6	O Concluente e as Disciplinas Cursadas.....	69

4.2.7	O Concluinte e a Relação Professor Aluno em Sala de Aula.....	71
4.2.8	O Concluinte e o Processo de Avaliação da Aprendizagem.....	75
4.2.9	O Concluinte e os Ganhos e Dificuldades na Formação Recebida no Curso de Pedagogia	78
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	82
	REFERÊNCIAS.....	86
	APÊNDICES	90
	ANEXOS	118

1 INTRODUÇÃO

A riqueza e a complexidade da educação em uma Instituição de Ensino Superior (IES), dado o seu alto valor científico, político, cultural e social, remetem-nos à importância do processo avaliativo no âmbito institucional como forma de propiciar a um bem público, que é a Universidade, o autoconhecimento e a melhoria da instituição em prol da formação humana. A avaliação institucional nas IES é recente e consiste em um processo gradativo de médio e longo prazo que surge dos anseios da comunidade acadêmica de construir conhecimento.

Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Pará (UEPA), desde o início desse Curso, tenho concebido a educação como um dos principais mecanismos de mudanças estruturais em um país que busca a democracia plena e de direito.

No período de minha formação universitária inicial, percebi que as discussões sobre a temática da avaliação educacional eram incipientes. Também constatei essa precária discussão e um certo desinteresse pelo assunto nas escolas privadas de Educação Infantil nas quais trabalhei como auxiliar de classe e nas turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) da rede pública que frequentei durante o estágio supervisionado.

Minha trajetória acadêmica de aluna trabalhadora, com dupla jornada, trabalhando e estudando ao mesmo tempo, fez-me constatar uma infeliz realidade: o grande hiato entre o currículo do Curso de Pedagogia por mim vivenciado e a realidade escolar.

Percebi, de forma indireta, nuances de avaliação vivenciadas em projetos de pesquisa da UEPA, coordenados por professores-pesquisadores e dos quais fui aluna bolsista na Iniciação Científica. Tais projetos analisavam alguns aspectos que perpassam o processo de avaliação institucional e referiam-se à “Atuação docente no ensino superior” e “A trajetória acadêmica e profissional dos egressos do Centro de Ciências Sociais e Educação da UEPA (CCSE/UEPA)”.

Ao fazer uma análise entre os projetos, observei que, mesmo com objetivos diferentes, ambos tratavam dos principais sujeitos do processo educativo, ou seja, os corpos docente e discente. O projeto sobre “atuação docente no ensino superior” mostrou uma difícil realidade do magistério, principalmente, de sobrecarga de horário para o ensino em detrimento da pesquisa, comprometendo a qualidade da formação e gerando um certo desestímulo nos professores. No entanto, a referida pesquisa demonstrou também que os

professores acreditavam na importância da discussão sobre a qualidade e a validação da educação.

O projeto sobre “a trajetória acadêmica e profissional dos egressos do Centro de Ciências Sociais e Educação da UEPA (CCSE/UEPA)”, por seu turno, mostrou que as exigências do mercado competitivo podem levar ao abandono da profissão para seguir alguma atividade mais rentável. Em contrapartida, muitos egressos disseram estar satisfeitos e realizados profissionalmente, sendo que até alguns retornaram à Instituição como funcionários. Ao cursar a especialização em Metodologia da Educação Superior, mesmo não constando em seu desenho curricular a disciplina de avaliação educacional, procurei buscar leituras sobre os pressupostos para melhor compreender sua dinâmica e sua importância dentro de uma IES, enquanto compromisso com a comunidade acadêmica.

Ao consultar e analisar a dissertação de Mestrado intitulada “Análise do funcionamento organizacional da Universidade do Estado do Pará”, do então reitor da universidade, Fernando Palácios (2000), obtive os primeiros indícios da importância de se discutir a questão da avaliação, sobretudo a partir da afirmação que o autor faz em seu trabalho no tópico sobre avaliação institucional:

As duas fases do processo de avaliação institucional não deixaram nenhuma cultura de avaliação nos membros da Uepa. Documentos foram perdidos, formulários não foram compatibilizados, não houve registro informatizado, não aconteceram mudanças na instituição e nos cursos em função do processo e não houve nenhuma interface com o planejamento institucional (PALÁCIOS, 2000, p. 63).

Consequentemente, tal descaso, de que trata Palácios (2000), não se refletiu em mudanças na Instituição, apesar de a mesma ter aderido ao Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB) na década de 1990. Posterior a essa leitura, tive acesso ao primeiro volume dos Cadernos de Avaliação da UEPA (GUEDES; NINA, 2005), documento que contém uma sistematização dos Relatórios Avaliativos das Comissões de Especialistas designadas pelo Conselho Estadual de Educação (CEE), com o intuito de executar a Avaliação Externa dos Cursos de Graduação da Instituição.

Esse Caderno de Avaliação foi organizado pelas professoras Icléia Nina e Bárbara Guedes, sendo publicado no ano de 2005 sob o título “UEPA: o olhar avaliativo da sociedade paraense – avaliação externa dos cursos de graduação”, e lançado no VI

Encontro de Administração Superior em 2006, com base nas recomendações, pareceres e resoluções das comissões de especialistas.

A avaliação externa foi solicitada com vistas a requerer a autorização do funcionamento dos novos cursos implantados, assim como o reconhecimento e também a renovação do reconhecimento dos cursos mais antigos da IES. O processo de avaliação externa da graduação da UEPA, propriamente dito, ocorreu no período de junho de 2001 a outubro de 2003.

No terceiro capítulo do referido Caderno, intitulado “O olhar de diferentes avaliadores externos sobre a UEPA”, é feita a apreciação dos relatórios a partir dos temas geradores: *projeto pedagógico, corpo docente e infraestrutura*, que subsidiaram as categorias de análise. Ao término dessa categorização, deu-se a descrição do *Parecer Final* do relatório avaliativo emitido pelo CEE sobre cada Curso, que fez com que a UEPA se comprometesse com a melhoria da qualidade do ensino ao acatar as recomendações sugeridas.

Ao tomar conhecimento desse parecer final, constatei que o Curso do qual sou aluna egressa, o de Pedagogia, sofreu severas críticas, basicamente referentes ao Projeto Pedagógico do Curso (PPC), principalmente no que diz respeito ao currículo do Curso e aos seus objetivos, o que fundamentou e inspirou meu interesse pessoal pelo estudo sobre o tema avaliação de currículo, instigando-me a pesquisar especificamente esse Curso.

E, por intermédio do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da PUC-SP, na Linha de Pesquisa: Currículo e Avaliação Educacional e no Projeto de Pesquisa Inova Lapa, coordenado por minha orientadora, Prof^a Dr^a Isabel Franchi Cappelletti, encontrei condições para investigar minhas inquietações de aluna, tendo como área de estudo a Avaliação e o Currículo do Curso de Pedagogia, uma vez que tive a oportunidade de ter acesso a leituras que corroboram com a inferência que faço.

É a partir do PPC que é possível inferir sobre os principais elementos constitutivos do Currículo, compreendido aqui como uma *práxis* que deverá ser dialógica e reflexiva, comprometida com o aprimoramento da qualidade sociocultural da educação, fundamentada por questões sociais, políticas, culturais, epistemológicas e historicamente configuradas.

O currículo, sendo produto de tensões, concessões, lutas, nunca é neutro, assim como também a avaliação não é neutra, especialmente em uma proposta diferenciada de

educação que visa ser libertadora, emancipadora e democrática. Daí a importância de haver coerência entre o currículo manifesto (formal, oficial e legitimado) e o currículo oculto, ou seja, o que não é explicitado, mas que se manifesta em diferentes situações e que demanda das relações sociais. Desse princípio, surge a necessidade de compreender as contradições entre o currículo oficial e o currículo oculto (que forma uma cadeia de relacionamentos, normas, valores sociais, crenças).

E, segundo Giroux (1997, p. 66):

Em nenhum outro lugar a natureza do currículo oculto fica mais evidente do que no sistema de avaliação. O efeito potencial da avaliação torna-se claro quando se reconhece que o que se ensina e avalia em sala de aula é tanto acadêmico quanto não acadêmico, e inclui nesse último a adaptação social e qualidades pessoais específicas.

Ainda sobre currículo oculto, Silva, T. (2002, p.80) salienta que a noção de currículo oculto constitui “um instrumento analítico de penetração na opacidade da vida cotidiana da sala de aula. Ele como que tornava repentinamente transparente aquilo que normalmente aparecia como opaco”.

Tal afirmação ratifica que o sistema curricular de uma instituição educativa deve ser acessível, ético, transitório, flexível, criativo e principalmente participativo, o que pressupõe que, para sua plena realização como prática pedagógica, deva estar pautado em um processo contínuo de avaliação para que se possa problematizar o conhecimento curricular instituído ao considerar que “o currículo não pode ser entendido à margem do contexto no qual se configura e tampouco independentemente das condições em que se desenvolve”, ou seja, o currículo configura uma prática (SACRISTÁN, 1998, p. 107).

Em vista disso, tenciono nortear minha pesquisa na área de Avaliação do Currículo do Curso de Pedagogia da UEPA, tendo como referente os alunos concluintes do ano de 2007, oportunizando-lhes um espaço de inserção no processo de avaliação a fim de valorizar a sua participação como um dos interlocutores da universidade a partir das seguintes indagações: **Na opinião dos alunos concluintes de 2007, quais as questões que consideram importantes na avaliação do Curso? Os problemas identificados na avaliação externa são ratificados? São negados?**

Tais questionamentos surgem em função de que os mesmos concluíram sua formação sob a regência de um PPC que deveria ter sido reformulado (no caso, o projeto

implementado no ano 2000) e que apresenta várias limitações e fragilidades no seu aspecto curricular, segundo a comissão externa de avaliadores.

Ao focalizar minha investigação no Curso de Pedagogia, que é um campo de estudo com identidade e problemática próprias e que compreende os elementos da ação educativa, creio que haja uma possibilidade de resposta às referidas indagações, uma vez que poderei compreender a sintonia do seu PPC e os propósitos da instituição no que concerne às suas políticas e ações para assegurar seu cumprimento, ou seja, como esses princípios configuram-se na prática educativa enquanto elemento constitutivo de um projeto institucional. Além disso, visa contemplar uma necessidade pessoal de demonstrar em certa medida o que esse Curso está oferecendo a seus alunos como formação, o que está considerando importante salientar diante de uma realidade histórico-social múltipla, condicionada por objetivos éticos e projetos políticos de gestão, inclusive no sentido de permitir pautar reformulações curriculares e projetos pedagógicos. Corroborar, ainda, com o que Garrido diz ao prefaciar o livro de seu amigo Libâneo “ a Pedagogia, ciência que tem a prática social da educação como objeto de investigação e de exercício profissional [...], não tem sido tematizada no curso de formação do pedagogo” (LIBÂNEO, 2007, p. 18).

Assim sendo, verificar se os sujeitos referendam ou não os indicadores oriundos da avaliação externa consiste na razão de ser deste estudo, cujos resultados apontados poderão ajudar a UEPA na melhoria da qualidade de sua formação, assim como em futuras reestruturações curriculares.

A legitimidade das opiniões expressas pelos alunos constitui-se indicadores de uma realidade da qual desejamos produzir juízos de valores para compreender, orientar e conduzir a reconstrução de significados, na intenção de proporcionar um efetivo retorno de uma avaliação que aspira ser qualitativa, atentando para seus múltiplos enfoques.

Considerando que nem sempre o currículo oficial constitui-se naquilo que se vivencia em sala de aula, este trabalho tem os seguintes objetivos:

- Revelar se as mudanças sugeridas pela avaliação externa do Curso concretizaram-se no cotidiano da prática curricular;
- Analisar as diretrizes e prioridades referendadas no currículo do Curso de Pedagogia;
- Identificar quais são os avanços e/ou obstáculos para o desenvolvimento do currículo;

- Atualizar e complementar os dados da avaliação externa.

Anseio, portanto, fomentar discussões que problematizem teórica e criticamente essa temática, superando assim a carência de estudos sistematizados sobre a mesma. Acrescento também o compromisso de ordem política que nós educadores devemos ter com o conhecimento da realidade em que vivemos, intencionando não só construir uma consciência crítica sobre os problemas do setor educacional, como também fomentar ações que contribuam para a sua superação.

A relevância social e científica deste trabalho constitui-se a partir de seus resultados, que poderão contribuir com a avaliação institucional da IES na intenção de consolidar seu compromisso social e político estabelecido tanto na legislação vigente quanto no momento de decisão da sua vocação que, no caso da UEPA, é “o desenvolvimento do ser humano no contexto amazônico considerando os aspectos econômicos, sociais e culturais” (UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ, 2004, p. 15), com implicações na sociedade e na ciência, aos quais seus produtos finais são endereçados.

Esta pesquisa é composta de cinco capítulos. O primeiro capítulo constitui a Introdução. No segundo, *Avaliação Educacional e o Cenário da UEPA*, foi feita uma panorâmica do cenário da avaliação e das políticas públicas de avaliação, construindo um recorte histórico a partir do PAIUB¹ que foi o primeiro programa que a UEPA adotou, posteriormente a universidade aderiu ao SINAES², dando ênfase ao ENADE³. No que se refere à UEPA, foi construído um breve resumo de seu histórico assim como do surgimento do Curso de Pedagogia, foco da pesquisa. Ao referendar esse Curso, destaco seu currículo como base de análise, por meio de seu Projeto Pedagógico, implementado no ano 2000 e que regeu a formação dos sujeitos da pesquisa, no caso os alunos concluintes do ano de 2007, aos quais foi solicitado, por meio de questionário, avaliar o currículo que, no momento, regia sua formação.

Já no terceiro capítulo, são apresentados *Os Fundamentos Metodológicos da Pesquisa*, com a opção por uma pesquisa de natureza qualitativa, incluindo a análise documental do Projeto Pedagógico do Curso e Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI - que é o plano estratégico da universidade, no que se refere ao item avaliação institucional, a

¹ Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras.

² Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior.

³ Exame Nacional de Desempenho de Estudantes.

pesquisa bibliográfica, assim como a justificativa da utilização do questionário semiestruturado, com perguntas fechadas e abertas, como instrumento de coleta de dados. Destaco também o critério de seleção dos sujeitos e o processo de ida a campo.

O quarto capítulo trata da *Análise dos Dados Coletados*, com o processo de organização e tabulação das informações por meio da construção de tabelas, gráficos e quadros que intentam expressar o perfil dos alunos, assim como suas opiniões quanto ao Curso. Nessa etapa, faço uma análise crítica por meio das inferências que surgiram das convergências e divergências das falas dos sujeitos.

Nas *Considerações Finais*, é feita a apreciação geral obtida nas diferentes etapas do trabalho. É onde pondero as observações necessárias para contribuir com a melhora do Curso, posicionando-me a respeito do que precisa ser revisto para reverter a realidade atual, considerando o que o Curso de Pedagogia da UEPA representa não só para a formação dos alunos concluintes, sujeitos da pesquisa, como também para a sociedade paraense.

2 AVALIAÇÃO EDUCACIONAL E O CENÁRIO DA UEPA

As origens da avaliação do ensino superior no Brasil datam da década de 1960 com a Reforma Universitária, que ocasionou um profundo questionamento do modelo universitário vigente, desencadeando um processo de avaliação com os propósitos de fomentar uma autoconsciência institucional. E este capítulo tem justamente a intenção de fazer uma análise da trajetória dos diferentes programas implementados pelo Governo Federal na área de avaliação educacional e sua repercussão na UEPA, além de apresentar o Curso de Pedagogia e seu currículo por meio do projeto pedagógico.

A avaliação institucional perpassa toda a universidade, tendo como objeto de análise sua função-fim, o “tripé” *ensino, pesquisa e extensão* e tem como intenção ser um processo descritivo e, ao mesmo tempo, valorativo das atividades acadêmicas relevantes da instituição.

Os processos de avaliação devem ser concebidos como meio de alavancar ações e pessoas, ou seja, gerar estímulos, mudanças e ter como ponto de partida a realidade a qual se refere, considerando as condições históricas, culturais, regionais e sociais da instituição nesse momento. Isso remete à escolha e à defesa de um modelo de avaliação que depende fundamentalmente de uma concepção de educação e instituição educativa sempre vinculada à concepção de sociedade (SOBRINHO, 2002).

Assim, a avaliação apresenta-se como geradora do desenvolvimento institucional em uma perspectiva formativa, com participação ampla da comunidade institucional por meio da humanização do trabalho acadêmico nos campos político, teórico, pedagógico e metodológico.

A educação é concebida como direito social e dever do Estado, assim, a avaliação deve ser pensada com um forte sentido ético e político, amparada por um processo democrático, participativo e que possibilite averiguar se a educação superior está cumprindo sua função social.

Logo, o sentido de poder que tem a avaliação explica o grande protagonismo que ela exibe hoje em quase todos os âmbitos de intervenção social e cada vez mais vem ampliando seus alcances e seus efeitos. Nesse sentido, ela transborda os limites propriamente educativos, situando-se nos planos mais abrangentes da política e

da economia, impulsionando a mercantilização da educação e a sua regulação, distanciando-se de seus propósitos acadêmicos e pedagógicos.

Além disso, a adoção de estratégias de *ranqueamento*, premiação e punição de instituições passou a contribuir muito mais à construção ou não da sua reputação do que da qualidade institucional, em decorrência do uso dos resultados da avaliação de forma equivocada.

Na racionalidade orçamentária, em que as diferenças não são somente de contexto histórico mas também ideológicos, surge a figura do Estado Avaliador, em que, segundo Afonso (2005), o Estado vem pondo em prática um *ethos* competitivo, passando a adotar a lógica do mercado, com ênfase nos resultados ou produtos dos sistemas educativos, provocando mudanças fundamentais no papel do próprio Estado.

A avaliação aparece assim como um pré-requisito para que seja possível a implementação desses mecanismos, minimizando os compromissos e responsabilidades do Estado, evidenciando a lógica do mercado implementada por políticas governamentais que acabam resultando em tensões nos processos avaliativos. Nessa perspectiva, o Estado deixa de ser o provedor de benefícios e serviços e passa a exercer severo controle e forte fiscalização, coadunando com uma imposição externa de política neoliberal que se utiliza de mecanismos de responsabilização e/ou prestação de contas (*accountability*).

A avaliação é chamada a dar comprovações no que se refere à qualidade, mas seus resultados nem sempre são levados em consideração quando são estabelecidas as políticas governamentais, pois se ignora a negociação imprescindível aos processos avaliativos.

2.1 O CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE AVALIAÇÃO

Na década de 1990 no Brasil, houve uma ênfase nos processos avaliativos com a figura do Estado Avaliador, o que levou Sobrinho (2005) a chamá-la de a “década da avaliação”. No entanto, a partir do governo Lula, a concepção e a proposta de avaliação tomaram uma nova configuração com a elaboração do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES (BRASIL, 2003), que sistematizou a concepção, os princípios e as dimensões da avaliação, retomando inclusive alguns

princípios do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras - PAIUB (1993-1996), como os de globalidade, legitimidade, continuidade do processo e respeito à identidade e à diversidade institucional.

Em seu projeto, o PAIUB abrangia a ênfase nos cursos de graduação, na gestão universitária e na prestação de contas de suas ações à sociedade. No entanto, seu enfoque prioritário era a avaliação de cursos. Seu diferencial advinha de tratar-se de uma iniciativa das próprias instituições, baseada na adesão voluntária, contando inclusive com o financiamento do MEC, objetivando promover a melhoria da qualidade da educação.

O PAIUB correspondia a uma forma de avaliação ligada à concepção formativa/emancipadora que possibilitou um espaço de interlocução das IES com o MEC. Entretanto, essa iniciativa inovadora perdeu fôlego com a suspensão da verba para o Programa e com a implementação, no Governo Fernando Henrique Cardoso, do Exame Nacional de Cursos - ENC (Decreto nº 2026/96), conhecido como Provão (1996-2004).

Caracterizado como um instrumento avaliativo aplicado aos alunos concluintes de determinados Cursos, o Provão tinha como objetivo teórico avaliar os conhecimentos e as competências técnicas adquiridas ao longo da graduação, ou seja, a qualidade da formação empreendida, além de subsidiar as deliberações legais referentes à renovação periódica do reconhecimento dos cursos.

Entretanto, em 2004 esse instrumento perdeu fôlego com a criação do SINAES, que apontou para uma mudança de concepção de avaliação ao alterar o foco da concorrência educacional para a melhoria da qualidade da educação, compreendida aqui como bem público e não como mercadoria.

No governo atual, a proposta do SINAES foi transformada em política de Estado por meio da Lei nº10.861/04, cujo objetivo é oferecer subsídios e estratégias de reformulação da avaliação institucional das IES como forma de legitimar a sua responsabilidade e compromisso social, enquanto um local de produção de uma cultura particular, dinâmica e dialética.

Para coordenar e supervisionar essa proposta, foi criada a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior - CONAES, que estabelece as diretrizes para a sua operacionalização, mas que funciona mais como um órgão consultivo.

Nesse sentido, o SINAES

É considerado uma construção a ser assumida coletivamente com funções de informação para tomada de decisão de caráter político, pedagógico e administrativo, emancipação e elevação da capacidade educativa (BRASIL, 2003, p. 82).

O SINAES, a partir das dimensões a serem avaliadas, proporciona às IES uma oportunidade de mapear seus processos e aprender a verificar o que está sendo efetuado com sucesso e o que precisa ser melhorado ou adaptado. Sendo assim, ele amplia o foco da avaliação ao incluir de forma integrada instrumentos complementares que permitam a sua operacionalização.

A avaliação institucional das IES, proposta pelo SINAES, engloba: Autoavaliação, Avaliação Externa, Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG) e Avaliação do Desempenho dos Estudantes, que consiste no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), recuperando assim aspectos parciais de cada uma das experiências anteriores, mas com seus pilares reconfigurados.

Entretanto, Santos (In: CAPPELLETTI (Org.), 2005, p. 109) considera que pensar um sistema de avaliação como “um processo permanente, orgânico, abrangente, com implicações nacionais apesar das diversidades regionais e locais, foi uma tentativa ambiciosa e, sobretudo audaciosa da Comissão”.

Barreyro; Rothen (2006) faz uma ressalva aos instrumentos avaliativos do SINAES, afirmando que o mesmo consiste na cumulação de outras experiências com valores e paradigmas divergentes: a visão formativa/emancipadora do PAIUB, a visão somativa da avaliação das condições de ensino e o *ranking* do Provão.

Apesar das críticas, o Sistema estimula as IES a refletirem sobre o processo de avaliação de maneira integrada ao seu planejamento institucional. Dessa forma, esses instrumentos deixam de ser fragmentados e adquirem um significado de conjunto, o que possibilita a realização de um ciclo avaliativo.

Santos (In: CAPPELLETTI (Org.), 2005, p. 110) ainda chama a atenção para o fato de que, historicamente, “intentar mudanças radicais em educação, sem levar em conta o tempo e espaço em que se aplicam, as próprias peculiaridades das unidades de ensino é tarefa inglória”.

A avaliação institucional, enquanto um ciclo contínuo inicia-se com a autoavaliação promovida pela própria IES, e que, segundo proposta do SINAES, se

completa a cada três anos. Recomenda-se que participem dessa etapa membros da comunidade externa, como egressos e membros dos setores mais envolvidos com a IES.

A autoavaliação das IES no SINAES é um momento obrigatório ao ciclo, que se desenvolve a partir de um Roteiro de Autoavaliação Institucional baseado em dez dimensões avaliativas, que devem ser adaptadas à realidade institucional com o intuito de promover seu autoconhecimento e uma cultura de reflexão e avaliação.

Tem ainda o propósito de auxiliar a IES no processo de Avaliação Externa por meio da Avaliação dos Cursos de Graduação, realizada por uma equipe multidisciplinar de especialistas. Essa fase está vinculada ao processo de regulação, pois de acordo com seus resultados é que se emite o reconhecimento e a renovação do reconhecimento dos cursos.

A autoavaliação contribui para a reconstrução e a renovação institucional e, dependendo de como a mesma se utiliza desse processo e de seus resultados, pode evitar sua estagnação ao propor um aperfeiçoamento adequado às necessidades emergentes, a partir de uma gestão qualificada que não veja esse momento apenas como uma exigência burocrática, que vise conciliar, numa camisa de força, qualidade avaliativa e regulação, como propõe o SINAES.

Fazem parte do processo avaliativo do SINAES os seguintes momentos:

a) A Avaliação dos Cursos de Graduação, sobre o qual Ristoff (2006, p. 207) afirma:

Os indicadores e critérios definidos por este instrumento permitem não só afirmar valores que garantam a aderência do PPC as DCN, mas também verificar se as práticas pedagógicas daí resultantes guardam a coerência esperada e se efetivamente se traduzem em práticas inovadoras e adequadas ao contexto em que se inserem.

b) O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), que se refere ao desempenho dos estudantes dos cursos de graduação e se constitui em um exame por amostragem com alunos ingressantes e concluintes, tendo como objetivo avaliar os conhecimentos, as habilidades, as competências adquiridas ao longo do curso.

Esse instrumento corrobora com o que é preconizado nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), definidas pelo Conselho Nacional de Educação, mas apesar de ter uma intenção diferenciada, não deixa de ser uma avaliação do produto da

ELERES, Isabelle Leite Mendes. Avaliação de currículo na opinião dos alunos concluintes de um Curso de Pedagogia.

educação, no qual se anseia pelo desenho de um perfil profissional esperado a partir de seus processos formativos. Logo, como afirma Santos (In: CAPPELLETTI (Org.), 2005, p.120), “o ENADE é sucedâneo e simulacro do ENC, com os mesmos defeitos deste, mas com o escopo de melhorar a qualidade do ensino”.

Apesar das mudanças requeridas por essa proposta empreendida pelo SINAES, as transformações não foram tão significativas assim, é o que diz Santos (In: CAPPELLETTI (Org.), 2005, p. 93), ao alertar de que “o SINAES é todo ele centralizador de controle e gestão da educação pelo Estado capaz de produzir a ‘uniformidade plena’ e a ‘heteronomia’”.

2.2 A UEPA E SEU CONTEXTO HISTÓRICO

A Universidade do Estado do Pará (UEPA), segundo seu Plano de Desenvolvimento Institucional 2005-2014 (PDI - UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ, 2004), surgiu da união de escolas e faculdades isoladas que formavam profissionais para atuarem em uma área específica.

O ensino superior no estado iniciou-se na década de 1940, com a Escola de Enfermagem do Pará. No início da década de 1960, foi criada a Fundação Educacional do Estado do Pará (FEP), vinculada à Secretaria Estadual de Educação (SEDUC), responsável pela política de ensino de 2º e 3º graus.

Com a incorporação da Escola de Enfermagem à FEP em 1966, essa instituição tornou-se de fato a entidade mantenedora do ensino superior estadual. Sua expansão se deu em 1970, com a criação da Escola Superior de Educação Física e da Faculdade de Medicina. Já em 1983, criou-se a Faculdade Estadual de Educação (FAED) com o Curso de Pedagogia, iniciando na esfera estadual a formação superior para professores do ensino médio. A FAED, em 1986, implantou as Licenciaturas em Matemática e Educação Artística.

O Instituto Superior de Educação Básica (ISEB) foi criado em 1989, sendo vinculado à Secretaria Estadual de Educação, com o curso de Formação de Professores do Pré-Escolar de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental, passando a fazer parte em 1992 da estrutura da FEP.

A UEPA nasceu, portanto, da fusão e da experiência dessas escolas e faculdades acima citadas, por meio da Lei Estadual nº 5.747, de 18 de maio de 1993, sendo autorizada a funcionar por Decreto em janeiro de 1994. Segundo seu Estatuto, constitui-se como uma instituição organizada como autarquia de regime especial e estrutura multicampi, gozando de autonomia didática, científica, administrativa, disciplinar e de gestão financeira e patrimonial.

A UEPA, de acordo com seu PDI, possui 5 campi concentrados na capital: Campus I - Centro de Ciências Sociais e Educação (CCSE), Campus II - Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (esse centro possui mais duas unidades), Campus III - Educação Física, Campus IV - Enfermagem e o Campus V - Centro de Ciências Naturais e Tecnologia (CCNT), além de suas Unidades Acadêmicas em 14 municípios do interior do Estado (UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ, 2004, p. 22).

Essa universidade tem como propósito suprir a elevada carência de profissionais qualificados no estado nas diferentes áreas do conhecimento, atentando para a importância e a necessidade de se adequar os currículos dos cursos de graduação à nova realidade do trabalho e das profissões. E iniciou, na década de 1990, seu processo de interiorização por meio do Sistema Modular, no sentido de atender às demandas regionais por formação superior no interior do estado.

A Universidade do Estado do Pará, no ano de 1994, percebendo a importância da avaliação, elaborou um Projeto de Avaliação Institucional inspirado nos princípios do PAIUB, o qual possibilitou a promoção de uma série de seminários e consultorias no sentido de subsidiar discussões sobre o tema. Já nos anos de 1996 e 1997, com o intuito de dar continuidade às atividades desse projeto, segundo explicita em seu PDI (UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ, 2004, p. 21), a UEPA declarou ter como missão:

- Promover e participar da modernização e desenvolvimento do Pará em busca de mudanças na base produtiva e de verticalização do seu processamento;
- Dinamizar a formação de agentes para todos os níveis de demanda desse novo ciclo de desenvolvimento, dotados de conhecimento, profissionalismo e solidariedade;

- Constituir-se em uma universidade pública, gratuita e de qualidade, adequada ao processo regional, como centro de identidade estadual em pesquisa, ensino e extensão;
- Promover suas ações, tanto na capital quanto no interior, implantando cursos e implementando os já existentes.

A instituição elaborou também um Boletim Informativo de Avaliação Institucional, com o objetivo de esclarecer em que consiste essa avaliação e o porquê de sua importância. Nesse Boletim, foi apresentada a proposta da instituição para a avaliação, os membros da comissão, as atribuições das comissões de avaliação para cada curso e o que vinha sendo feito nesse aspecto e os próximos passos a serem dados. No entanto, essa iniciativa não teve fôlego e as discussões se enfraqueceram.

Já em 2000, a UEPA iniciou um resgate de todas as ações relacionadas ao desenvolvimento do projeto de avaliação institucional, com a intenção de reelaborar o que se tinha para colocá-lo em prática no âmbito dos diversos setores da universidade.

Dessa forma, no período de 2001 a 2003, foram desenvolvidas ações voltadas para a avaliação externa dos cursos de graduação (autorização de novos cursos, reconhecimento e renovação de reconhecimento) e autoavaliação da instituição.

De acordo com seu PDI, “a avaliação institucional possibilita à universidade análises reflexivas de suas ações, que a auxiliam na reformulação dos projetos pedagógicos dos cursos e no planejamento institucional” (UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ, 2004, p. 102).

No ano de 2003, foi constituída uma nova Comissão Permanente de Avaliação, com o objetivo de consolidar esse processo, assim como o de dar continuidade às atividades relativas à avaliação. Hoje, a instituição procura adequar-se aos procedimentos avaliativos estabelecidos pelos SINAES.

Como forma de avançar na consolidação das políticas institucionais em 2005, durante a realização do V Encontro da Administração Superior, a UEPA iniciou o Processo de Planejamento Estratégico (PES), quando foi redefinida sua Missão, sua Vocação, sua Visão de Futuro e seus Objetivos Estratégicos, com a participação da comunidade acadêmica representada pelos seus diversos segmentos. (UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ, 2004, p. 22)

A UEPA, assim, estabelece que tem como Vocação: o desenvolvimento do ser humano no *contexto amazônico*, considerando os aspectos econ micos, sociais e culturais; sua Missão consiste em: produzir, difundir conhecimentos e formar profissionais  ticos com responsabilidade social para o desenvolvimento sustentável da Amazônia; e tem como Visão de Futuro: ser referência científico-cultural de ensino, pesquisa e extensão em nível nacional (UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ, 2004: 15-17).

Avaliar um curso como elemento constitutivo do contexto institucional requer considerar a necessidade de sintonia entre o projeto pedagógico do curso e os propósitos da instituição, para assegurar o cumprimento de suas políticas e ações, cujo objetivo é promover uma formação com qualidade.

De acordo com o instrumento único de avaliação de cursos de graduação utilizado pelo SINAES, o currículo é concebido como:

Um espaço de formação plural, dinâmico e multicultural, fundamentado nos referenciais sócio-antropológicos, psicológicos, epistemológicos e pedagógicos em consonância com o perfil do egresso previsto nas Diretrizes Curriculares, garantido a identidade do curso e o respeito à diversidade (BRASIL 2003, p. 67).

Segundo Ristoff (2006, p.206) “o projeto pedagógico do Curso - PPC é, pois, a alma do Curso, a ponte que une as diretrizes curriculares nacionais às práticas pedagógicas propostas pelo currículo”. Consiste, portanto, em um processo de a  o e reflexão que procura articular o que acontece na realidade e o que é desejado.

2.3 O CURSO DE PEDAGOGIA

Elegemos como nosso objeto de análise crítica o currículo do Curso de Pedagogia da UEPA, situado no Campus I - Centro de Ciências Sociais e Educação - CCSE. A referência documental utilizada para fundamentar a pesquisa foi o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) datado do ano de 2000, que subsidia a formação dos sujeitos pesquisados, no caso os alunos concluintes do ano de 2007, assim como o Parecer Final da Comissão Externa de Avaliação.

O PPC que subsidia a formação dos concluintes diz em sua proposta que tenciona a “formação de sujeitos para atuarem no campo educacional, social, empresarial e da saúde”, [...] baseado em princípios norteadores como “interdisciplinaridade, emancipação, flexibilização curricular, cidadania, etc”. (UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ, 2000, p. 16)

O currículo que é analisado na proposta em questão exige a ressignificação de alguns conceitos e o redimensionamento da teoria e do conhecimento, no processo de formação frente à prática social como elemento norteador de todas as disciplinas do currículo, fato que foi considerado pela comissão de reformulação do referido projeto.

Após o Curso ser submetido à avaliação externa no ano de 2003, designada pelo Conselho Estadual de Educação, foi elaborado um Parecer Final da Comissão (23/10/03), no qual constava a avaliação do Projeto Pedagógico, do Corpo Docente e da Infraestrutura do Curso, o que conferiu ao Curso um Conceito “B”, apesar de considerar que o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia possui uma proposta ousada e de difícil realização.

Além disso, a comissão avaliadora declarou que a concepção filosófica do Curso necessitaria ser ampliada e melhor discutida na comunidade, uma vez que sua compreensão não era clara. Seus objetivos, no que se refere à formação, perfil do egresso, tomado de forma ampla, segundo os pareceristas, apresentavam inconsistência e equívocos, inclusive de ordem legal, o que dificultava a operacionalização do currículo.

O referido Parecer também apontou que a organização curricular do Curso era excessivamente disciplinar, contradizendo o princípio norteador da interdisciplinaridade e da relação teoria e prática, inclusive nas ementas, que, em sua maioria, eram amplas demais. No que se refere à avaliação do Curso e do processo de ensino-aprendizagem, ainda revelou que a mesma é limitada e pouco discutida.

Entretanto, apesar dessas fragilidades, a Comissão Avaliadora recomendou a renovação do reconhecimento do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da UEPA, desde que atendidas às recomendações relativas à reformulação do Projeto Pedagógico do Curso no prazo de um ano.

A matriz curricular do Curso possui uma dinâmica diferenciada ao se estruturar por Núcleos: Núcleo de Estudos Gerais - NEG (1º e 2º anos), Núcleo de

ELERES, Isabelle Leite Mendes. Avaliação de currículo na opinião dos alunos concluintes de um Curso de Pedagogia.

Estudos Específicos - NEE (3º e 4º anos) e o Núcleo de Estudos Avançados – NEA, perpendicular a todo o Curso. Essa estrutura visa adequar o currículo às diferentes realidades regionais e às perspectivas profissionais, uma vez que a formação pretendida enfatiza “a concepção sócio-histórica, no qual o pedagogo deverá assumir um compromisso social e ético articulado com os movimentos sociais” (UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ, 2000, p. 19).

Conforme Resolução nº 1407/07 do CONSUN de 29/01/07, é aprovado pelo Reitor da UEPA o novo projeto pedagógico do Curso de Pedagogia (UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ, 2007), com mudanças significativas em sua estrutura. O mesmo é submetido a uma nova avaliação externa em junho de 2007 e a comissão avaliadora lhe confere um conceito “A”.

Para uma melhor visualização das principais mudanças ocorridas na matriz curricular do Curso, consultar os desenhos curriculares dos projetos do ano de 2001 e de 2007 contidos nos anexos. No entanto, no quadro abaixo já podemos observar alterações importantes na estrutura do Curso.

QUADRO 1: Quadro comparativo da estrutura organizacional dos dois últimos Projetos Pedagógicos do Curso de Pedagogia

ESTRUTURA ORGANIZACIONAL	PPC 2000	PPC 2007
Regime	seriado anual	semestral
Duração	4 anos	8 semestres
Carga horária total	3.300h	4.060h
Turnos	vespertino e noturno	matutino, vespertino e noturno.
Vagas	100	300
Estrutura curricular	formada por núcleos	formada por núcleos
Disciplinas	obrigatórias	obrigatórias e eletivas
Ingresso	anual	semestral

FONTE: Banco de dados da pesquisa

Essa radiografia histórica e contextual do Curso de Pedagogia da UEPA ratifica a necessidade de avaliarmos o referido currículo almejando a superação das dificuldades apontadas na avaliação externa, uma vez que a área da avaliação curricular

apresenta-se incipiente no que se refere ao desenvolvimento de seu estudo empírico e científico como âmbito da ciência da educação, o que pressupõe uma reflexão mais aprofundada da importância do Curso, apesar da atual desvalorização da carreira e da difícil realidade educacional.

Todavia, o contexto social pouco favorece essa reflexão, ainda que se trate de uma profissão de responsabilidade, que almeja a transformação social por meio da educação. A partir do novo PPC, já ocorre uma tentativa de mudança estrutural, principalmente com o aumento da carga horária do Curso, deixando de lado a exigência mínima de tempo para formação, assim como oportunizando aos alunos uma diversidade maior de disciplinas, com o surgimento das disciplinas eletivas em diferentes áreas de interesse, seria essa uma forma mais concreta e visível de legitimar o conceito atribuído pela nova avaliação externa do Curso, desde que ouvidos os alunos de maneira mais consistente.

2.4 AVALIAÇÃO DE CURRÍCULO

Pensar currículo significa refletir e intervir sobre os problemas referentes à sua pluralidade de concepções, funções e foco, o que implica ser suscetível às controvérsias explícitas ou ocultas do mesmo. Para Sacristán (1998, p.16), “o currículo como projeto baseado em um plano construído e ordenado, relaciona a conexão entre determinados princípios e uma realização dos mesmos, algo que se há de comprovar e que nessa expressão prática concretiza seu valor.”

O currículo operacional, aquele que acontece hora a hora também é um currículo percebido, experienciado, “existe nos olhos de quem o observa” (GOODLAD, 1979 apud PACHECO, 2005, p. 51), o que lhe confere a coexistência de forma e sentido.

Uma das bases de sustentação desse currículo, compreendido como projeto cultural, social e político, defendida ainda por Pacheco (2005), refere-se à questão ideológica reguladora das relações sociais de poder, servindo aos interesses das classes dominantes, o que nos permite inferir que o currículo é uma construção enredada nas lutas e relações sociopolíticas.

Na prática, isso irá representar o que Domingues (1988, p.43), citando Goodlad (1977), afirma haver no cotidiano de sala de aula: a) um Currículo formal: o que foi prescrito como desejável por alguma organização normativa; b) um Currículo operacional: o que ocorre de fato na sala de aula; c) um Currículo percebido: o que o professor diz que está fazendo e o porquê dessa ação; e d) um Currículo experienciado: o que os alunos percebem e como reagem ao que está sendo oferecido. Sacristán (1998) complementa este quadro apresentando o Currículo Avaliado, que é a expressão da última concretização de seu significado para professores e alunos, em que a avaliação atua como uma pressão modeladora da prática curricular.

Assim sendo, serão as condições institucionais que possibilitarão a realização do currículo a partir de uma determinada concepção que inclui compromisso social, ideológico e político, por ser um elemento central de referência, em que, no entrecruzamento de diversas práticas, será possível determinar e analisar o desenvolvimento do Curso em questão.

O currículo, portanto, é o cerne do projeto pedagógico e está intimamente vinculado, por isso a importância da avaliação tanto da sua construção quanto da sua execução, é o ponto de partida para a construção de novas relações educativas convergentes.

E é a avaliação curricular que atua como investigadora da efetivação e legitimação desse currículo, permeando todas as questões que o envolvem a serviço da qualidade educativa e em prol de uma avaliação emancipadora e não reguladora. A indissociabilidade entre currículo e avaliação pode proporcionar uma dinâmica de aperfeiçoamento constante nos cursos e com os fins para os quais o mesmo se propõe.

Essa avaliação deve deixar claro de que ponto de vista é construída, a que interesses corresponde, se está a serviço da inclusão ou da exclusão social. É um processo complexo que produz efeitos em todos os sujeitos envolvidos em sua *práxis*. Partindo desse ponto de vista, deve estar atenta e considerar os contextos envolvidos, assim como os valores que se impõem, visando sempre à transformação e à melhoria, já que funciona como parâmetro da qualidade da educação oferecida pela instituição.

O currículo corporifica as relações sociais de classe, gênero e raça, geralmente, sendo produzido e criado com a intenção de manter o *status quo* de grupos

interessados em fazer da educação um produto, o que nos leva a crer que qualquer mudança curricular está inserida em uma proposta pedagógica.

Tal currículo deve expressar coerência e articulação com esse projeto, considerando as necessidades de adaptação a partir do conhecimento das dificuldades apresentadas pelo contexto, pois a introdução de alterações também é uma forma de promover a qualidade.

2.5. O PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO (PPC)

Toda proposta pedagógica é expressão de um projeto político e cultural expresso na concretude de um currículo que busca um caminho para ser construído ao mobilizar diversos desafios e alternativas de mudanças. Kramer chama a atenção para essa ansiedade pelo novo, ao questionar por que as propostas pedagógicas envelhecem tão rápido. E responde, “talvez por não terem sido geradas por perguntas vivas de uma comunidade atuante e reconhecida como tal, por reificarem respostas de um lugar que não é o seu” (KRAMER, In: MOREIRA (Org.), 1999, p. 170).

Uma proposta pedagógica em seu processo de construção deve considerar a diversidade múltipla dos sujeitos envolvidos no ato educativo, de maneira que essa diversidade forje uma sintonia baseada na cooperação e no respeito à autonomia, para assegurar um processo de mudança planejada e executada qualitativamente.

Ainda pensando em projeto pedagógico enquanto essência do trabalho educativo e, portanto, singular em cada instituição, consideramos relevante ressaltar a importância de discussões acerca de que visão sociopolítica temos de educação e se é direcionada para a emancipação dos sujeitos ou não, uma vez que o mesmo intenta a melhoria da qualidade da formação.

Ao considerar o projeto pedagógico como uma construção coletiva, Veiga (In: VEIGA (Org.), 1995, p. 11) nos diz que “a escola é o lugar de concepção, realização e avaliação de seu projeto educativo, uma vez que necessita organizar seu trabalho pedagógico com base em seus alunos”. Completa afirmando que o mesmo “busca um rumo, uma direção, que é intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente” (VEIGA, In: VEIGA (Org.), 1995, p. 13).

Portanto, o currículo é aqui compreendido como um projeto interativo, não somente de intenções (valor declarado), mas principalmente de realizações (valor efetivo), sendo uma ponte entre o projeto socioeducativo (político-pedagógico) e o projeto didático (do cotidiano de sala de aula). Dessa forma, o currículo será decidido numa perspectiva orientadora e não numa perspectiva determinante da prática.

Pacheco (2005, p. 36-37) nos chama a atenção para o fato de que:

Toda proposta curricular é uma construção social historicizada, dependente de inúmeros condicionalismos e de conflituosos interesses [...] refletindo as relações da escola/sociedade, de interesses individuais/de grupo e interesses políticos/ideológicos [...], que implica unidade, continuidade e interdependência. É uma prática pedagógica que resulta da interação e confluência de várias estruturas [...] na base das quais existem interesses concretos compartilhadas.

A Pedagogia tem como objeto de estudo a referida prática educativa. São, pois, a teoria e a prática da educação concebidas como críticas e, sendo também uma prática social, intentam a realização do sujeito enquanto cidadão. Libâneo ressalta que “referindo-se ao fenômeno educativo, reflexo de interesses sociais em conflito” [...], “a Pedagogia expressa finalidades sociopolíticas, ou seja, uma direção explícita da ação educativa relacionada com um projeto de gestão social e política da sociedade” (LIBÂNEO, In: PIMENTA, 2006, p. 66).

Cappelletti (In: CAPPELLETTI (Org.), 2002, p. 31) diz que “em situações educacionais é preciso ir além dos fatos, é preciso conferir sua gênese, em que situação eles ocorrem”. Logo, ansiamos por conhecer o currículo experienciado e tentar contribuir para a sua evolução como campo do conhecimento das práticas problematizadas a partir da realidade vivenciada.

2. 6 O REFERENTE ALUNO

O referente de cada operação de avaliação deve ser construído a partir de um sistema plural de expectativas sem desconsiderar que a escolha é sempre discutível, é o que se julga poder esperar. Logo, nenhum referente dispõe de uma legitimidade indiscutível, o que vem possibilitar questionamentos que possam dizer em que medida esse referente corresponde a expectativas específicas sobre ele (HADJI, 2001).

Ao ouvir o referente aluno, os dados resultantes de suas colocações nos permitem inferir quais ações e decisões seriam pertinentes como política educacional do Curso, importantes para garantir seu melhor funcionamento, de maneira a corroborar na elaboração de uma proposta alternativa e transformadora da formação do profissional da educação.

A participação dos alunos é extremamente importante na reinvidicação e na negociação das atuações e das circunstâncias das quais são partícipes, legítimos destinatários do currículo experienciado. Além disso, seu comprometimento na configuração do currículo pode alterar a prática educativa vista aqui como uma prática social.

Segundo Balzan; Sobrinho (2005, p. 116), “o fato de o aluno-concluinte ter passado um tempo relativamente longo na universidade faz dele um interlocutor válido quando se pretende estudar as questões ligadas à vida universitária”.

São os alunos concluintes que melhor conhecem os significados e as interpretações da formação recebida e, por isso, estão aptos para aferir criticamente sobre o currículo, além de legitimar sua participação nas discussões do Curso, uma vez que historicamente sua participação e sua vivência desse direito têm sido restritas, incipientes e pouco discutidas, o que provoca uma frágil consciência da intencionalidade dessa prática.

O aluno por ser um agente ativo na construção das realidades sociais, que é eminentemente de natureza subjetiva, tem a oportunidade de experienciar um momento de protagonismo no seu percurso acadêmico, de maneira que possa auxiliar na construção de um currículo que reflita as necessidades de mudanças. Ter voz significa também ter poder de decisão, de participação na criação e na recriação de significados e valores.

Se o currículo do Curso se configura como um espaço de desenvolvimento, a voz dos alunos assume uma função primordial na construção de seu projeto pedagógico. Diante disso, Sacristán nos chama atenção para algo que está bastante obstaculizado nas instituições educativas, que é garantir aos alunos a continuidade das experiências de aprendizagem, uma vez que o que se vê são “saberes entrecortados e justapostos arbitrariamente [...], diante de uma sociedade na qual a validade temporal de muitos conhecimentos é breve” (SACRISTÁN, 1998, p.43).

Para que o currículo contribua para o interesse emancipatório, deve ser entendido como *práxis* “[...] que se constrói através da interação do refletir e do atuar [...] operando em um mundo de interações, construído, social e culturalmente” (SACRISTÁN, 1998, p.48).

Sacristán sugere ainda que, a partir da aprendizagem do currículo, os alunos se convertem em ativos participantes da elaboração de seu próprio saber, o que deve obrigá-los a refletir sobre o conhecimento, incluindo o do professor (SACRISTÁN, 1998, p. 49).

Assim sendo, definir as características no que se refere ao conhecimento, competência profissional, habilidades pessoais, valores, princípios que os futuros pedagogos formados pelo Curso da UEPA devem ter faz-se imperativo.

3 OS CAMINHOS PERCORRIDOS NA PESQUISA

3.1 DA OPÇÃO METODOLÓGICA

A pesquisa desenvolvida baseia-se em uma abordagem qualitativa, almejando uma compreensão mais profunda da realidade do Curso de Pedagogia, por meio dos significados que os sujeitos, no caso os alunos concluintes, dão a esse espaço de formação. A pesquisa qualitativa objetiva:

Provocar o esclarecimento de uma situação, para a tomada de consciência pelos próprios pesquisados de seus problemas e das condições que o geram, a fim de elaborar os meios e estratégias de resolvê-los (CHIZZOTTI, 2006a, p. 104).

Dessa forma, a avaliação de currículo implica a busca de conhecimentos e seus fundamentos sobre o que interrogamos para que possamos atribuir significado aos fatos. Só assim poderá ser um instrumento que estimule o aprimoramento da qualidade das atividades e das finalidades do Curso, a partir do tratamento das informações obtidas de maneira a oportunizar uma análise interpretativa crítica, rigorosa dos dados construídos.

Considerando que o fenômeno educativo situa-se em um contexto social, em uma realidade histórica, o desafio da pesquisa educacional é o de captar essa realidade dinâmica e complexa em relação ao objeto de estudo colocado em questão. E, em se tratando de uma atividade humana, traz consigo toda a carga de valores do pesquisador.

A pesquisa pressupõe que o pesquisador tenha presente as concepções que orientam sua ação, as práticas que elege para a investigação, os procedimentos e técnicas que adota em seu trabalho e os instrumentos de que dispõe para auxiliar o seu esforço (CHIZZOTTI, 2006a, p. 19).

Ao empreender uma pesquisa, o pesquisador procura compreender, explicar alguma questão que o inquieta, na busca da construção de um conhecimento ainda não explorado, de maneira que possa acrescentar conhecimento para a compreensão do problema que lhe interessa.

A pesquisa é um cerco em torno de um problema. É necessário escolher instrumento para acessar a questão, vislumbrar e escolher trilhas a seguir e modos de se comportar nessas trilhas, criar alternativas de ação para eventuais surpresas, criar armadilhas para capturar respostas significativas (GATTI, 2002, p. 62).

3.2 DA ESCOLHA DOS INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

As decisões no processo de coleta de dados encadeiam-se conforme a constatação das vantagens e desvantagens, em decorrência de determinado procedimento empregado na aquisição de informações que permitirão o refinamento das análises. Na pesquisa em questão, optamos pela utilização de documentos, por se constituírem na forma legal de explicitação do que se pensa sobre currículo para o Curso de Pedagogia nessa instituição, e de questionário, por se tratar de um instrumento que vem atender a uma relação direta com os indivíduos envolvidos na investigação, trazendo uma fidedignidade para a análise da coleta de dados, além da pesquisa bibliográfica sobre o problema investigado.

3.2.1 O Uso dos Documentos

A pesquisa desenvolveu-se a partir do aprofundamento teórico sobre o tema, assim como da análise dos documentos do referido Curso, como o Projeto Pedagógico vigente no período de formação dos sujeitos, que teve seu início no ano de 2004 e seu término em 2007; o Parecer Final de Avaliação Externa do Curso promovida pelo Conselho Estadual de Educação no ano de 2003; o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI, 2005 - 2014) da Universidade. Esses documentos foram escolhidos como fonte de pesquisa por terem sido a produção legal no período selecionado da investigação.

A leitura do projeto pedagógico e do parecer final de avaliação possibilitou um levantamento de informações sobre o Curso desde o seu surgimento, favorecendo uma maior compreensão dos caminhos percorridos pelo Curso, bem como referências importantes à análise da pesquisa de campo.

O uso dos documentos tem a intenção de ratificar ou não se as mudanças sugeridas ocorreram na prática do currículo, daquilo que é importante para esta

pesquisa. “Os documentos indicados permitem ainda ser uma fonte de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39).

3.2.2 O Questionário

O instrumento utilizado na pesquisa de campo para coleta de dados foi o questionário, que, segundo Rizzini; Castro; Sartor (1999, p.77), “consiste em uma série de perguntas e questões, cuja forma, aberta ou fechada, configura tipos de coleta de dados qualitativos e quantitativos, respectivamente”. O questionário é composto por perguntas mistas, fechadas e abertas, formuladas a partir dos objetivos da pesquisa.

Tal escolha permitiu que essa coleta de dados fosse passível de quantificação e de interpretação.

É preciso considerar que os conceitos de quantidade e qualidade não são totalmente dissociados, na medida em que de um lado a quantidade é uma interpretação, uma tradução, um significado que é atribuído à grandeza com que o fenômeno se manifesta (portanto é uma qualificação desta grandeza), e de outro ela precisa ser interpretada qualitativamente, pois sem relação a algum referencial não tem significação em si (GATTI, 2002, p. 29).

A escolha do questionário, como instrumento de coleta de dados, justifica-se também pelo elevado número de alunos concluintes matriculados no Curso de Pedagogia no ano de 2007, totalizando 90 alunos. Esse instrumento consta de dois momentos: um inicial, que vai da questão 1 a 12, composto de questões fechadas, que busca delinear o perfil dos alunos; e um outro, que compreende da questão 13 a 26 e trata das questões abertas referentes à estrutura e à organização do Curso na opinião dos alunos concluintes.

3.3 DO CRITÉRIO DE SELEÇÃO DOS SUJEITOS

De acordo com Chizzotti (2006a, p. 83), “na pesquisa qualitativa, todas as pessoas que participam da pesquisa são reconhecidas como sujeitos que elaboram

conhecimentos e produzem práticas adequadas para intervir nos problemas que identificam”. Dessa forma, consideramos que os sujeitos selecionados reúnem condições convincentes de argumentar como melhor intervir no Curso com vistas ao seu aprimoramento.

O critério de escolha dos alunos concluintes como referentes da pesquisa justifica-se pelo ano de ingresso dos mesmos na Instituição, 2004, constituindo a primeira turma de ingressantes após a primeira Avaliação Externa do Curso.

Segundo o Parecer Final, expedido pela Comissão do Conselho Estadual de Educação, o Curso estava recomendado para a Renovação do seu Reconhecimento desde que atendidas as sugestões relativas à Reformulação do Projeto Pedagógico no prazo de um ano. Se fosse cumprido o prazo para reformulação do projeto pedagógico, essa turma optaria ou não por um processo de adaptação curricular, que a levaria, no ano de 2007, a formar-se sob a regência de um novo currículo.

No ano de 2007, o Curso de Pedagogia, segundo a Secretaria Acadêmica da UEPA, possuía 90 alunos matriculados, que foram distribuídos por turma e turno da seguinte forma: 4º PG1V⁴ (vespertino) com 35 alunos, 4º PG2N (noturno) com 28 alunos e 4º PG3N (noturno) com 27 alunos.

3.4 DA PESQUISA DE CAMPO

A pesquisa de campo foi iniciada no dia quatro de dezembro de 2007. Foram enviados *e-mails* para os professores buscando agendar junto aos mesmos uma data adequada para a nossa ida à instituição, mas somente uma professora respondeu. Foi estabelecido contato com essa professora, que se dispôs a ceder um espaço em sua aula no momento mais oportuno, em função do questionário levar em média 30 minutos para ser respondido e também pelo fato de os alunos estarem em período de avaliação. No entanto, no momento de ida a campo tivemos a oportunidade de contatar pessoalmente com outras duas professoras, que permitiram que aplicássemos o instrumento no período de suas aulas.

Os questionários foram aplicados em três dias, a saber: 4, 5 e 6 de dezembro de 2007. Após a apresentação inicial, discutimos acerca da importância da pesquisa e da

⁴ PG1 significa Curso de Pedagogia – turma 1 e, assim, sucessivamente.

participação dos alunos, bem como da necessidade de responderem as perguntas de maneira clara e objetiva, e lhes garantimos o sigilo da identificação ao responderem o questionário, o que seria feito durante intervalo de aula mediante o consentimento da professora presente ou em horário vago. Durante o preenchimento do instrumento, alguns alunos do turno da tarde tiveram dúvidas referentes às perguntas, dúvidas essas que foram esclarecidas. Houve uma demora na devolutiva em decorrência de conversas e saídas de alguns alunos da classe.

O volume de questionários respondidos superou as expectativas iniciais, pois em um Curso com 90 alunos matriculados, com 77 alunos cursando e 51 alunos presentes no período de aplicação do instrumento, obtivemos o retorno de 47 questionários preenchidos.

TABELA 1: Número de alunos da amostra de pesquisa⁵

Série	Número de alunos matriculados	Número de alunos cursando	Número de alunos pesquisados
4º PG1 (vespertino)	35	33	26
4º PG2 (noturno)	28	21	11
4º PG3 (noturno)	27	23	10
TOTAL	90	77	47

FONTE: Banco de dados da pesquisa

Considerando que o instrumento de pesquisa constou de 26 questões e que o número de questões a serem analisadas seria bastante elevado se fossem considerados os 47 questionários respondidos, o que resultaria em 1.222 respostas para serem analisadas, decidimos trabalhar com 50% + 1 do número total de questionários, ou seja, 24 questionários, sendo 8 de cada turma, resultando em 624 questões para serem analisadas.

No momento de aplicação em sala de aula, para facilitar a futura escolha dos questionários, optamos por numerá-los de acordo com a devolutiva dos estudantes. Os questionários de cada turma foram separados sequencialmente de acordo com a ordem de devolução, e de cada lote, foram selecionados oito, por um processo de

⁵ O número de alunos matriculados é conforme dados da Secretaria Acadêmica, já o número de alunos cursando foi obtido junto às professoras que estavam em sala no dia da aplicação do instrumento.

ELERES, Isabelle Leite Mendes. Avaliação de currículo na opinião dos alunos concluintes de um Curso de Pedagogia.

amostragem aleatória simples, que consiste em uma amostra formada por sorteio, em que se concede a todos os sujeitos uma oportunidade igual de serem escolhidos (LAVILLE; DIONNE, 1999).

Na análise dos dados contidos nos quadros referentes às questões abertas, utilizamos a denominação Questionário (Q01, Q02... Q24), para fazer referência aos depoimentos dos concluintes das três turmas, uma vez que os mesmos não foram identificados nominalmente.

4 AVALIAÇÃO EM AÇÃO

4.1 O ALUNO CONCLUINTE E O CURRÍCULO

O mundo deriva da compreensão que as pessoas constroem no contato com a realidade nas diferentes interações humanas e sociais e que, portanto, será necessário encontrar fundamentos para uma análise e para a interpretação do fato que revele o significado atribuído a esses fatos pelas pessoas que partilham dele (CHIZZOTTI, 2006a, p. 28).

Neste capítulo, que apresenta a análise da pesquisa, o tratamento dos dados constitui o seu cerne. É nesse momento que procedemos à averiguação e análise da credibilidade da avaliação e, por intermédio dos indicadores, ou seja, das ideias, dos conceitos, das proposições manifestadas nos dados observados, é que buscamos as categorias de análise e interpretação.

A utilização desses procedimentos propicia a construção da rede com a convergência das unidades de significados representadas pelo agrupamento de diferentes ideias, que são ora divergentes, ora convergentes, e que devem ser compreendidas e interpretadas no âmbito do objeto pesquisado. No entender de Laville; Dionne (1999), os indicadores devem conduzir a categorizações que, para serem realmente úteis, devem ser exaustivas, isto é, prever todas as possibilidades.

O caminho adotado para a explicitação da realidade pesquisada baseou-se nas impressões que coincidiram ou não com as informações captadas e reveladas por cada aluno, o que significa que foram questionadas, confirmadas, negadas ou ampliadas ao serem confrontadas. Para a apresentação dos dados obtidos, foram utilizados tabelas, gráficos e quadros.

Os dados das questões fechadas tiveram o objetivo de possibilitar uma melhor visualização do perfil dos alunos concluintes, tais como: o sistema de ensino do qual são egressos, se já atuam na profissão, além de outras questões importantes para sua caracterização. Quanto às questões abertas, pretenderam oportunizar uma análise mais aprofundada do problema e objetivos da pesquisa, a partir do levantamento das ideias centrais contidas nas respostas dos sujeitos. Essas ideias intentaram descrever de

maneira sintética o que é central em cada fala do sujeito, sendo uma descrição sucinta do sentido do depoimento dado. Refletem, portanto, as diferentes posturas dos alunos.

Com o recurso da Ideia Central, buscamos identificar as principais ideias, sentidos e significados expressos de maneira mais relevante nas respostas, que, organizadas, permitem o estabelecimento de conexões e novas interpretações.

Nessa etapa da pesquisa, optamos pela utilização direta das referências teóricas nas discussões dos dados, uma vez que o diálogo com os autores visa referendar as respostas dos sujeitos, proporcionando assim uma maior consistência à interpretação.

4.1.1 O Perfil do Aluno Concluinte

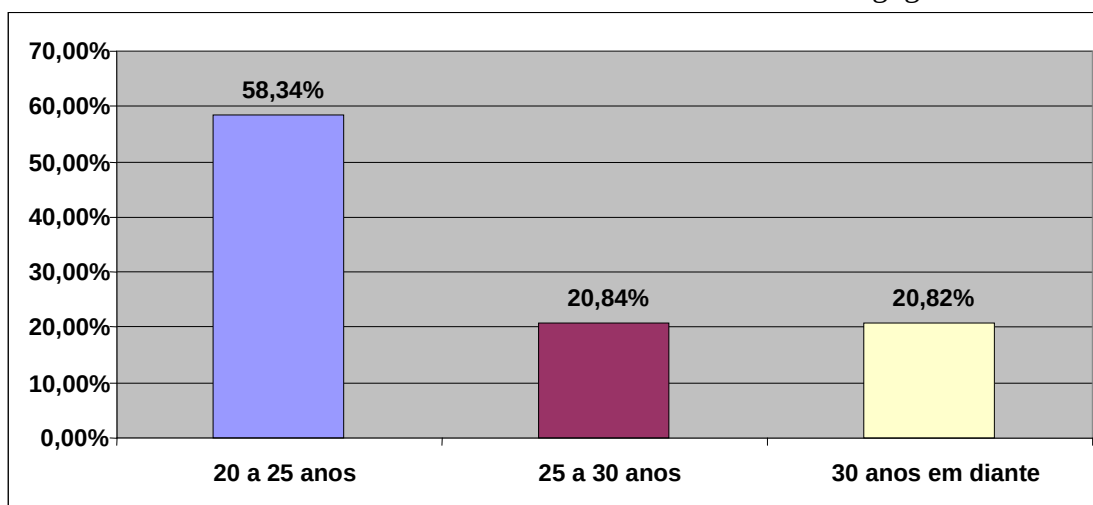
Os dados que caracterizam o perfil dos alunos concluintes do Curso de Pedagogia da UEPA foram tabulados e organizados em gráficos e tabelas⁶, que resultaram nas constatações abaixo.

O acesso e ingresso ao ensino superior na UEPA têm se dado, em sua maioria, por jovens, que geralmente concluem a graduação na faixa etária de 20 a 25 anos (58,34%), sendo reflexo de uma política de acesso, permanência e conclusão do ensino médio, de maneira que possibilite aos jovens seguir automaticamente com os estudos na universidade, na busca de profissionalização, melhores salários e ascensão social.

⁶ Ver Apêndice – B: Tabelas.

ELERES, Isabelle Leite Mendes. Avaliação de currículo na opinião dos alunos concluintes de um Curso de Pedagogia.

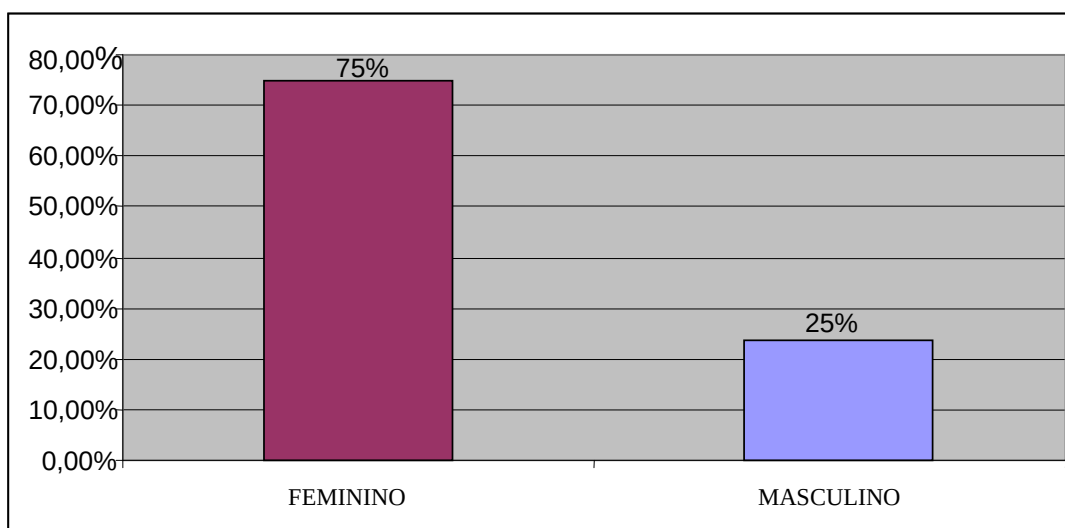
GRÁFICO 1: Faixa etária dos alunos concluintes do Curso de Pedagogia – ano de 2007



FONTE: Banco de dados da pesquisa

Historicamente, a maior procura pelo Curso de Pedagogia, de um modo geral, é de pessoas do sexo feminino e assim também ocorre na UEPA (75%). As estatísticas educacionais não deixam dúvida de que a docência é um espaço profissional dominado pelas mulheres.

GRÁFICO 2: Sexo dos alunos concluintes do Curso de Pedagogia – ano de 2007



FONTE: Banco de dados da pesquisa

Segundo Silva, V. L. (In: CAMPOS; SILVA, V. L., 2002, p.96), a docência é um espaço profissional dominado pelas mulheres que se consolidou já nos primeiros anos do século XX, “as circunstâncias de sua inserção profissional contaram com

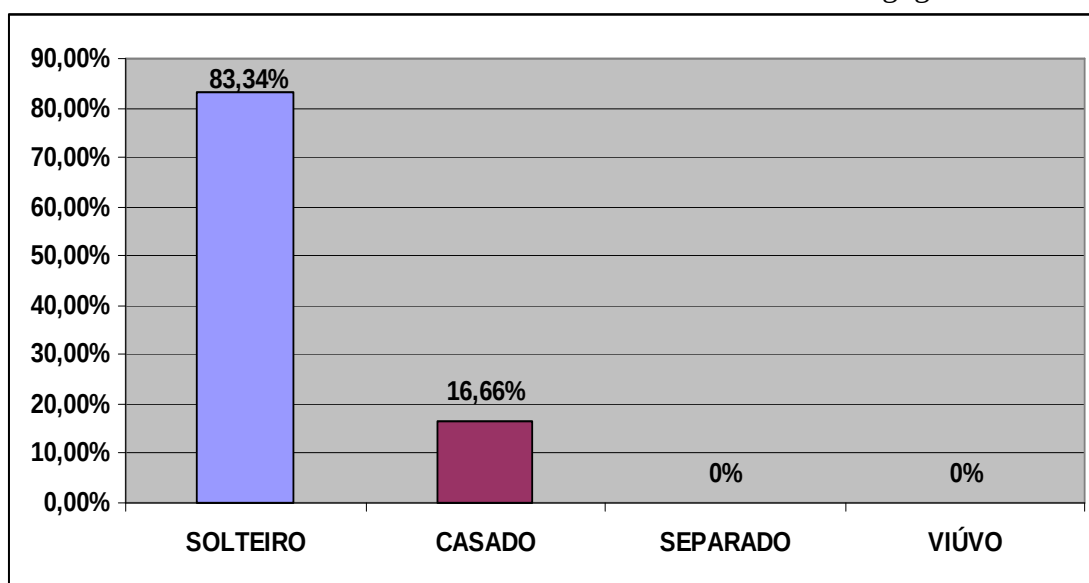
ingredientes específicos que envolvem uma gama de aspectos que impulsionaram o desenvolvimento social como condições econômicas e mercado de trabalho, religião, normas e valores sociais, desigualdade entre os sexos, etc.”.

Lopes (2001, p. 12) nos diz que “a feminização da profissão docente corresponde a um processo que resulta da convergência de constrangimentos econômico - a necessidade da expansão da escola pública com contenção de gastos - [...] e das aspirações de autonomia das mulheres”, no sentido de ter acesso ao ensino superior assim como ao mercado de trabalho.

Silva, V. L. (In: CAMPOS; SILVA, V. L., 2002, p. 96), por seu turno, considera “o fenômeno da feminização na educação como uma luta das mulheres para estabelecerem-se profissionalmente”, superando o cenário construído inicialmente da educação romantizada como sinônimo de sacerdócio, vocação, missão e centrada em características “tipicamente femininas”. Para tanto, esse saber-fazer educativo, ainda segundo Silva, V. L. (In: CAMPOS; SILVA, V. L., 2002, p. 100), que é tão exaltado e, paradoxalmente, tão desqualificado, ao vincular-se à condição de mulher e não à de profissional, começa a dar sinais de deteriorização através de um longo percurso de profissionalização.

Esses jovens concluintes, em sua maioria, estão na condição de solteiros (83,34%) e apenas 16,66% deles são casados, o que talvez possa ser explicado pela idade da maioria dos que frequentam o Curso, como foi discutido na página anterior.

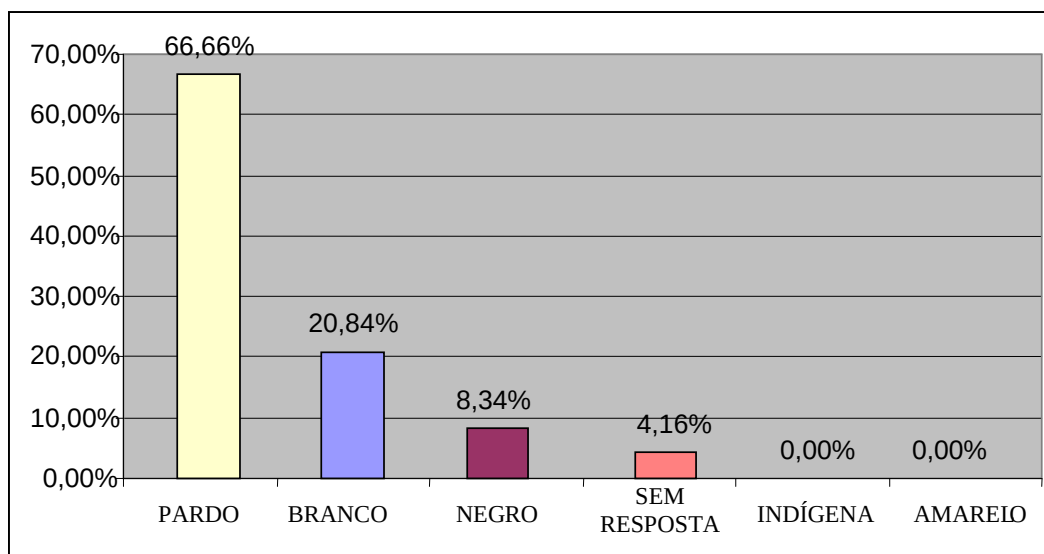
GRÁFICO 3: Estado civil dos alunos concluintes do Curso de Pedagogia – ano de 2007



FONTE: Banco de dados da pesquisa

Quanto à identificação do aspecto racial, 66,66% dos jovens da amostra responderam ser pardos (termo definido como de cor entre o branco e o negro), 20,84% disseram ser brancos e 8,34%, negros. Aqui fazemos uma ressalva de que a especificidade da classificação racial brasileira baseia-se muito mais na aparência do que na ascendência.

GRÁFICO 4: Raça dos alunos concluintes do Curso de Pedagogia – ano de 2007



FONTE: Banco de dados da pesquisa

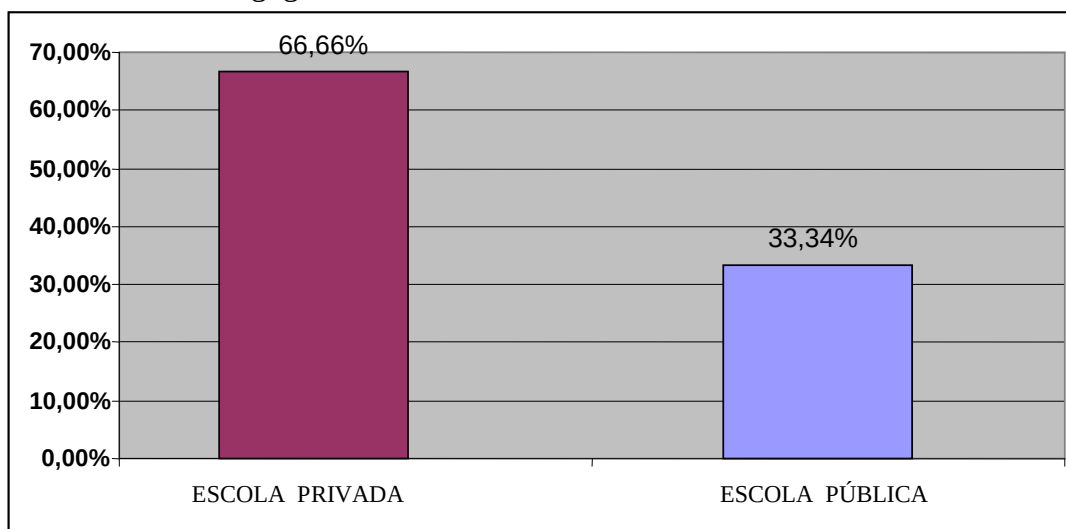
Tal caracterização é reflexo de uma questão histórica baseada na ideologia do embranquecimento. Pereira (2007, p. 10), em artigo recente, discute como foi implementada a política de branqueamento como solução racial para o Brasil desde a segunda metade do século XIX, a partir da construção de valores e atitudes capazes de resolver e/ou amenizar a situação da negritude no país.

A autora discorre acerca de como “a mistura racial poderia amortecer os conflitos sociais” (PEREIRA, 2007, p. 10), a miscigenação seria o caminho viável para contornar o alto índice de negros e índios no país. “Mas o pardo e o mulato ainda não eram o ideal de brasileiro. Para isso seria adotado um novo discurso, fazer com que o próprio negro não se sentisse negro, mas moreno, pardo - marca e identidades existentes atualmente” (PEREIRA, 2007, p. 10). O resultado disso é que, ainda hoje, em nosso país, é considerado inferior assumir uma identidade de negro ou índio. Para Munanga (2006, p.16), “há uma suposta harmonização do biológico e do social no Brasil dos mestiços, constituindo a categoria social mais excluída e discriminada, sendo a população que mais cresce demograficamente”.

Quanto ao bairro de origem desses alunos, a maioria dos concluintes disse morar em bairros localizados nas imediações da Universidade, como Cremação, Pedreira e Umarizal, com 8,33% cada, ou em um bairro bem distante da instituição, como é o bairro do Coqueiro, com 12,5% (cf. APÊNDICE - B).

ELERES, Isabelle Leite Mendes. Avaliação de currículo na opinião dos alunos concluintes de um Curso de Pedagogia.

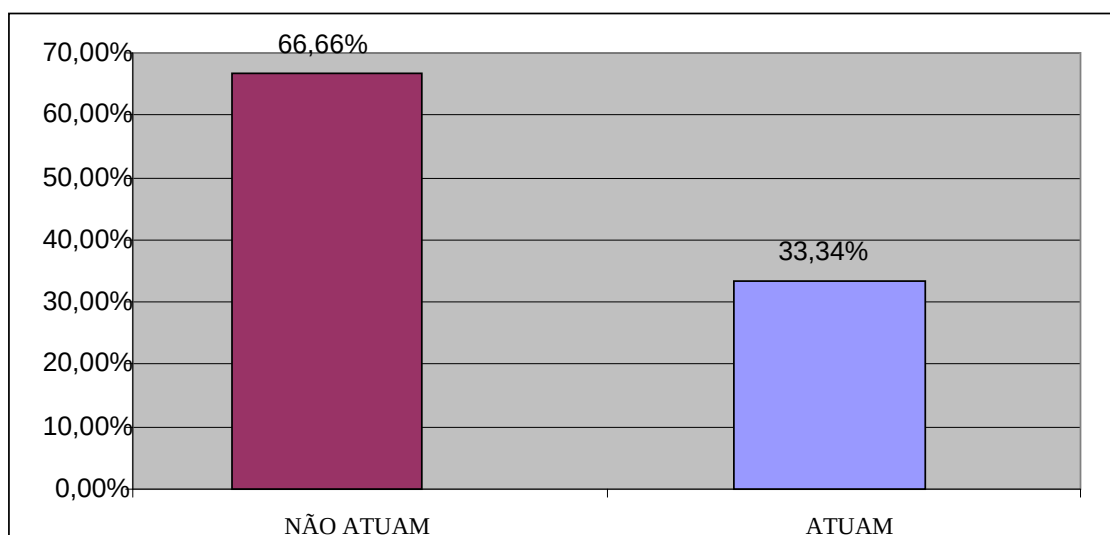
GRÁFICO 5: Conclusão do ensino médio dos alunos concluintes do Curso de Pedagogia – ano de 2007



FONTE: Banco de dados da pesquisa

A maioria dos concluintes veio do ensino médio privado (66,66%), um reflexo da dificuldade de acesso dos alunos do ensino público (33,34%) à universidade pública.

GRÁFICO 6: Atuação na profissão docente dos alunos concluintes do Curso de Pedagogia – ano de 2007

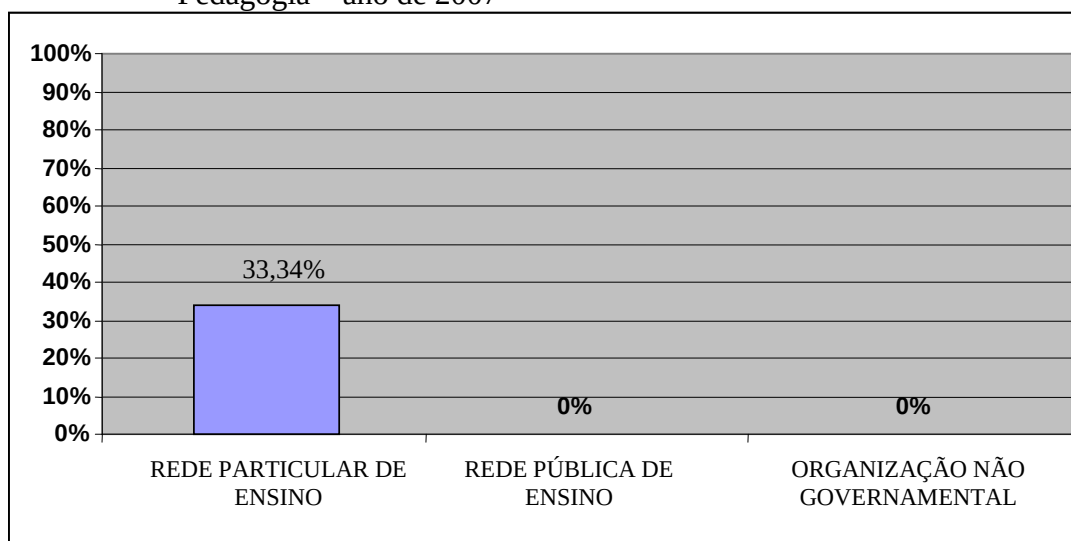


FONTE: Banco de dados da pesquisa

Mesmo tendo nível superior, isso não significa que esses profissionais tenham de imediato acesso ao mercado de trabalho: apenas 33,34% dos concluintes já estão atuando na profissão docente.

ELERES, Isabelle Leite Mendes. Avaliação de currículo na opinião dos alunos concluintes de um Curso de Pedagogia.

GRÁFICO 7: Rede de ensino de atuação docente dos alunos concluintes do Curso de Pedagogia – ano de 2007



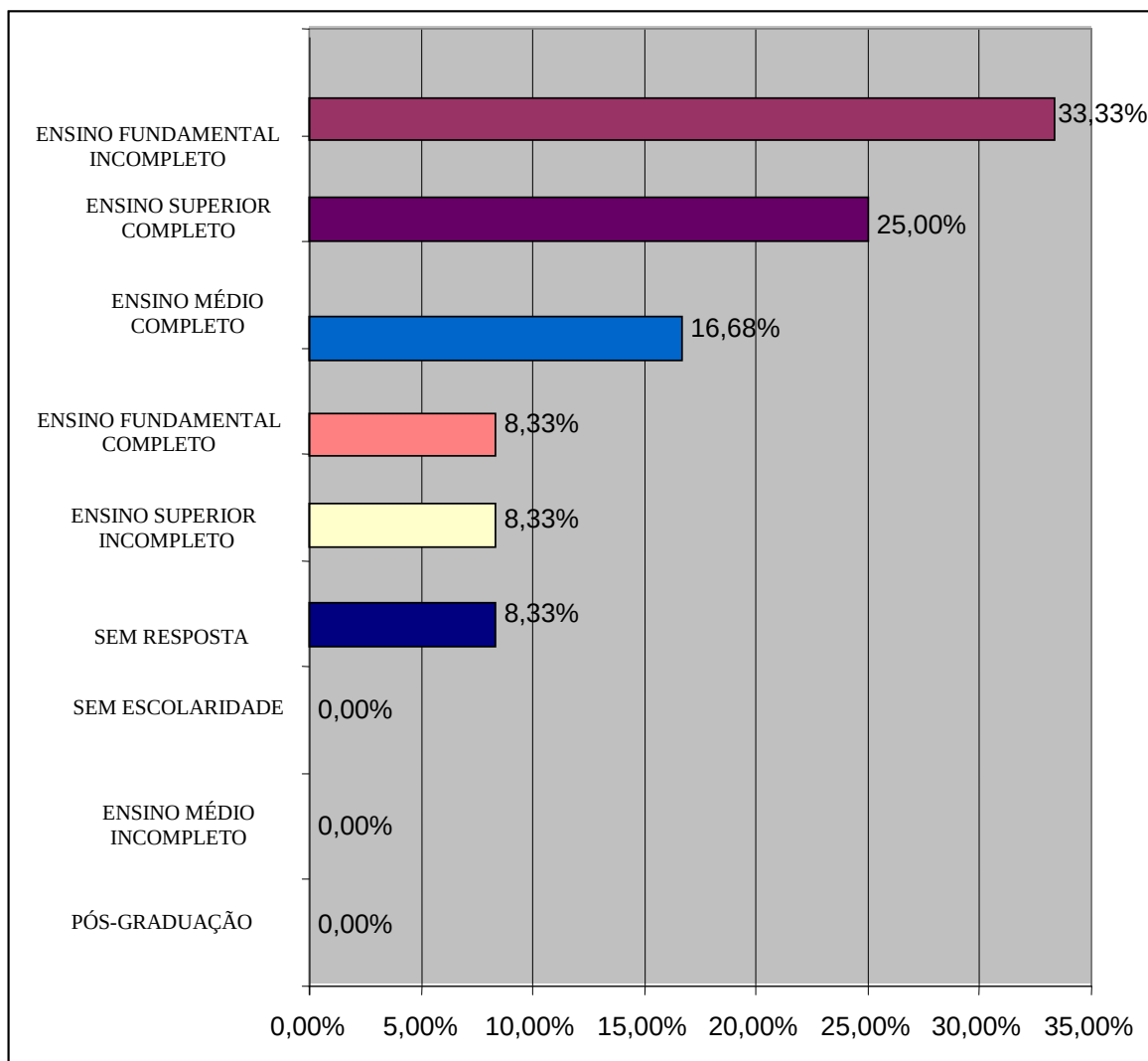
FONTE: Banco de dados da pesquisa

Como podemos observar, os 33,34% dos concluintes que já estão atuando na profissão docente estão trabalhando em sua totalidade na rede particular de ensino (100%).

4.1.2. Escolaridade e Profissão dos Pais dos Alunos Concluintes

No que se refere à questão familiar, os concluintes de Pedagogia, em sua maioria, são universitários de primeira geração, considerando o grau de escolaridade de seus pais, o que nos possibilitou inferir como ainda é pequeno o número de pessoas que têm acesso ao ensino superior e, que, somente a partir da década de 1990, esse quadro começou a mudar. De acordo com os dados obtidos nas questões 9 e 10, profissão e escolaridade paterna e questões 11 e 12, profissão e escolaridade materna, respectivamente, observamos que, em relação a seus pais, esses alunos conquistaram uma ascensão social e educacional.

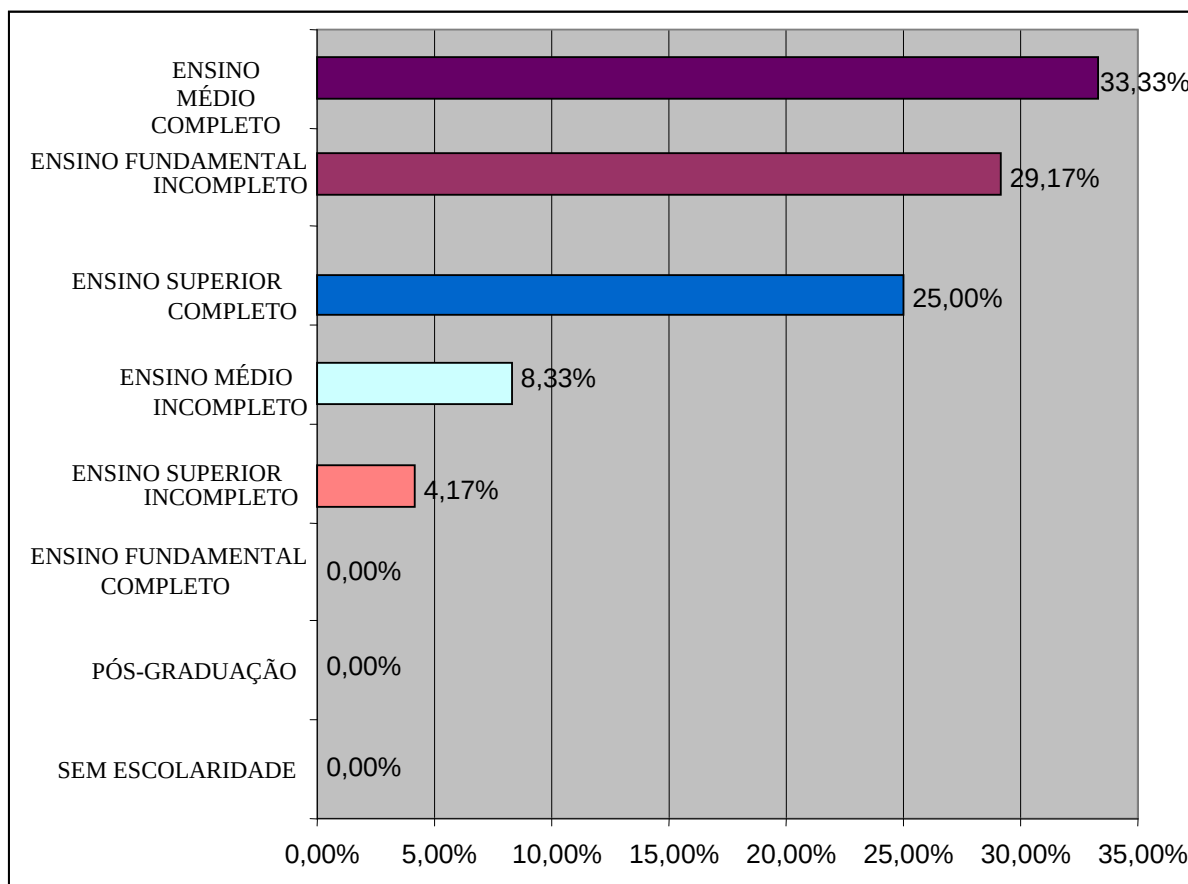
GRÁFICO 8 - Escolaridade paterna dos alunos concluintes do Curso de Pedagogia – ano de 2007



FONTE: Banco de dados da pesquisa

No que se refere ao grau de instrução dos pais, apesar de a maioria, 33,33%, possuir o ensino fundamental incompleto, 25% dos pais tiveram a oportunidade de concluir o ensino superior como seus filhos.

GRÁFICO 9: Escolaridade materna dos alunos concluintes do Curso de Pedagogia – ano de 2007



FONTE: Banco de dados da pesquisa

Quanto ao grau de instrução das mães, a maioria apresentou um nível de escolaridade mais elevada em relação aos pais. 33,33% delas têm o ensino médio completo, mas os dados apontam também para um grande índice de mães com o ensino fundamental incompleto, 29,17%.

As mudanças estruturais na economia brasileira foram determinantes para aprofundar ainda mais o fosso da desigualdade social que está diretamente relacionada ao nível de escolaridade dos indivíduos, no sentido de que quanto maior for essa escolarização maior será a possibilidade de os mesmos terem acesso a um trabalho digno.

Entretanto, de acordo com Paro (1999), há um equívoco em responsabilizar “a escola enquanto agência de preparação para o trabalho, colocando-a como álibi para a falta de ascensão social”.

A grande falácia de que as pessoas iletradas ou com poucos anos de escolaridade não conseguem se empregar por causa de sua pouca formação, [...] não resiste à menor análise, porque supõe que a escola possa criar os empregos que o sistema produtivo, por conta da crise do capitalismo, não consegue criar (PARO, 1999, p. 111).

Tal escolaridade faz com que 16,66% dos pais dos alunos concluintes trabalhem como autônomos e 8,33%, como taxistas e em outras atividades, ao passo que as mães perpetuam a atividade de donas de casa (20,83%); as que fogem a essa atividade são funcionárias públicas (16,66%), comerciantes (8,33%), e demais profissões.

Essa nova dinâmica de mercado de trabalho trouxe uma consequência negativa com a eliminação de postos de trabalho, acarretando na diminuição de oferta de emprego com carteira assinada, assim como no cumprimento dos direitos trabalhistas, por exemplo, o que influenciou diretamente no aumento do número de pessoas ocupando postos de trabalho na prestação de serviços no comércio e no mercado informal. Esse panorama nacional também foi sentido em Belém, como podemos observar nos dados obtidos com as questões referentes à profissão dos pais dos alunos concluintes.⁷

⁷ Para ter uma melhor visualização das diferentes profissões exercidas pelos pais dos alunos concluintes, consultar Apêndice –B, tabela 9.

4.2 O ALUNO CONCLUINTE NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DO CURRÍCULO

A organização dos dados propiciou a apreensão da opinião dos alunos que estavam se formando no Curso e as influências intencionais, ou não, provocadas nos mesmos diante da formação recebida. Nesta sessão, foram analisadas as questões de número 13 a 26, divididas em questões de múltipla escolha e questões abertas ⁸.

Segundo Papi (2005, p. 96):

No enfoque interpretativo o pesquisador faz parte do processo de investigação, pois interpreta os fenômenos e pode acabar permeando a pesquisa com suas crenças, valores e preferências. Daí a necessidade de se interpor a análise dos dados com as afirmações dos sujeitos pesquisados. [...] uma vez que o pensamento dos indivíduos é um material rico, passível de interpretação.

As questões de múltipla escolha tratam da estrutura organizacional e funcional do Curso de Pedagogia e referem-se às funções em que os alunos se sentem mais preparados, os âmbitos de trabalho que tiveram mais ênfase no desenvolvimento de competências, as modalidades de docência nas quais se sentem melhor preparados e finalmente os campos de atuação que a formação recebida possibilita trabalhar. Essas questões permitiram desvelar a avaliação dos alunos a respeito do Curso em questão, contribuindo assim para um melhor entendimento do contexto vivenciado pelos mesmos.

4.2.1 O Concluinte e os Campos de Formação

A questão 13 relaciona-se ao fato de que a proposta do Curso de Pedagogia prevê a formação para o exercício de funções em diferentes campos, tais como: administração, planejamento, inspeção, supervisão, orientação educacional; solicitamos, então, que o aluno assinalasse aquelas funções para as quais se sentia

⁸ Para uma melhor visualização das respostas dos sujeitos, consultar o APÊNDICE – C, que consta de alguns quadros que exemplificam a forma como foram tabuladas essas respostas.

preparado. A partir da maior e menor incidência dos itens assinalados, foi construída uma tabela para quantificar as ocorrências, que inclusive podem ser percebidas nas demais questões que geraram a tabela 2, 3 e 4 respectivamente. Dentre as funções citadas, as mais assinaladas pelos alunos foram: orientação educacional com 15 escolhas, administração com 12 e supervisão e planejamento com 10 cada, ficando a inspeção com apenas 2 citações.

TABELA 2: Quantificação do exercício de funções em diferentes campos

FUNÇÕES	QUANTIDADE	PORCENTAGEM
Orientação educacional	15	62,5
Administração	12	50,0
Planejamento,	10	41,666
Supervisão	10	41,666
Inspeção	2	8,333

FONTE: Banco de dados da pesquisa

Observamos, a partir desses dados, que uma preocupação da formação proporcionada aos concluintes é que os mesmos tenham condições de lidar melhor com seus futuros alunos assim como de gestar um ambiente escolar.

A questão de número 14 diz respeito aos comentários em relação ao Curso sobre a questão anterior que trata da formação para o exercício de funções em diferentes campos. Os resultados revelaram que os pontos de vista geralmente dizem respeito à fragilidade da estrutura do Curso. Ressaltamos que poucos concluintes relataram sentirem-se realmente habilitados para atuar em algumas das funções mencionadas, os mesmos utilizaram o espaço para demonstrar o seu descontentamento com a formação recebida, conforme as falas apontadas a seguir.

O Curso prevê a preparação para o exercício em diversas áreas, mas o que ocorre, na realidade, é que o currículo não atende a todas as áreas previstas. A área de supervisão e inspeção é pouco trabalhada. (Q09).

Deveria ser assim, formar para o exercício de diferentes funções, mas não ocorre. Somos formados com conhecimento básico em alguns desses pontos. (Q 12).

Acredito que o atual currículo do Curso, que tem como um dos objetivos a formação “completa” do pedagogo, deixa muito a desejar, já que acaba não dando suporte teórico e prática para várias áreas de atuação. (Q14)

As respostas coletadas, em geral, apontaram que as questões recorrentes são a insegurança perante a formação, o excesso de teoria em detrimento da prática profissional, a inadequação do trabalho docente e a visão restrita do pedagogo como profissional que trabalha prioritariamente no ambiente escolar em detrimento dos outros espaços diferentes da escola como veremos mais abaixo.

No que se refere à questão da relação teoria e prática, observamos na fala dos informantes que há um excesso de teoria em detrimento da prática, sendo essa uma das principais críticas dos alunos, tendo em vista que os mesmos possuem uma visão da formação voltada preferencialmente para as exigências do mercado de trabalho.

A universidade não proporciona habilidades práticas para o mercado de trabalho. (Q05)

O Curso de Pedagogia desta instituição, ainda necessita de uma abordagem voltada para a prática de trabalho, pois aprendemos muita teoria, mas a prática ainda é muito precária. (Q07)

Essa resposta aponta para o trabalho como referência, como se o fim da educação fosse apenas a preparação para o mercado de trabalho, ignorando a importância para a formação da cidadania. Segundo Paro (1999, p. 111), existe uma crença de que “a escola só ganha *status* de preocupação nacional se ela contribuir com algum retorno para o sistema econômico”.

As respostas dos alunos nos levam a crer na necessidade de maior aprofundamento dos conteúdos e de melhor articulação entre teoria e prática, proporcionando a compreensão dos aspectos relacionados à profissão, a partir da conexão entre formação inicial e contexto profissional. Para Rios (2006), a teoria estudada deverá se constituir em uma reflexão sobre e a partir da realidade da escola.

Trata-se, portanto, de pensar a formação de um profissional comprometido com a profissão tendo em vista a função social que lhe é atribuída.

O Curso necessita de maior prática para os alunos, viu-se muita teoria, mas faltou a prática. (Q08)

Ainda deixa muito a desejar, precisamos de mais prática, temos muita teoria. (Q17)

Entretanto, cabe aqui um questionamento no que se refere à proposta do Curso neste aspecto. Será que é sugerida uma reflexão teórica sobre a prática social da educação voltada para a superação da realidade e comprometida com a busca de uma sociedade mais justa? Será que a formação oferecida extrapola a preocupação com o mercado de trabalho?

A esse respeito, Martins (In: CAPPELLETTI (Org.), 1999, p. 8-9) nos chama a atenção de que “a seleção teórica adotada pela universidade não tem familiaridade com o específico da escola. [...] Compreende-se que há insuficiência da teoria na formação de professores para o desenvolvimento das atividades de docência”.

Além disso, o Curso foi classificado como superficial, generalista, sem aprofundamento, deficiente, fragmentado, com muitas lacunas, disponibilizando apenas conhecimentos básicos.

Fora trabalhado um pouco de tudo, mas raros foram os momentos em que houve aprofundamentos. (Q02)

As áreas de formação do pedagogo estão sendo abordadas de forma superficial. (Q06)

O Curso tem muitas deficiências. (Q10)

Em consequência de o currículo não atender a todas as áreas previstas (Q09).

Logo, ele está muito desorganizado (Q13).

A principal consequência de um Curso com essas fragilidades é a formação de um aluno que, ao término da graduação, se sente insatisfeito e inseguro para o exercício da profissão, ou seja, a elaboração da identidade profissional acaba sendo prejudicada. A esse respeito, Papi (2005) nos diz que isso pode dificultar a

representação a ser construída sobre a profissão, bem como o estabelecimento de suas responsabilidades. Tal constatação leva à inferência de que tudo que é exigido enquanto perfil profissional precisa ter razão de ser para que os alunos percebam a relevância dessa profissão.

Encontro-me insegura para o exercício de minhas funções. (Q05)

Sinceramente não me sinto preparada para atuar em campo algum. (Q15)

[...] Não me sinto preparada, eu diria fracamente preparada. (Q18)

Na realidade, sinto-me pouco preparado para atuar nos campos listados acima. (Q22)

Percebemos nessas respostas uma crítica por parte desses sujeitos a respeito do que de fato significa ensinar e aprender nesse nível de ensino. Os saberes indispensáveis à formação docente de educadores críticos que demandam da prática educativa deveriam ser, segundo Freire (1996, p.24), “conteúdos obrigatórios à organização programática da formação docente”. Contudo, é preciso que o formando “[...] se convença de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 25).

Sartori (In: REDIN; STRECK; ZITLOSKI (Orgs.), 2008, p. 153), ao comentar o que seria Educação Bancária e Educação Problematicadora na visão de Freire, nos diz que a educação problematicadora pode se concretizar como resultado da construção da consciência, fundada na humanização dos educadores e dos educandos a partir de uma dada realidade social, que se desvela por meio do confronto do homem com o mundo. Contrapondo-se, assim, com a educação bancária, que subordina, reprime a possibilidade de criticidade do sujeito, na crença de uma realidade compartimentada, estática, como se o que se aprende na academia, de fato, ocorresse no contexto das escolas.

Poucos foram os comentários que emitiram algo que sinalizasse positividade referente ao Curso:

Acredito que mesmo com as dificuldades apresentadas durante todo o curso, algumas disciplinas supriram com excelência essas lacunas.

(Q01). *Fora trabalhado um pouco de tudo, mas raros foram os momentos em que houve aprofundamentos.* (Q02)

O Curso prevê a preparação para o exercício em diversas áreas, mas o que ocorre, na realidade, é que o currículo não atende a todas as áreas previstas. (Q09)

De acordo com os dados obtidos nessa questão, percebemos que há vários assuntos a serem repensados no Curso analisado, uma vez que os conhecimentos adquiridos nem sempre contribuem para a vida social experienciada no cotidiano educacional. Além disso, foi possível constatar que os pontos de vista dos pesquisados às vezes tornam-se divergentes e contraditórios.

A questão 15 pediu para assinalar os campos de trabalho para os quais foram desenvolvidas as competências necessárias: assessoria, consultoria, capacitação de recursos humanos, planejamento educacional, gestão e coordenação de empresas e pesquisa em instituições educacionais.

De acordo com os dados obtidos, os alunos responderam que os principais campos de trabalho em que foram mais desenvolvidas as competências necessárias foram em planejamento educacional com 20 opções, pesquisa em instituições educacionais com 12 citações, seguidos de assessoria, capacitação de recursos humanos e gestão e coordenação de empresas com 4 escolhas cada uma, consultoria com 3 escolhas e um concluinte não respondeu.

TABELA 3: Quantificação dos campos de trabalho

CAMPOS DE TRABALHO	QUANTIDADE	PORCENTAGEM
Planejamento educacional	20	83,333
Pesquisa em instituições educacionais	12	50,0
Assessoria,	4	16,666
Capacitação de recursos humanos	4	16,666
Gestão e coordenação de empresas	4	16,666
Consultoria	3	12,5
Sem resposta	1	4,166

FONTE: Banco de dados da pesquisa

Observamos com esses resultados que uma preocupação do Curso é pensar como o futuro pedagogo pode estar planejando a ação educativa nos ambientes educacionais

Já a questão 16 diz: Na sua opinião, o Curso priorizou a formação para o exercício de que funções? Que competências foram desenvolvidas?

Nessa questão, observamos que houve uma certa dificuldade dos concluintes em respondê-la, tanto que pouco comentam acerca das funções e das competências necessárias para desenvolvê-las, uma vez que os mesmos retomam assuntos que já comentaram anteriormente, independentemente de terem sido solicitados, como demonstram os depoimentos abaixo:

Na verdade “competência” foi apenas sugestão, o Curso é deficiente. O romantismo predomina, acabando virando falácia para a educação as intenções planejadas. (Q10)

O Curso tem uma visão generalista, o que acaba não dando foco a uma formação específica. Cabe ao aluno dar o direcionamento. (Q18)

As funções priorizadas na formação mais mencionadas pelos alunos foram as de planejamento, gestão escolar (ao contrário do que propõe o projeto do Curso, que no caso é para gestão e coordenação de empresas) e pesquisa social também. Tais constatações podem ser expressas nas seguintes falas:

Para o planejamento, o trabalho com as diversidades sejam elas de âmbito social, cultural, econômico. (Q01)

Do pedagogo enquanto gestor escolar. (Q04)

Para a pesquisa social, com a aquisição de métodos e técnicas de pesquisa social. (Q22)

No que se refere às competências, há uma diversidade de aspectos relacionados a essas:

As principais competências desenvolvidas relacionam-se à ampliação do olhar do profissional pedagogo. (Q01)

ELERES, Isabelle Leite Mendes. Avaliação de currículo na opinião dos alunos concluintes de um Curso de Pedagogia.

O plano do Curso nos habilita para trabalhar na área de gestão escolar, coordenação pedagógica, supervisão e orientação educacional, mas essas competências foram superficialmente vista. (Q07)

Assim como críticas ao Curso nesse sentido:

Nunca priorizou formação nenhuma! Durante os quatro anos tivemos pouquíssimos professores priorizando a formação dos acadêmicos da universidade, portanto somos deficientes em muitos campos de trabalho. (Q24).

Salientamos aqui que não é objetivo do trabalho discutir conceitualmente o que seria competência, dada à diversidade de significados a essa palavra, apenas intentamos saber o que de fato o Curso tem referendado como prioridade no que se refere a “saber fazer bem”, coadunando com o sentido de competência conceituado por Rios (2009, p.46).

4.2.2 O Concluinte e as Modalidades de Docência

A questão 17 pediu que os alunos assinalassem as modalidades de docência para as quais se sentiam mais preparados para atuar: educação especial, educação a distância e educação de jovens e adultos. Os resultados apontaram hierarquicamente para melhores condições de atuação em educação de jovens e adultos com 13 citações, educação especial com 11 escolhas e educação a distância com 4 opções e um concluinte não respondeu.

TABELA 4: Quantificação das modalidades de docência

MODALIDADES DE DOCÊNCIA	QUANTIDADE	PORCENTAGEM
Educação de jovens e adultos	13	54,166
Educação especial	11	45,833
Educação a distância	4	16,666
Sem resposta	1	4,166

FONTE: Banco de dados da pesquisa

Mesmo os alunos se referindo, em diferentes questões do questionário, à formação proporcionada pela disciplina Educação Especial, ora de maneira positiva ora negativa, percebemos que os concluintes consideraram que houve uma discussão mais elaborada e consistente pelo docente que trabalhou a modalidade de EJA⁹, a hipótese que levantamos é a de que as discussões sobre as teorias construídas por Paulo Freire possibilitaram uma maior criticidade aos alunos, influenciando de maneira favorável esse Curso.

A questão 18 solicitou aos alunos que comentassem os ganhos e as dificuldades na sua formação em relação à docência. Percebemos que os informantes se referiram mais a questões subjetivas, a crescimento pessoal e conhecimento profissional, conforme as manifestações abaixo.

A graduação trouxe-me ganhos, no que se refere ao conhecer, pesquisar, valorizar saberes cotidianos utilizados em instituições de ensino diferenciadas. (Q03)

Obtive ganhos com o Curso a partir do momento que adquiri autonomia na academia. (Q11)

E em relação aos ganhos, o trabalho de campo realizado nas disciplinas de prática pedagógica foi bastante proveitoso. (Q20)

Os ganhos foram o contato e inserção no núcleo de educação popular Paulo Freire (NEP). (Q22)

Tivemos ganhos com os pouquíssimos profissionais que estavam comprometidos com o processo de ensino-aprendizagem visando nossa formação profissional. (Q24)

Observamos que as dificuldades foram inúmeras, principalmente no que se refere à docência, sendo essa assumida como base da formação do pedagogo deste Curso, sendo prevista em uma perspectiva de globalidade no que se refere a atuação profissional.

Na universidade temos contato com a parte teórica, mas no que concerne à docência pouco foi experimentado. A dificuldade maior se faz em relação à educação especial, uma vez que a disciplina se fecha no âmbito teórico. (Q04)

⁹ Educação de Jovens e Adultos

ELERES, Isabelle Leite Mendes. Avaliação de currículo na opinião dos alunos concluintes de um Curso de Pedagogia.

As dificuldades seriam realmente em relação à prática, principalmente em sala de aula, que é quase nula no currículo antigo de Pedagogia. (Q08)

Acredito que não temos como desenvolver a docência, a não ser em educação de jovens e adultos. (Q14)

As ocorrências citadas pelos alunos referem-se em sua maioria à incipiência da Prática Pedagógica desenvolvida na disciplina no Curso, sobre esse aspecto Freire (1996) diz que o exercício da prática docente exige do professor uma reflexão crítica permanente que proporciona uma avaliação do seu próprio fazer pedagógico e o ideal é que o aluno possa fazer parte desse exercício avaliativo. “Esta avaliação crítica da prática vai revelando a necessidade de uma série de virtudes ou qualidades sem as quais não é possível nem ela, a avaliação, nem tampouco o respeito dos educandos” (FREIRE, 1996, p.72).

4.2.3 O Concluinte e as Áreas de Formação Profissional

A questão 19 solicitou aos alunos que assinalassem os campos para os quais a formação recebida durante o Curso possibilita a sua atuação, seriam eles: campo educacional, campo da saúde, campo social e campo empresarial.

TABELA 5: Quantificação dos campos de atuação assinalados na questão 19

CAMPOS DE ATUAÇÃO	QUANTIDADE	PORCENTAGEM
Campo educacional	24	100,0
Campo social	12	50,0
Campo da saúde	3	12,5
Campo empresarial	3	12,5

FONTE: Banco de dados da pesquisa

Os dados apontam que os alunos estão aptos para atuarem preferencialmente no campo educacional, com 24 escolhas e campo social, com 12 opções; já os campos da saúde e empresarial empataram com 3 citações. Tal resultado reforça a ideia de que mesmo sendo uma preocupação do currículo do Curso contemplar os outros ambientes em que se possa desenvolver a ação educativa, a prática pedagógica empreendida restringe-se ainda à escola, nos indicando que, os propósitos da educação não devem ter o seu fim limitado ao conhecimento dos diferentes campos de atuação, mas sim de compreender e viver cada uma dessas realidades.

A questão 20 tratou especificamente dos comentários dos alunos em relação ao Curso sobre esses campos para os quais a formação recebida possibilitaria sua atuação. Tais comentários apontam indícios que convergem para um não cumprimento daquilo que é proposto pelo Curso em seu projeto pedagógico, no que se refere a esse múltiplo direcionamento da formação.

Precisamos ampliar nossa visão acerca da docência no campo social, acredito que o Curso caminha para uma formação eficiente. (Q01)

A atuação do pedagogo pouco é discutida em relação ao campo da saúde. Além disso, os estágios obrigatórios são feitos somente em escolas (gestão), ficando o campo social e empresarial restritos a visitas e palestras de profissionais que atuam nestas áreas. (Q04)

O Curso precisaria abrir mais espaço para outras instâncias nas quais pretende formar o aluno, como o campo da saúde e empresarial. (Q14)

Os resultados indicam que mesmo o PPP do Curso prevendo uma formação para atuar em diferentes campos além do educacional, a prática do currículo implementado na formação desses alunos limita as ações no campo da saúde e das empresas, cabendo aos alunos apenas a observação, visitas e audição de palestras, contrariando o que rege um dos objetivos da formação: “formar o pedagogo para atuar no campo educacional, social, da saúde, empresarial e formal e não formal” (PPP 2000, p.20).

Imbernón (2006, p.61) relata que “a estrutura da formação inicial deve possibilitar uma análise global das situações educativas que, devido à carência ou à

insuficiência da prática real, se limitam predominantemente a simulações dessas situações”.

A partir da questão 21 até a 26, as perguntas são todas abertas e suas respostas demonstram a opinião dos concluintes sobre diferentes aspectos de sua formação enquanto profissionais da educação.

4.2.4 O Concluinte e o Estágio Desenvolvido

Na questão 21, o aluno foi solicitado a avaliar a prática de estágio implementada pelo Curso, focalizando os aspectos positivos e negativos. De acordo com os depoimentos dos concluintes, os aspectos positivos são:

Bons. Aprendi nas escolas as posturas que o educador deve ter diante de fatos diferenciados. Gostaria de ter tido a oportunidade de estagiar como disciplina curricular em instituições na área de saúde, para o conhecimento da atuação do pedagogo. (Q03)

[...] O que vi de positivo foi a realidade que enfrentarei como profissional de Pedagogia. (Q08)

O acesso e o contato à realidade escolar foi algo positivo, pois permitiram conhecer os problemas sociais que permeiam a escola [...] (Q22)

Já os aspectos negativos mencionados pelos alunos dizem respeito a:

Os estágios foram poucos. [...] as possibilidades na educação foram limitadas a palestras e seminários, se tivéssemos a oportunidade de permanecer por período nesses espaços. (Q01)

[...] Em ambientes não escolares, não passa de visitas e palestras, o que não permite um bom aprendizado. (Q04)

No nosso caso, não passou de observação e registro de algumas informações para efeito de avaliação dos estagiários. Serve apenas para cumprir o currículo. (Q10)

O Curso possui práticas com uma visão restrita de sala de aula e de pedagogo formado apenas para a docência. (Q24)

De acordo com Pimenta (2006, p. 21) “por estágio entende-se as atividades que os alunos deverão realizar durante o seu Curso de formação junto ao futuro campo

de trabalho”. Ressaltamos que, frequentemente, o estágio tem sido associado à prática de ensinar, de dar aulas.

Entretanto, apesar de a prioridade do estágio ser em escolas, o mesmo geralmente ocorre por meio de registro de informações para serem posteriormente socializadas em sala de aula ou apenas feitas observações das aulas, sem uma participação mais sólida no contexto escolar, em decorrência de ser, segundo os alunos, apenas uma exigência curricular.

Outras questões também foram cruciais para a dificuldade da realização do estágio, como a falta de apoio dos gestores escolares, o horário desestimulante como os realizados na sexta à noite e a falta de compromisso por parte de alguns alunos, além da pouca orientação dada pelos professores da disciplina.

[...] As dificuldades foram principalmente o não apoio dos diretores escolares as nossas atividades desenvolvidas.” (Q09)

Durante os estágios feitos observei uma falta de orientação, de supervisão por parte dos professores. O horário do estágio possibilitava a falta de estímulos dos alunos, pois era nos dias de sexta à noite, mas também percebo o desinteresse dos alunos e a falta do compromisso para com o nosso estágio. (Q12)

[...]A falta de planejamento e acompanhamento do professor constituiu um entrave. (Q22)

O estágio supervisionado como componente curricular do Curso de Pedagogia deveria propiciar ao aluno uma aproximação da realidade na qual irá atuar, amenizando assim a visão do Curso como trabalho pedagógico restrito ao ambiente de sala de aula, contemplando, dessa forma, a abrangência de seu projeto pedagógico.

O exercício da atividade docente requer preparo. Preparo que não se esgota nos cursos de formação, mas para o qual o curso pode ter uma contribuição específica enquanto conhecimento sistemático da realidade do ensino-aprendizagem na sociedade historicamente situada, enquanto possibilidade de antever a realidade que se quer. (RIOS, 2001, p. 105)

A despeito das constatações quanto à questão da atuação profissional, Martins (In: CAPPELLETTI (Org.), 1999, p. 10) ressalta que “o saber necessário ao desempenho profissional é simultaneamente um produto desta profissão, pois ela é a

base empírica pela qual o produto, o saber já constituído, é rediscutido como problema de pesquisa em sala de aula”.

Inserir-se no contexto das escolas proporcionou aos alunos ver de fato a realidade precária da escola pública. Isso nos faz inferir que tal constatação servirá aos concluintes como estímulo para que desenvolvam uma prática pedagógica diferente e inovadora. O que há é a necessidade de um estágio supervisionado voltado realmente para a prática pedagógica nos diferentes campos de atuação, em ambientes escolares e não escolares.

4.2.5 O Concluinte e Avaliação do Acompanhamento Discente

A questão 22 solicitou aos alunos que avaliassem o processo de acompanhamento discente: bolsa de estudos, monitoria, iniciação científica e acompanhamento pedagógico proporcionado pelo Curso. Esses aspectos foram analisados majoritariamente de maneira negativa pelos concluintes, sendo ações consideradas insuficientes, abaixo da expectativa e de modo muito limitado.

Muito abaixo do esperado. Em quatro anos de Curso presenciei um “concurso” para monitoria e quinze vagas ofertadas (e muito mal divulgadas) de iniciação científica. (Q04)

[...] O acompanhamento pedagógico do Curso de Pedagogia, não atendeu as minhas expectativas. Precisa melhorar e muito. O aluno sente-se abandonado, não tem a quem recorrer. (Q08)

Péssimo, uma vez que não há incentivo nem do corpo docente e nem da coordenação do Curso, no que diz respeito à iniciação na pesquisa. O Curso dissocia ensino de pesquisa e esses dissociados da extensão, e o próprio acompanhamento pedagógico é insuficiente. (Q23)

Essa insatisfação se dá principalmente em decorrência da divulgação incipiente e do pouco estímulo para que os alunos se inserissem nas atividades de monitoria e iniciação científica, uma vez que são restritos os números de bolsas de estudo e os investimentos também são limitados, no entanto, os alunos também são conscientes do alto nível de exigência feito aos poucos alunos contemplados. Os concluintes também consideraram insatisfatório o acompanhamento pedagógico proporcionado pelo Curso.

4.2.6 O Concluinte e as Disciplinas Cursadas

A questão 23 solicitou ao aluno que explicitasse para qual disciplina ele propunha um aumento e uma diminuição de carga horária e o porquê da proposição. Eles sugeriram um acréscimo de carga horária para várias disciplinas e para poucas, um decréscimo. Nas tabelas de número 6 e 7 abaixo, representamos a quantidade de vezes em que determinada disciplina foi citada.

TABELA 6: Quantificação das disciplinas cuja carga horária deve ser aumentada

DISCIPLINAS	AUMENTO DE CARGA HORÁRIA	PORCENTAGEM
Gestão Educacional	10	41,666
Prática Pedagógica	9	37,5
Política Educacional	6	25,0
Planejamento Educacional	5	20,833
Educação Especial	4	16,666
Psicologia Educacional	3	12,5
Currículo	3	12,5
Avaliação Educacional	3	12,5
Orientação de TCC	3	12,5
Pesquisa Educacional	2	8,333
Sociologia da Educação	2	8,333
Filosofia da Educação	2	8,333
Educação Infantil	2	8,333
Legislação	1	4,166
Educação a Distância	1	4,166
Educação de Jovens e Adultos	1	4,166
História da Educação	1	4,166

FONTE: Banco de dados da pesquisa

As disciplinas que os alunos gostariam que tivessem um aumento de carga horária são Gestão Educacional, citada 10 vezes, Prática Pedagógica, 9 vezes, Política Educacional, 6 vezes e Planejamento Educacional, 5 vezes. Tais referências justificam-

ELERES, Isabelle Leite Mendes. Avaliação de currículo na opinião dos alunos concluintes de um Curso de Pedagogia.

se, segundo os concluintes, em função do grau de importância que as mesmas têm na formação do pedagogo, conforme a informação abaixo:

Pois são essenciais para a formação do pedagogo dentro da lógica do desenho curricular especificamente, pois são os instrumentais do profissional resultante deste desenho. (Q23)

TABELA 7: Quantificação das disciplinas cuja carga horária deve ser diminuída

DISCIPLINAS	DIMINUIÇÃO DE CARGA HORÁRIA	PORCENTAGEM
Educação Especial	5	20,833
Prática Pedagógica	4	16,666
Psicologia da Educação	2	12,5
Fundamentos Econômicos	2	12,5
Linguagem e Hermenêutica	2	12,5
Corporeidade e Cidadania	1	4,166
Estatística Aplicada à Educação	1	4,166
Educação a Distância	1	4,166

FONTE: Banco de dados da pesquisa

Já as disciplinas que poderiam ter redução na carga horária, segundo os concluintes, seriam Educação Especial, citada 5 vezes, Psicologia da Educação, 4 vezes. Há nessa questão, uma resposta curiosa, os alunos relatam que poderia haver tanto um aumento quanto um decréscimo na carga horária da disciplina Prática Pedagógica, que está em segundo lugar na ordem de citação, dando indícios de como essa disciplina pode estar tendo uma dificuldade no seu direcionamento.

Os alunos fundamentam tal consideração alegando que:

Atualmente o que vemos em Prática I continuamos vendo a mesma coisa na II, III e IV. (Q14)

É inviável a disciplina nos quatro anos para observação dentro de sala de aula. (Q24)

ELERES, Isabelle Leite Mendes. Avaliação de currículo na opinião dos alunos concluintes de um Curso de Pedagogia.

O mesmo ocorre com a disciplina Educação Especial, uns alunos acham que há em demasia, outros que poderia ser melhor aprofundada.

Está acima do necessário. (Q11)

No 4º ano, por exemplo, tivemos duas matérias que falaram praticamente do mesmo assunto, tornando-se algo repetitivo. (Q21)

Assim sendo, a estrutura do Curso deve propor uma alternativa de trabalho no sentido de proporcionar situações pedagógicas que se coadunem com o que diz Imbernón (2006, p.62)

O currículo formativo para assimilar um conhecimento profissional básico deveria promover experiências interdisciplinares que permitam que o futuro professor possa integrar os conhecimentos e procedimentos das diversas disciplinas [...] em suma analisando situações pedagógicas [...] estimulando a capacidade de análise e de crítica.

4.2.7 O Concluinte e a Relação Professor - Aluno em Sala de Aula

A questão 24 refere-se às ocorrências positivas e negativas no encontro professor e aluno em sala de aula.

No que se refere aos aspectos positivos, o principal ganho foi a oportunidade de haver um confronto de ideias e saberes que promoveram a troca de experiências, gerando um engrandecimento profissional e pessoal a esses alunos em formação.

Essa conquista obteve-se a partir do debate construtivo proporcionado por alguns professores considerados pelos concluintes educadores de verdade, que são aqueles comprometidos, como, por exemplo, os de Educação Especial.

Esses bons professores proporcionaram a seus alunos um encontro prazeroso, principalmente, devido à sua assiduidade e à sua postura flexível e cooperativa, socializando o conhecimento de maneira dinâmica, de modo que o próprio processo avaliativo fosse construído coletivamente.

Essas afirmações podem ser observadas nos depoimentos abaixo:

Debates construtivos, troca de experiências, relatos de vivência escolar, orientações sobre como e o quê fazer após a graduação. Livros sugeridos para formação pessoal e/ou formação de nossos educandos. (Q03)

Em geral os professores foram bons e a relação em sala de aula também foram bem proveitosa, apesar daqueles que faltam com frequência. (Q07)

Alguns professores mostram-se comprometidos com suas aulas, principalmente os de educação especial. (Q09)

Tal interação proporciona ao processo educativo um clima socioemocional favorável e gera um sentido de corresponsabilidade e parceria entre os sujeitos da aprendizagem, favorecendo assim a construção de uma relação de confiança e respeito.

Segundo Masetto (2003, p.50), essa relação “se fortifica mediante atitudes e comportamentos que os colocam [...] trabalhando pelos mesmos objetivos como equipe de trabalho”, isso significa dizer que o modo de agir do professor em sala de aula contribui diretamente para que a aprendizagem seja eficiente. Essa relação cordial entre os sujeitos da educação é fundamental, pois faz do docente um mediador que adota uma postura de compromisso para com seus alunos.

Para que o encontro seja exitoso, alguns aspectos se fazem salutar, como as estratégias de aprendizagem utilizadas, o processo de avaliação e, principalmente, o modo de agir do professor, o papel que ele exerce enquanto educador, os valores e padrões da sociedade que ele reflete, irão influenciar o desenvolvimento do aluno. Nesse sentido, o professor deve se sentir responsável por colaborar com a formação de seu futuro colega de profissão. (ABREU; MASETTO, 1990)

Já no âmbito negativo desses encontros entre docentes e discentes, está principalmente a falta de compromisso, responsabilidade e as constantes ausências, a imposição de ideias e valores, assim como o uso de metodologias de ensino tradicionais, constituindo-se como entraves para esse relacionamento.

Imposição de ideias e valores, uso de Pedagogias ‘bancárias’ e ‘tradicionalistas’. (Q02)

Muitos professores não usam uma boa metodologia, o que torna algumas aulas enfadonhas. (Q04)

Tais questões são caracterizadas pelos concluintes como resquícios ainda muito presentes de uma Pedagogia Bancária, um contrassenso para um centro de formação de educadores, gerando aulas desmotivantes em decorrência da falta de planejamento.

Muitas vezes o professor não tem a menor responsabilidade com os alunos, falta bastante e nada é feito. (Q09)

Quando alguns professores vêm e dormem na sala por falta de planejamento. Isso acontece, sabia? (Q17)

Algo que chamou nossa atenção diz respeito à postura dos professores, como a arrogância, a prepotência, citada pelos alunos, o que leva a um considerável índice de rejeição desses professores, causando nos mesmos um sentimento de repúdio, ressaltado ainda pela ausência de providências diante de tais ocorrências. Afinal, o que estaria acontecendo com esses professores? Casali (In: CAPPELLETTI (Org.), 2007, p.16) nos diz que “o respeito positivo íntimo que se cultiva por um professor é construído cotidianamente a partir do modo como esse professor exerce a sua autoridade formal e real. Igualmente o desprezo”. Devemos considerar que os alunos não aprendem apenas conteúdos disciplinares, mas também valores e atitudes decorrentes das relações sociais experienciadas no encontro professor e aluno.

Quando ele é arrogante e omissor. (Q15)

Tirando a prepotência e desinteresse de alguns, encaro como positiva essa relação. (Q18)

Mas alguns tradicionais, enrolões, que não desenvolvem atividades que favoreçam o ensino-aprendizagem, alguns até arrogantes e preguiçosos. (Q19)

Descompromisso, falta de planejamento e ética. (Q23)

Como a maioria dos professores não se apresentava como devia, acabamos despertando sentimento de repúdio. (Q24)

A discussão pública do trabalho docente deixa marcas, mas o aluno deve ter consciência de que ele é corresponsável por sua formação e qualificação, mesmo que exista um intenso mal-estar referente à postura de alguns professores do Curso.

As diferentes posturas empreendidas pelo corpo docente interferem diretamente no relacionamento com os alunos, bem como na qualidade da prática educativa empreendida durante a formação. Logo, algumas questões apontam para uma certa dificuldade por parte dos alunos de se posicionarem positivamente em virtude do percurso de formação vivenciado.

Outra queixa referiu-se ao desempenho do professor em relação à metodologia empregada. Essa dificuldade consiste em mais um desestímulo para os alunos. Salientamos aqui a relevância do comprometimento no processo de formação dos mesmos, uma vez que o modo de atuar será apreendido pelos alunos que tenderão a incorporar e a reproduzir o mesmo fazer pedagógico. Como atestam as afirmações abaixo:

Existem alguns professores do Curso que possuem uma Pedagogia tradicional, dificultando o aprendizado. (Q20)

Alguns professores não trabalham de forma adequada suas disciplinas. (Q15)

Sobre esse aspecto, Imbernón reforça a importância de que os novos educadores estejam preparados para entender as transformações que vão surgindo, sendo capazes de adequar suas situações às necessidades emergentes. Para isso “é necessário aplicar uma nova metodologia [...] e pesquisa que faça mais do que proporcionar um amontoado de conhecimento formais pré-estabelecidos” (2006, p. 61).

O autor ainda completa que é necessário repensar tanto os conteúdos da formação como a metodologia utilizada para que esses sejam transmitidos, já que o modelo aplicado “[...] pelos formadores dos professores atua também como uma espécie de currículo oculto da metodologia” (IMBERNÓN, 2006, p.63). Logo, o modelo apreendido durante a formação perpetua-se com o exercício da prática docente

4.2.8 O Concluinte e o Processo de Avaliação da Aprendizagem

A questão 25 tratou das principais ocorrências positivas e negativas em relação ao processo de avaliação da aprendizagem experienciado pelo aluno.

Para Franco (2008, p. 31), “a avaliação é um processo que necessita ser assumido pelo professor e pelo aluno conjuntamente. Neste sentido, a avaliação é um instrumento para gerar mais desenvolvimento”.

Partindo desse princípio, as ocorrências positivas, segundo os concluintes, referem-se a:

[...] A avaliação foi de forma contínua e qualitativa, sempre de forma positiva. (Q05)

A avaliação é contínua. Há pouco a ser melhorado, principalmente por parte de alguns professores. (Q10)

Os pontos positivos giram em torno do fato da avaliação não se restringir a provas. (Q14)

O processo avaliativo era muito bom quando se dava em forma de seminários ou auto-avaliação. (Q17)

A avaliação é positiva quando o professor é comprometido com seu trabalho, fazendo questão de avaliar o aluno como um todo. (Q21)

A repercussão da avaliação no trabalho pedagógico do professor deve girar em torno de ações que possam estimular uma aprendizagem voltada para a emancipação das pessoas, a partir do uso de procedimentos avaliativos que propiciem efeitos motivacionais favoráveis.

Segundo Giroux (1997, p.161), “os professores devem assumir responsabilidade ativa pelo levantamento de questões sérias acerca do que ensinam [...]. Isto significa que eles devem assumir um papel responsável na formação dos propósitos da escolarização”.

Essa avaliação empreendida por alguns docentes parte de uma decisão que considera alguns critérios e princípios, isso faz com que a avaliação tenha um peso, sendo portanto, uma atividade que envolve legitimidade técnica, ética e política, que a

formação profissional confere a esses educadores. Ressaltamos ainda a importância do estímulo à autoavaliação, que deve ser tanto do grupo quanto do professor.

Para Cappelletti (In: CAPPELLETTI (Org.), 2007, p. 52), “a avaliação deve ser um processo de aprendizagem, de inclusão escolar/social [...] um dos procedimentos que favoreça a aquisição de um bem cultural que é o conhecimento”.

Observamos que, em geral, os alunos se sentem satisfeitos com o processo avaliativo a que são submetidos, tanto em relação às técnicas de avaliação utilizadas pelos professores quanto à maneira como a avaliação é conduzida, de forma contínua, processual, características de uma avaliação que busca ser qualitativa. Pensar um curso de educação que considere esse nível da avaliação como parte fundamental da formação nos leva a pensar que já há um avanço neste Curso de Pedagogia.

Fernandes (2008, p.21) nos diz que:

Entender e realizar uma prática avaliativa ao longo do processo é pautar o planejamento dessa avaliação, bem como construir seus instrumentos, partindo das interações que vão se construindo no interior da sala de aula com os estudantes e as possibilidades de entendimentos dos conteúdos que estão sendo trabalhados.

Dessa forma, tal prática contribui para a construção da autonomia por parte do aluno na medida que lhe é conferido um papel ativo em seu processo de formação.

Já as questões negativas dizem respeito a:

As negativas nos remetem a avaliações de cunho totalmente quantitativos que nos intimidavam perante o professor. (Q01)

A única experiência realmente negativa foram às avaliações da disciplina Estatística aplicada à Educação, que eram altamente tradicionais, que valorizavam a memorização, tanto é que não consegui apreender conhecimento algum. (Q06)

Alguns métodos avaliativos foram bem tradicionais, como umas provas que realizamos, pois não explorou muito nossa compreensão e sim exigiu apenas decoreba. (Q07)

Foram superficiais e sem cronograma definido. (Q13)

Acúmulo de avaliação nos finais de semestre. (Q22)

De acordo com Franco (2008, p.27-28), a parte mais dramática e relevante da avaliação está nos juízos de valor que regulam a relação professor-aluno. “Este jogo de representações vai construindo imagens e auto-imagens que terminam interagindo com as decisões metodológicas que o professor implementa em sala de aula”, isso também é o que chamamos de currículo oculto, ou seja, aquilo que o professor faz acontecer em sala de aula.

Tais relatos ratificam o poder dos alunos, pois eles também avaliam e “dispõem do poder da resistência, da recusa, da indiferença, quando não da indisciplina explícita, da rebeldia” (CASALI, In: CAPPELLETTI (Org.), 2007, p. 14-15).

Há aqui algo contraditório, no sentido de que, apesar de o Curso trabalhar em uma perspectiva de mudanças na concepção de avaliação, há um desencontro no que se refere a algumas práticas isoladas empreedidas pelo corpo docente.

O trabalho sobre outrem, segundo Tardif; Lessard (2005, p. 33) “levanta questões de poder e até mesmo conflito de valores, pois seu objeto é, ele mesmo, um ser capaz de juízos de valores e detentor de direitos e privilégios”. Daí, que os professores tornam-se agentes sociais investidos de uma diversidade de missões, e têm que dar sentido à sua ação.

A prática docente, imbuída de concepções, representações, sentidos, que fazem parte de nossa cultura, gera reflexos que ainda estão muito impregnados pela lógica da classificação, da exclusão, da intimidação, que apenas testam o conhecimento em um dado momento mas que, por ser uma avaliação equivocada, evapora rapidamente.

Portanto, medir não é avaliar, ainda que o medir faça parte do processo de avaliar. E, se essa avaliação preferencialmente ocorrer no final do processo educativo, com a intenção apenas de apreciar o resultado, comprometerá assim a aprendizagem dos sujeitos.

4.2.9 O Concluinte e os Ganhos e Dificuldades na Formação Recebida no Curso de Pedagogia

Finalmente, a questão 26 refere-se aos ganhos e dificuldades no processo de formação como Pedagogo.

A partir do Curso de Pedagogia, os alunos puderam desenvolver uma consciência crítica da importância do ofício de mestre, do quão prazeroso pode ser vivenciar o ato educativo de ensinar e aprender concomitantemente em diferentes contextos.

Além disso, por meio da graduação lhe foi possibilitado fazer parte de uma pequena intelectualidade, aqui compreendida como os que conseguem ter acesso ao conhecimento por meio do ensino superior, da conquista de um Diploma e o seu valor simbólico e, que, posteriormente, será creditado um valor real pelo mundo de trabalho (CASALI, In: CAPPELLETTI (Org.), 2007).

O trabalho docente constitui uma das chaves para a compreensão das transformações atuais na sociedade, por ser fortemente contextualizado, marcado pelas contingências situacionais,

Para Tardif; Lessard (2005), o trabalho que a profissão docente reflete trata-se de “uma experiência de identidade que não pertence ao saber teórico ou prático, mas da vivência e onde se misturam intimamente aspectos pessoais e profissionais”. É uma descoberta (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 52).

Dessa forma, a organização de um currículo deve ter a perspectiva de pensar uma formação que responda às exigências atuais e futuras.

Para os concluintes, os ganhos remetem ao maior entendimento da função social do Pedagogo.

Os ganhos foram às realidades conhecidas a partir de um outro olhar sobre a educação, fundamentado e discutido. (Q01)

O principal ganho a meu ver, foi a formação de uma cultura geral, que me tornou mais consciente dos problemas educacionais de meu país, sobretudo do estado do Pará. (Q08)

Se o diploma tiver valor, acho que é tudo o que pode se chamar de ganho. (Q10)

Acredito como ganho a abertura do campo de atuação do pedagogo para além da escola. (Q14)

Ganhei quanto pessoa, pois consigo ver a educação de uma outra maneira.. (Q15)

Foi uma experiência única [...] nosso interesse e empenho é que faz a diferença, mas tenho certeza que saberei superar todas as dificuldades quando tiver atuando e aí se consolidar o aprendizado que recebi e na busca de soluções dos que ficaram a desejar. (Q19)

Meus ganhos foram basicamente na compreensão, conscientização e amadurecimento a respeito do processo de educação, assim como de teorias e procedimentos correlatos. (Q23)

Segundo Arroyo (2008, p. 54), “o ofício de mestre, de pedagogo, vai encontrando seu lugar social na constatação de que somente aprendemos a ser humanos em uma trama complexa de relacionamentos com outros seres humanos. [...] no aprendizado da cultura”.

O que nos leva a crer que a atividade docente é uma construção social que comporta múltiplas facetas, que reflete uma experiência de identidade que é construída coletivamente. Nesse sentido, “a pedagogia deve tornar-se um processo de formação de consciências, de mediação de interesses e de defesa e criação de mecanismos democráticos, participativos, inclusivos” (FRANCO, 2008, p.74).

Salientamos ainda que, ao adentrar a realidade educativa, o conhecimento desvelado proporciona uma visão integrada das relações existentes, de modo que possibilite a este educador analisar a estreita relação dialética entre a teoria aprendida na universidade e a prática profissional. Entretanto, convém alertar para o que diz Rios (2008, p.59), que “uma visão crítica da realidade não leva automaticamente a uma intervenção crítica, mas é um primeiro passo se se pode ver com clareza o apelo da necessidade que está presente no real”, ou seja, que a partir da formação recebida o olhar sobre a educação mude.

Para Masetto (2003, p. 68):

Definir as características que pretendemos que os profissionais formados por este Curso desenvolvam quanto ao conhecimento, às habilidades humanas e profissionais e aos valores e atitudes; exige princípios claramente postos com relação à integração da teoria com a prática e à integração das áreas de conhecimento.

Daí a necessidade de que os cursos de formação tenham uma configuração que venha a se adequar a tal perfil de profissionalidade, considerando qual o sentido que tem para o aluno, em sua vida, o ser docente. Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão.

Já as questões negativas referem-se a:

As dificuldades com certeza são encontradas nas demais universidades públicas, que sofre com a falta de recursos públicos, políticas de valorização da educação, melhores instalações físicas como nós (que não temos no CCSE uma brinquedoteca, por exemplo, uma biblioteca com livros novos e suficientes para todos etc.). (Q08)

Senti dificuldades para perceber o curso em relação à grade curricular proposta. (Q15)

A falta de conhecimento na prática, das verdadeiras ações do pedagogo em áreas diferenciadas. (Q03)

Dificuldades, muitas! Principalmente em relação à ausência de conteúdo de muitos professores. (Q24)

Diante de tais relatos, as perguntas que se levantam são: Qual seria o plano de ação daqueles que gerenciam o Curso no que diz respeito ao atendimento às necessidades, dúvidas, reivindicações dos alunos que estão se formando no Curso dessa instituição educativa? Como está sendo pensada nesta nova proposta curricular, implementada recentemente, estratégias para que haja um maior engajamento desses alunos na formação técnica, política, ética e crítica do Pedagogo?

Neste sentido, compreendemos que a participação e a valorização dos alunos é de extrema relevância na construção do Projeto Pedagógico do Curso, logo, deve ser revista e constantemente incentivada como direito legítimo na construção de uma cultura curricular e avaliativa, a fim de vislumbrar novas perspectivas pensadas coletivamente.

Para Pimenta (2008, p. 20), “o desafio, então, posto aos cursos de formação inicial é o de colaborar no processo de passagem dos alunos de seu ver o professor como aluno ao seu ver-se como professor. Isto é, de construir a sua identidade de professor”.

Não esqueçamos que, apesar dos pontos negativos, houve mudanças na maneira de ser desses sujeitos e que ser um profissional Pedagogo, comprometido, significa lutar por uma educação de qualidade e como diz Freitas et al. (2009, p.21), “não se deve ignorar que a sala de aula é um espaço de atuação tão importante quanto outros espaços na luta por melhores condições de vida”.

A atuação do Pedagogo não deve ser restrita aos domínios das quatro paredes da sala de aula, pois, “a docência, uma das modalidades da prática educativa, deve se

ELERES, Isabelle Leite Mendes. Avaliação de currículo na opinião dos alunos concluintes de um Curso de Pedagogia.

organizar pela Pedagogia e não seria correto afirmar que é a Pedagogia que deveria se organizar pela docência” (PIMENTA, 2008, p 114).

Dessa forma, finalizamos esta análise com a intenção de demonstrar um pouco das impressões que foram adquiridas por meio da avaliação de diferentes aspectos, considerando a ótica dos alunos concluintes do Curso de Pedagogia sobre o currículo do Curso vivenciado.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na realização do presente estudo, foi-nos possível adquirir subsídios para a compreensão da relevância da avaliação para o currículo de um curso de graduação. Ao fazermos uma pesquisa a partir dos alunos, colocando-os na centralidade, há a possibilidade de analisarmos o fenômeno educativo de uma outra forma, partindo da visão do sujeito do processo educativo, procurando perceber a identidade que está sendo construída por meio do currículo proporcionado ao profissional Pedagogo.

Ao término deste trabalho, percebemos que a questão problema foi respondida, uma vez que as principais questões apontadas pelos alunos na avaliação do currículo experienciado relacionaram-se a questões, como a relação teoria e prática, ao estágio supervisionado, a função docente, consideradas na primeira avaliação externa do curso, ou seja, os problemas identificados na avaliação externa foram ratificados, a partir do momento em que os alunos demonstraram clareza acerca das fragilidades do projeto pedagógico do curso e como isso influenciou diretamente na sua formação.

Percebemos que a conduta empreendida no Curso segue as orientações oficiais, como a normatização de diretrizes para a formação de educadores, advindas das políticas públicas nacionais via MEC como as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia - DCN, no que se refere ao perfil do egresso, que é ser docente, mesmo que o discurso seja no sentido de redefinir a formação do Pedagogo, no entanto, ressaltamos que essa discussão não se constituiu o foco de nossa pesquisa.

Por se tratar de um Curso que lida com a formação dos sujeitos, os obstáculos encontram-se nos próprios sujeitos, docentes e discentes, pois a diversidade mostra-se plena de uma gama de valores, princípios, posturas, o que faz com que ainda tenhamos docentes e discentes com uma conduta de comprometimento e outros de descomprometimento com o fazer educativo, por isso a urgência de romper com a acomodação e o conformismo.

Nesse sentido, a avaliação é um processo que necessita ser assumido tanto pelo professor quanto pelo aluno e isso conjuntamente. Cremos que, a partir da perspectiva dos alunos, uma nova contribuição possa ser dada ao Curso no sentido de propor mudanças. Embora a avaliação formativa seja difícil de pôr em prática, ainda é a melhor alternativa, pois possibilita um retrato fiel das necessidades educacionais, além de ser um desafio conceitual e prático que visa ao compromisso com o desenvolvimento do aluno.

O currículo e a avaliação devem caminhar lado a lado, daí a necessidade de pensarmos e executarmos um currículo que parta da construção coletiva, que possibilite um currículo com qualidade científica e pedagógica para todos, pois uma das funções da avaliação é dar legitimidade ao processo educativo.

Os avanços do Curso dizem respeito à constante busca no sentido de acertar, considerando que a IES em questão é nova, tendo pouco mais de 15 anos e que o Curso vem se estruturando para melhor atender seus alunos. A análise do Projeto Político Pedagógico (PPC) do Curso do ano de 2000 revelou algumas lacunas que são ratificadas pelos alunos, no entanto, compreendemos o esforço dos profissionais responsáveis pelo funcionamento do Curso no sentido de que com esse novo PPC de 2007, tais lacunas possam ser preenchidas, pois o almejar mudanças é um ponto positivo para que ações favoráveis sejam planejadas e executadas.

Foi-nos possível observar que a questão da identidade profissional pretendida para o egresso evidencia a formação docente, apesar de que, no PPC pesquisado, se propõe um leque de opções de atuação para esse profissional. No entanto, tão importante quanto a identidade do profissional que se quer formar são os valores e a compreensão da importância e centralidade da educação em nosso contexto. Vimos que os alunos já demonstram essa clareza ao relatarem que, por meio do Curso, tiveram a possibilidade de ter um outro olhar para e sobre o mundo, além de se verem também como um agente de mudanças.

Assim, participar da construção do PPC é um direito dos alunos, pois, ao colaborarem na tomada de decisões, suas reivindicações na negociação do currículo os compromete na construção de seu Curso. A organização de um currículo deve ter a perspectiva de pensar uma formação que responda às exigências atuais e futuras, de maneira que articule o que é real com o que é desejado.

Não obstante, percebemos algumas fragilidades do Curso. Os concluintes relataram que houve uma articulação limitada no que se refere à relação teoria e prática, uma vez que o contato com o contexto profissional foi avaliado como incipiente. Sugerimos que se discuta a concepção de estágio com os alunos e a própria proposta de práticas pedagógicas com as instituições e órgãos que receberão esses alunos, para que os membros das instituições educativas conheçam as necessidades e interesses desses alunos e vice-versa. Devemos, portanto, lembrar que a imersão na realidade educativa em seus diferentes âmbitos é de

fundamental importância para esses concluintes e ressaltamos que a análise dos dados permitiu apenas a percepção de alguns aspectos do currículo do Curso.

Com a pesquisa, foi-nos possível observar também que os alunos demonstraram uma certa dificuldade em perceber e assumir seu protagonismo no processo de formação ao qual estavam sendo submetidos, tendendo inclusive a colocar como responsáveis por sua formação quase que fundamentalmente o corpo docente e a coordenação do Curso, eximindo-se, até certo, ponto da centralidade dessa responsabilidade.

Outra questão diz respeito ao apoio e orientação de que os alunos precisam para enfrentar a realidade educacional e até para superar a insegurança em atuar na profissão, os Pedagogos precisam se considerar como profissionais que desempenham uma função relevante na sociedade, daí a importância de que sejam ensejados e vislumbrados aspectos gratificantes da profissão, isso supõe envolvimento e necessita de ações que evidencie a problemática do espaço socioprofissional dos Pedagogos.

Há ainda a necessidade de que no Curso se saiba conduzir e orientar sobre os princípios que regem a questão da ética no exercício profissional, uma vez que os alunos fizeram severas críticas à postura de alguns membros do corpo docente. No entanto, a relação professor-aluno, assim como a avaliação da aprendizagem, foi considerada satisfatória, apesar de que em ambos os aspectos percebemos ainda ranços do conservadorismo e tradicionalismo.

Devemos considerar que o trabalho do Pedagogo é marcado pelas contingências situacionais onde ele/ela age em função das expectativas dos outros, logo temos que tentar captar as contradições presentes na prática social de educar.

Esclarecer a função do Pedagogo de maneira mais condizente com as necessidades da sociedade oportuniza aos alunos uma melhor apreensão diante da multiplicidade e heterogeneidade das funções que podem ser desenvolvidas por esse profissional, apesar da desvalorização da profissão.

O que expusemos aqui são sínteses provisórias que têm a intenção de possibilitar a compreensão do currículo a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social nos imprime no cotidiano, portanto, é um retrato datado onde a realidade social do Curso é perspectivada apenas parcialmente. Os resultados são contextuais e, portanto, transitórios e mutáveis.

Apesar das dificuldades que qualquer curso superior possa sofrer, é salutar vislumbrarmos novas perspectivas no sentido de suprimir as constatações da avaliação externa que foram ratificadas pelos alunos concluintes mesmo que muitos aspectos dividam opiniões, daí que temos de estar atentos para aquilo que Sacristán (1999) diz sobre o mundo aberto do possível e o mundo da necessidade prática. Por isso, acreditamos que os responsáveis pelo funcionamento do referido Curso trabalham para superar as dificuldades ainda existentes.

Neste sentido, finalizamos este trabalho vislumbrando um currículo que propicie a formação de “intelectuais transformadores [...] criando condições que dêem aos estudantes a oportunidade de tornarem-se cidadãos que tenham o conhecimento e a coragem para lutar a fim de que o desespero não seja convincente e a esperança seja viável (GIROUX, 1997, p. 163).

REFERÊNCIAS

ABREU, M. C.; MASETTO, M. T. **O professor universitário em aula: prática e princípios teóricos**. 8. ed. São Paulo: MG Editores Associados, 1990.

AFONSO, A. J. **Avaliação educacional: regulação e emancipação**: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ARROYO, M. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BALZAN, N.; SOBRINHO, J. D. (Orgs.). **Avaliação institucional**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

BARREYRO, G.; ROTHEN, J. “Sinaes” contraditórios: considerações sobre a elaboração e implantação do sistema nacional de avaliação da educação superior. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 96 - especial, p. 995-977, out. 2006.

BRASIL. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: Bases para uma nova proposta de avaliação da educação Superior**. Brasília: DF, 2003.

CAPPELLETTI, I. F. Avaliação de Currículo: limites e possibilidades. IN: CAPPELLETTI, I. F. (Org.). **Avaliação de políticas e práticas educacionais**. São Paulo: Articulação Universidade Escola, 2002.

_____. Avaliação a serviço da aprendizagem: um inédito viável. IN: CAPPELLETTI, I. F. (Org.) **Avaliação da aprendizagem: discussão de caminhos**. São Paulo: Articulação Universidade Escola, 2007.

CASALI, A. Fundamentos para uma avaliação educativa. IN: CAPPELLETTI, I. F. (Org.) **Avaliação da aprendizagem: discussão de caminhos**. São Paulo: Articulação Universidade Escola, 2007.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006a.

_____. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006b.

DOMINGUES, J. **O cotidiano da escola de 1º grau: o sonho e a realidade**. Goiânia, CEGRAF/ UFG; São Paulo, EDUC, 1988.

FERNANDES, C. **Indagações sobre o currículo: currículo e avaliação**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2008.

FRANCO, M. A. **Pedagogia como ciência da educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

ELERES, Isabelle Leite Mendes. Avaliação de currículo na opinião dos alunos concluintes de um Curso de Pedagogia.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. SP: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, L. C. et al. **Avaliação educacional:** caminho pela contramão. Petrópolis: Vozes, 2009.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil.** Brasília: Plano Editora, 2002.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais:** rumo a uma Pedagogia crítica da realidade. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GUEDES, B.; NINA, I. (Orgs.) **UEPA:** o olhar avaliativo da sociedade paraense - avaliação externa dos Cursos de graduação (Cadernos de Avaliação - v.1). Belém: IOEPA, 2005.

HADJI, C. **Avaliação Desmistificada.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

KRAMER, S. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. IN: MOREIRA, A. F. (org.) **Currículo:** políticas e práticas. 9. ed. Campinas : Papirus, 1999.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber:** manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre, RS: Artmed Editora; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LIBÂNEO, J. Ainda as perguntas: o que é Pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de Pedagogia. IN: PIMENTA, S. **Pedagogia e pedagogos:** caminhos e perspectivas. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LIBÂNEO, J. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **Didática.** São Paulo: Cortez, 2008.

LOPES, A. **Professoras e identidade:** um estudo sobre a identidade social de professoras portuguesas. Lisboa, Portugal: ASA Editores, 2001.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, M. A.V. O teórico e o prático na formação de professores. IN: CAPPELLETTI, I.; LIMA, L. A. N (Orgs). **Formação de educadores:** pesquisas e estudos qualitativos. São Paulo: Editora Olho D'água, 1999.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário.** São Paulo: Summus, 2003.

ELERES, Isabelle Leite Mendes. Avaliação de currículo na opinião dos alunos concluintes de um Curso de Pedagogia.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil:** identidade nacional versus identidade negra. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PACHECO, J. A. **Escritos curriculares.** São Paulo: Cortez, 2005.

PALÁCIOS, F. **Análise do funcionamento organizacional da Universidade do Estado do Pará:** bases para a mudança. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza-CE, 2000.

PAPI, S. **Professores:** formação e profissionalização. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2005.

PARO, V. Parem de preparar para o trabalho! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola pública. In. FERRETI, C.; SILVA, J.; OLIVEIRA, R. **Trabalho, formação e currículo:** para onde vai a escola? São Paulo: Xamã, 1999.

PEREIRA, N. Ideologia do embranquecimento e o mito da democracia racial. **Revista Conversação.** Campo Grande, n. 4, p. 10-11, dez. 2007.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores:** unidade teoria e prática. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006a.

PIMENTA, S. (Org.) **Pedagogia e pedagogos:** caminhos e perspectivas. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2006b.

_____. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

RIOS, T. A. **Compreender e ensinar:** por uma docência da melhor qualidade. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Ética e competência.** 18. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

RISTOFF, D.; GIOLO, J. O Sinaes como sistema. **Revista Brasileira de Pós Graduação**, v 3, n 6, p. 193-213, dez. 2006.

RIZZINI, Irma; CASTRO, M. R.; SARTOR, C. D. **Pesquisando:** Guia de metodologias de pesquisa para programas de atendimento a crianças e adolescente. 1. ed. v. 1. Rio de Janeiro: EDUSU, 1999.

RODRIGUES, P. Avaliação curricular. IN: ESTRELA, A.; NÓVOA, A. **Avaliação em Educação:** novas perspectivas. Lisboa, Portugal: Porto, 2000.

SACRISTÁN, G. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

_____. **Poderes instáveis em educação.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

ELERES, Isabelle Leite Mendes. Avaliação de currículo na opinião dos alunos concluintes de um Curso de Pedagogia.

SANTOS, W. A nova avaliação do ensino superior. In: CAPPELLETTI, I. F. (Org.) **Análise crítica das políticas públicas de avaliação**. São Paulo: Articulação Universidade Escola, 2005.

SARTORI, J. Educação Bancária e Educação Problematicadora. In. REDIN, E.; STRECK, D.; ZITLOSKI, J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

SILVA, T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SILVA, V. L. Profissão: professora!. IN: CAMPOS, M. C.; SILVA, V. L. **Feminização do magistério**: vestígios do passado que marcam o presente. Bragança Paulista, São Paulo: EDUSF, 2002.

SOBRINHO, J. D. **Avaliação da Educação Superior**. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. **Universidade e avaliação**: entre a ética e o mercado. Florianópolis, SC: Insular, 2002.

_____. **Avaliação**: políticas educacionais e reformas da educação superior. São Paulo: Cortez, 2003.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ. **Plano de Desenvolvimento Institucional-PDI 2005- 2014**. Belém - PA, 2004.

_____. Centro de Ciências Sociais e Educação. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Belém - PA, 2000.

_____. Centro de Ciências Sociais e Educação. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Belém - PA, 2007.

VEIGA, I. P. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. IN: VEIGA, I. P. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas: Papirus, 1995.

APÊNDICE A - Questionário

PREZADO (A) ALUNO (A) DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEPA,

O presente instrumento objetiva colher informações sobre a sua opinião referente à avaliação do currículo que por hora vivencia na graduação.

Ao preencher este questionário, você estará prestando valiosa informação acerca dos avanços e/ou obstáculos do currículo experienciado.

Não há necessidade de identificação.

Desde já agradeço sua atenção e colaboração.

1) Idade:

☐ 20 a 25 anos ☐ 25 a 30 anos ☐ 30 anos em diante.

2) Sexo:

☐ masculino ☐ feminino.

3) Estado civil:

☐ solteiro ☐ casado ☐ separado ☐ viúvo.

4) Raça:

☐ branco ☐ negro ☐ pardo ☐ amarelo ☐ indígena.

5) Bairro domiciliar:

.....

6) Ensino médio concluído em:

☐ escola pública ☐ escola privada.

7) Você já atua na profissão?

☐ sim ☐ não.

8) Caso a resposta anterior seja sim, em que rede de ensino?

☐ rede pública de ensino ☐ rede particular de ensino ☐ ONGs.

9) Profissão paterna:

.....

10) Nível de escolaridade paterna:

☐ ensino fundamental incompleto ☐ ensino fundamental completo

☐ ensino médio incompleto ☐ ensino médio completo

☐ ensino superior incompleto ☐ ensino superior completo

☐ pós-graduação ☐ sem escolaridade.

11) Profissão materna:

.....

12) Nível de escolaridade materna:

☐ ensino fundamental incompleto ☐ ensino fundamental completo

☐ ensino médio incompleto ☐ ensino médio completo

☐ ensino superior incompleto ☐ ensino superior completo

☐ pós-graduação ☐ sem escolaridade.

13) A proposta do Curso de Pedagogia prevê a formação para o exercício de funções em diferentes campos. Assinale aquelas para as quais se sente preparado:

☐ administração ☐ planejamento ☐ inspeção ☐ supervisão

☐ orientação educacional.

14) Que comentários você faria em relação ao Curso sobre essa questão?

.....

.....

.....

.....

15) O Curso pretende desenvolver competências para o trabalho em diferentes âmbitos. Assinale os campos de trabalho para os quais foram desenvolvidas as competências necessárias durante o Curso:

- ☐ assessoria ☐ consultoria ☐ capacitação de recursos humanos
- ☐ planejamento educacional ☐ gestão e coordenação de empresas
- ☐ pesquisador em instituições educacionais.

16) Na sua opinião, o Curso priorizou a formação para o exercício de que funções? Que competências foram desenvolvidas?

.....

.....

.....

.....

17) Assinale as modalidades de docência para as quais você se sente preparado:

- ☐ Educação Especial ☐ Educação a Distância ☐ Educação de Jovens e Adultos

18) Faça seus comentários sobre os ganhos e as dificuldades na sua formação em relação à docência.

.....

.....

.....

.....

19) Assinale os campos para os quais a formação recebida durante o Curso possibilita sua atuação:

() Campo educacional () Campo da saúde () Campo social () Campo empresarial.

20) Que comentários você faria em relação ao Curso sobre essa questão?

.....

.....

.....

.....

21) Como você avalia os estágios feitos durante o Curso? Procure focalizar o que houve de positivo e as dificuldades encontradas.

.....

.....

.....

.....

22) Como você avalia o processo de acompanhamento discente: bolsa de estudos, monitoria, iniciação científica, acompanhamento pedagógico ?

.....

.....

.....

.....

23) Em que disciplinas você proporia um aumento ou uma diminuição da carga horária?

a) Aumento de carga horária

.....

.....

.....

.....

a.1) Por quê?

.....

.....

.....

.....

b) Diminuição de carga horária.

.....

.....

.....

.....

b.1) Por quê ?

.....

.....

.....

.....

24) Cite as principais ocorrências positivas e as negativas no encontro professor-aluno em sala de aula.

.....

.....

.....

.....

25) Cite as principais ocorrências positivas e negativas em relação ao processo de avaliação da aprendizagem experienciada por você.

.....

.....

.....

.....

26) Em síntese, quais foram seus ganhos e dificuldades em seu processo de formação como Pedagogo?

.....

.....

.....

.....

APÊNDICE B - Tabelas das questões 5, 9, 10, 11 e 12

Questão 5: Bairro Domiciliar

TABELA 5 - Bairro Domiciliar dos Alunos Concluintes do Curso de Pedagogia – ano de 2007¹

MUNICÍPIO	BAIRRO DOMICILIAR	QUANTIDADE	PORCENTAGEM
BELÉM	Umarizal	2	8,33
	Cidade Velha	1	4,16
	Nazaré	0	0
	DABEL Batista Campos	1	4,16
	DABEL Campina	1	4,16
	DABEL Marco	0	0
	DABEL São Brás	0	0
	TOTAL PARCIAL	5	20,83
	DAGUA Guamá	1	4,16
	DAGUA Jurunas	1	4,16
	DAGUA Curió-Utinga	1	4,16
	DAGUA Cremação	2	8,33
	TOTAL PARCIAL	5	20,83
	DASAC Telégrafo	1	4,16
	DASAC Sacramento	1	4,16
	DASAC Pedreira	2	8,33
	TOTAL PARCIAL	4	16,67
	DABEN Benguí	0	0
	DABEN Mangueirão	1	4,16
	DABEN Parque verde	0	0
	DABEN Tapanã	1	4,16
	TOTAL PARCIAL	2	8,33
	DAENT Entroncamento	0	0
	DAENT Coqueiro	3	12,5
	DAENT Marambaia	1	4,16
	DAENT Nova Marambaia	0	0
	TOTAL PARCIAL	4	16,67
ANANINDEUA	Centro	1	4,16
	Distrito	1	4,16
	Aurá	1	4,16
	TOTAL	3	12,50
	SEM RESPOSTA	1	4,16
	TOTAL GERAL	24	100

Fonte: Banco de dados da pesquisa

¹ O município de Belém é formado por Distritos Administrativos que compõem diferentes bairros de uma região. As siglas significam: DABEL - Distrito Administrativo de Belém; DAGUA - do Guamá; DASAC - da Sacramento; DABEN - do Benguí; DAENT - do Entroncamento. Ananindeua é um município da Região Metropolitana de Belém.

Questão 09: Profissão Paterna

TABELA 9 - Profissão Paterna dos Alunos Concluintes do Curso de Pedagogia – ano de 2007

PROFISSÃO PATERNA	QUANTIDADE	PORCENTAGEM
Autônomo	4	16,66
Sem resposta	3	12,5
Taxista	2	8,33
Mecânico	1	4,16
Gerenciador de seguros	1	4,16
Auxiliar de escritório	1	4,16
Químico	1	4,16
Marítimo	1	4,16
Marinheiro mercante	1	4,16
Advogado	1	4,16
Empreendedor	1	4,16
Vendedor	1	4,16
Supervisor de serviços	1	4,16
Bombeiro	1	4,16
Docente	1	4,16
Aviador	1	4,16
Motorista	1	4,16
Aposentado	1	4,16
TOTAL	24	100

Fonte: Banco de dados da pesquisa

Questão 10: Escolaridade Paterna

TABELA 10 - Escolaridade Paterna dos Alunos Concluintes do Curso de Pedagogia – ano de 2007

ESCOLARIDADE PATERNA	QUANTIDADE	PORCENTAGEM
Ensino fundamental incompleto	8	33,33
Ensino superior completo	4	25,0
Ensino médio completo	6	16,68
Ensino fundamental completo	2	8,33
Ensino superior incompleto	2	8,33
Sem resposta	2	8,33
Sem escolaridade	0	0
Ensino médio incompleto	0	0
Pós-graduação	0	0
TOTAL	24	100

Fonte: Banco de dados da pesquisa

Questão 11: Profissão Materna.

TABELA 11 - Profissão Materna dos Alunos Concluintes do Curso de Pedagogia – ano de 2007

PROFISSÃO MATERNA	QUANTIDADE	PORCENTAGEM
Dona de casa	5	20,33
Funcionária pública	4	16,16
Comerciante	2	8,33
Cabelereira	1	4,16
Bancária	1	4,16
Advogada	1	4,16
Psicóloga	1	4,16
Enfermeira	1	4,16
Administradora	1	4,16
Recepcionista	1	4,16
Autônoma	1	4,16
Vendedora	1	4,16
Costureira	1	4,16
Docente	1	4,16
Doméstica	1	4,16
Pedagoga	1	4,16
TOTAL	24	100

Fonte: Banco de dados da pesquisa

Questão 12: Escolaridade Materna

TABELA 12 - Escolaridade Materna dos Alunos Concluintes do Curso de Pedagogia – Ano de 2007

ESCOLARIDADE MATERNA	QUANTIDADE	PORCENTAGEM
Ensino médio completo	8	33,33
Ensino fundamental incompleto	7	29,17
Ensino superior completo	6	25
Ensino médio incompleto	2	8,33
Ensino superior incompleto	1	4,16
Ensino fundamental completo	0	0
Pós-graduação	0	0
Sem escolaridade	0	0
TOTAL	24	100

FONTE: Banco de dados da pesquisa

APÊNDICE C- Quadros das questões do questionário do Banco de Dados da Dissertação: Avaliação de Currículo na opinião dos alunos concluintes do Curso de Pedagogia

QUADRO 1: Questão 13: A proposta do Curso de Pedagogia prevê a formação para o exercício de funções em diferentes campos. Assinale aquelas para as quais se sente preparado; Questão 14: Que comentários você faria em relação ao Curso sobre essa questão?

Questão 13: A proposta do Curso de Pedagogia prevê a formação para o exercício de funções em diferentes campos. Assinale aquelas para as quais se sente preparado: Administração, Planejamento, Inspeção, supervisão e Orientação educacional.		Questão 14: Que comentários você faria em relação ao curso sobre essa questão?		
FONTE	FUNÇÕES	FONTE	RESPOSTA	IDÉIA CENTRAL
Q01-PG1V	Planejamento, Administração e Supervisão.	Q01-PG1V	“Acredito que mesmo com as dificuldades apresentadas durante todo o curso, algumas disciplinas supriram com excelência essas lacunas”.	- Algumas disciplinas supriram as lacunas do Curso com excelência.
Q02- PG1V	Planejamento, Administração e Orientação educacional.	Q02- PG1V	“Fora trabalhado um pouco de tudo, mas raros foram os momentos em que houve aprofundamentos”.	- Trabalhou-se um pouco de tudo, mas sem aprofundamento.
Q03-PG1V	Supervisão e Orientação educacional.	Q03-PG1V	“O curso não disponibiliza de práticas diferenciadas, para que o graduando tenha ao menos, noção do quê e de como providenciar	- O curso não disponibiliza de práticas diferenciadas para o cotidiano do

			resoluções a questões cotidianas do trabalho”.	trabalho docente.
Q04-PG1V	Planejamento, Administração e Supervisão e Orientação educacional.	Q04-PG1V	“Sem comentários!”.	
Q05-PG1V	Administração.	Q05-PG1V	“Na atual conjuntura, encontro-me insegura quanto ao exercício de minhas funções em virtude da universidade não proporcionar mecanismos que favoreçam habilidades práticas (...), sem preparo profissional no mercado de trabalho”.	- Encontro-me insegura para o exercício de minhas funções. - A universidade não proporciona habilidades práticas para o mercado de trabalho.
Q06-PG1V	Planejamento.	Q06-PG1V	“As áreas de formação do pedagogo estão sendo abordadas de forma superficial, de maneira que, particularmente me sinto insegura para tais atuações”.	- As áreas de formação do pedagogo estão sendo abordadas de forma superficial. - Sinto-me insegura para atuar.
Q07-PG1V	Supervisão.	Q07-PG1V	“O curso de Pedagogia desta instituição, ainda necessita de uma abordagem voltada para a prática de trabalho, pois aprendemos muita	- O curso de Pedagogia enfatiza a teoria, necessita de uma abordagem

			teoria, mas a prática ainda é muito precária”.	voltada para a prática de trabalho que ainda é muito precária.
Q08-PG1V	Administração, Supervisão e Inspeção.	Q08-PG1V	“O curso necessita de uma maior prática para os alunos, pois sinto que neste 04 anos vimos muita teoria, mas nos faltou a prática nas atividades acima assinalada”.	- O curso necessita de maior prática para os alunos, viu-se muita teoria, mas faltou a prática.
Q09-PG2N	Planejamento e Orientação educacional.	Q09-PG2N	“O curso prevê a preparação para o exercício em diversas áreas, mas o que ocorre, na realidade, é que o currículo não atende a todas as áreas previstas. A área de supervisão e inspeção é pouco trabalhada”.	- O curso prevê a preparação para o exercício em diversas áreas. - O currículo não atende a todas as áreas previstas. - Supervisão e inspeção são pouco trabalhadas.
Q10-PG2N	Administração, Supervisão e Orientação educacional.	Q10-PG2N	“Tenho experiência em administração e supervisão empresarial; para mim acrescenta o educacional. Acredito que para quem busca uma primeira oportunidade o mesmo tem muitas deficiências. Nossas escolas estão muito necessitadas de profissionais	- O curso tem muitas deficiências.

			competentes nessa área”.	
Q11-PG2N	Planejamento.	Q11-PG2N	“Têm professores capazes de exercer, apesar destes estarem na pós-graduação, e por isso colocam docentes sem tato algum com a disciplina”.	- Os professores capazes estão na pós-graduação, os que ministram as aulas tem pouca familiaridade com a disciplina.
Q12-PG2N	Orientação educacional.	Q12-PG2N	“Deveria ser assim, formar para o exercício de diferentes funções, mas não ocorre. Somos formados com conhecimento básico em alguns desses pontos”.	- Não forma para as diferentes funções pretendidas. - Somos formados com conhecimentos básicos em alguns pontos.
Q13-PG2N	Administração, Planejamento, Inspeção, Supervisão, Orientação educacional.	Q13-PG2N	“Está muito desorganizado”.	- O Curso é desorganizado.
Q14-PG2N	Orientação educacional.	Q14-PG2N	“Acredito que o atual currículo do curso, que tem como um dos objetivos a formação “completa” do pedagogo, deixa muito a desejar, já que acaba não dando suporte teórico e prática para várias áreas de atuação.”	- O currículo deixa muito a desejar na formação do pedagogo, não dando suporte teórico e prático.

Q15-PG2N	Orientação educacional.	Q15-PG2N	“Sinceramente não me sinto preparada para atuar em campo algum, pois o curso engloba tantas funções que a formação do aluno fica meio perdida em meio as disciplinas propostas pelo curso. Sem contar o fato de alguns professores não trabalharem de forma adequada suas disciplinas”.	- Não me sinto preparada para atuar em campo algum. - O curso engloba tantas funções que a formação do aluno fica meio perdida. - Alguns professores não trabalham de forma adequada suas disciplinas.
Q16-PG2N	Administração, Planejamento, Orientação educacional.	Q16-PG2N	“O curso proporciona, ainda que de forma superficial, algumas noções sobre as áreas assinaladas, o que diferencia os alunos é o interesse pela pesquisa”.	- O curso proporciona, ainda que de forma superficial, algumas noções sobre as áreas assinaladas.
Q17-PG3N	Orientação educacional.	Q17-PG3N	“Ainda deixa muito a desejar, precisamos de mais prática, temos muita teoria”.	- O Curso deixa muito a desejar. - Precisamos de mais prática, temos muita teoria.

Q18-PG3N	Administração, Supervisão, Orientação educacional.	Q18-PG3N	“É a proposta do curso, mas não me sinto preparada. Eu diria fracamente preparada, pois o curso é muito geral, não seguindo um propósito, uma finalidade”.	- Não me sinto preparada. - O Curso é muito geral, não segue um propósito, uma finalidade.
Q19-PG3N	Administração, Planejamento, Supervisão.	Q19-PG3N	“Em algumas questões acima, ficou a desejar, penso que teríamos que ter mais visitas ou estágios em diferentes campos de atuação e não só em ambiente escolar”.	- O Curso deixou a desejar. - Deveria ter mais visitas ou estágios em diferentes campos de atuação e não só em ambiente escolar.
Q20-PG3N	Supervisão, Orientação educacional.	Q20-PG3N	“O curso ainda tem muitas lacunas, e isto compromete o desempenho do processo educativo de nós educandos. Então cabe a cada um procurar meios para melhorar a nossa formação”.	- O curso ainda tem muitas lacunas, comprometendo o desempenho no processo educativo.
Q21-PG3N	Administração.	Q21-PG3N	“Não prepara os alunos para as áreas que propõe o currículo”.	- O curso não prepara os alunos para as áreas que propõe o currículo.
Q22-PG3N	Orientação educacional.	Q22-PG3N	“A distância entre o previsto e o vivido, considerando um currículo	- O curso tem um currículo oficial

			oficial generalista e um currículo real fragmentado. Na realidade, sinto-me pouco preparado para atuar nos campos listados acima”.	generalista e um currículo real fragmentado. - Sinto-me pouco preparado para atuar nos campos listados.
Q23-PG3N	Administração, Planejamento	Q23-PG3N	“Dentre as opções somente as duas primeiras estão contidas nas habilitações do desenho curricular as demais não constam, entretanto, verifica-se que a formação em gestão, planejamento e avaliação institucional oferecida pelo curso da UEPA ainda é bastante deficitária no que diz respeito a estruturação teórico-prática das disciplinas”.	- A formação em gestão, planejamento e avaliação institucional oferecida pelo curso da UEPA, é bastante deficitária na teoria e na prática.
Q24-PG3N	Orientação educacional.	Q24-PG3N	“O curso de pedagogia apesar de ter passado por reformulações, ainda não conseguiu definir propostas e pô-las em prática, em relação aos termos acima. Não temos disciplinas voltadas para essas questões. Temos sim, as práticas durante os quatro anos, que não mostram outra visão a não ser a de sala de aula”.	- O Curso de Pedagogia apesar de ter passado por reformulações, ainda não conseguiu definir as propostas e pô-las em prática. - O Curso possui práticas com uma visão restrita de sala de aula.

FONTE: Banco de dados da pesquisa

QUADRO 8: Questão 24: Cite as principais ocorrências positivas e as negativas no encontro professor - aluno em sala de aula.

FONTE	OCORRÊNCIAS POSITIVAS	OCORRÊNCIAS NEGATIVAS
Q01-PG1V	“Acredito que os debates são sempre enriquecedores”.	Sem resposta.
Q02-PG1V	“Confronto de saberes e conseqüentemente engrandecimento profissional e pessoal”.	“Imposição de idéias e valores, uso de pedagogias ‘bancárias’ e ‘tradicionalistas’”.
Q03-PG1V	“Debates construtivos, troca de experiências, relatos de vivência escolar, orientações sobre como e o quê fazer após a graduação. Livros sugeridos para formação pessoal e/ou formação de nossos educandos”.	Sem resposta.
Q04-PG1V	Sem resposta.	“Muitos professores não usam uma boa metodologia, o que torna algumas aulas enfadonhas”.
Q05-PG1V	Sem resposta.	“Poucos encontros”.
Q06-PG1V	Sem resposta.	Sem resposta.
Q07-PG1V	“Em geral os professores foram bons e a relação em sala de aula também foram bem proveitosa, apesar daqueles que faltam com freqüência”.	Sem resposta.
Q08-PG1V-	“Tivemos professores que se preocuparam em serem	“Porém também tivemos pessoas que apenas ‘encheram lingüiça’, ou seja, nos enrolaram durante

	“educadores de verdade”.	o ano e o conteúdo passado na disciplina foi “pífio” diante da necessidade de conhecimento. Assim como professores com metodologias bastante antigas, que não se abriram para mudanças, o que dificultou bastante essa relação.”
Q09-PG2N	“Alguns professores mostram-se comprometidos com suas aulas, principalmente os de educação especial”.	“Muitas vezes o professor não tem a menor responsabilidade com os alunos, falta bastante e nada é feito”.
Q10-PG2N	“Finalmente alguma coisa pode se dizer e conceituar como boa”.	Sem resposta.
Q11-PG2N	“A socialização dos trabalhos”.	“Falta de interesse do docente e muitas faltas dos docentes”.
Q12-PG2N	“Bom.... quando esses encontros existia pontualmente era produtivo em algumas disciplinas”.	“Mas no geral vejo a falta de comprometimento dos professores com suas práticas de ensino, com o processo ensino-aprendizagem”.
Q13-PG2N	“Experiência”	“Alguns professores só ‘enrolam’.”
Q14-PG2N	Sem resposta.	“A disposição, ou melhor, a falta de disposição”.
Q15-PG2N	“Quando professor vem dar aula, quando ele é flexível e responsável quanto ao seu trabalho”.	“Quando ele é arrogante e omissor”.
Q16-PG2N	Sem resposta.	“Verticalização do processo educativo, não estímulo à pesquisa”.

Q17-PG2N	“Quando eles vêm enriquecidos de conhecimento e repassam os mesmos”.	“Quando alguns professores vêm e dormem na sala por falta de planejamento. Isso acontece sabia”.
Q18-PG2N	“O confronto de idéias”.	“Tirando a prepotência e desinteresse de alguns, encaro como positiva essa relação”.
Q19-PG3N	“No geral tive bons professores. Alguns empenhados em desenvolver aulas prazerosas”.	“Mas alguns tradicionais, enrolões, que não desenvolvem atividades que favoreçam o ensino-aprendizagem, alguns até arrogantes e preguiçosos”.
Q20-PG3N	“Alguns professores mais dinâmicos que nos proporcionaram uma aprendizagem mais constante”.	“Existem alguns professores do curso que possuem uma pedagogia tradicional, dificultando o aprendizado”.
Q21-PG3N	“A troca de experiências”.	“Quando o professor deixa na mão do aluno a tarefa de aprender sem contribuir para isso”.
Q22-PG3N	“Não vejo positivas”.	“Falta de professores e falta de assiduidade”.
Q23-PG3N	“Espaço de reflexão e discussão de temas, diálogo, construção do processo avaliativo”.	“Descompromisso, falta de planejamento e ética”.
Q24-PG3N	“Tivemos poucos professores compromissados com o ensino, porém com esses estabelecemos excelentes relações de troca”.	“Como a maioria dos professores não se apresentava como devia, acabamos despertando sentimento de repúdio”.

FONTE: Banco de dados da pesquisa

QUADRO 9: Questão 25: Cite as principais ocorrências positivas e as negativas em relação ao processo de avaliação da aprendizagem por você experienciado.

FONTE	OCORRÊNCIAS POSITIVAS	OCORRÊNCIAS NEGATIVAS
Q01-PG1V	“As positivas relacionam-se à construção de argumentos que propiciam o diálogo”.	“As negativas nos remetem a avaliações de cunho totalmente quantitativos que nos intimidavam perante o professor”.
Q02-PG1V	Sem resposta.	Sem resposta.
Q03-PG1V	“O curso me proporcionou debates de assuntos relevantes, construindo assim opiniões críticas em mim e relacionado ao meio como um todo”.	“A falta de conhecimento na prática, das verdadeiras ações do pedagogo em áreas diferenciadas”.
Q04-PG1V	“São subjetivas e consideram o processo do aluno ao longo do ano”.	“Por serem “tão” subjetivas alguns “esquecem” de dar suas aulas e se prendem a seminários.”
Q05-PG1V	“Não observei ocorrências negativas na academia durante minha formação, a avaliação foi de forma contínua e qualitativa, sempre de forma positiva”.	Sem resposta.
Q06-PG1V	Sem resposta.	“A única experiência realmente negativa foram às avaliações da disciplina estatística aplicada à Educação, que eram altamente tradicionais, que valorizavam a memorização, tanto é que não consegui apreender conhecimento algum”.

Q07-PG1V	Sem resposta.	“Alguns métodos avaliativos foram bem tradicionais, como umas provas que realizamos, pois não explorou muito nossa compreensão e sim exigiu apenas decoreba”.
Q08-PG1V-	Sem resposta.	* “Tivemos bastante variação de aprendizagem, até mesmo auto-avaliação. Creio que o aluno ainda se sente bastante inseguro no quesito avaliação”.
Q09-PG2N	“Acho que minhas experiências positivas foram obtidas através de professores comprometidos com a aprendizagem”.	“Penso que o curso noturno é tratado com menos atenção do que nos outros turnos, isso prejudica a aprendizagem no geral”.
Q10-PG2N	“A avaliação é contínua. Há pouco a ser melhorado, principalmente por parte de alguns professores”.	Sem resposta.
Q11-PG2N	Sem resposta.	* “A avaliação é somativa, baseada na pedagogia do oprimido”.
Q12-PG2N	Sem resposta.	“Ainda sinto falta da avaliação tradicionalista, de provas escritas. Aqui na UEPA se eu fiz quatro provas escritas foi muito. Foram mais trabalhos, seminários, os quais todos sabem que nunca são feitos por todos. Então minha nota quanto a esse quesito é a pior”.
Q13-PG2N	Sem resposta.	“Foram superficiais e sem cronograma

		definido”.
Q14-PG2N	“Os pontos positivos giram em torno do fato da avaliação não se restringir a provas”.	Sem resposta.
Q15-PG2N	“O curso de pedagogia conseguiu mostrar pra mim uma nova visão sobre a educação”.	“O curso precisa ser mais bem elaborado quanto as suas disciplinas”.
Q16-PG2N		“Professores que pararam de estudar”.
Q17-PG2N	“O processo avaliativo era muito bom quando se dava em forma de seminários ou auto-avaliação”.	“E negativo quando em forma de prova”.
Q18-PG2N	Sem resposta.	“Em parte foi bom, mas geral foi fraco, pois boa parte dos professores não avaliava os alunos, nem se davam o trabalho de ler nossos textos”.
Q19-PG3N	“Desenvolvi avaliações que me ensinaram muito, oportunizando uma aprendizagem para a vida toda”.	“Mas tive avaliações tradicionais e algumas até que nem considero avaliação, como se o professor quisesse se livrar do aluno”.
Q20-PG3N	“A relação da exposição de trabalhos é muito boa”.	“Quando se realiza prova como o método tradicional”.
Q21-PG3N	“A avaliação é positiva quando o professor é comprometido com seu trabalho, fazendo questão de avaliar o aluno como um todo”.	“E negativa quando avalia o aluno somente em alguns aspectos”.

Q22-PG3N	“Rompimento com práticas tradicionais (provas) como ocorrência positiva”.	“Acúmulo de avaliação nos finais de semestre”.
Q23-PG3N	“A avaliação como construção e potencialização da aprendizagem por meio de diversos instrumentos que substituíam a prova, por exemplo”.	“A avaliação estanque, não dialógica e impositiva”.
Q24-PG3N	“Tivemos durante os quatro anos um processo de avaliação adequado com o curso com seminários, produção de textos, resumos, resenhas. Acredito que os seminários tenham sido os menos viáveis por conta da ausência de muitos alunos no momento da apresentação dos grupos”.	Sem resposta.

FONTE: Banco de dados da pesquisa

QUADRO 10: Questão 26: Em síntese, quais foram seus ganhos e dificuldades em seu processo de formação como Pedagogo?

FONTE	GANHOS	DIFICULDADES
Q01-PG1V	“Os ganhos foram às realidades conhecidas a partir de um outro olhar sobre a educação, fundamentado e discutido”.	“As dificuldades recaem sobre profissionais não comprometidos”.
Q02-PG1V	“Novas visões acerca da realidade vivenciada e do processo educacional”.	“Ausência de muitos docentes, de recursos e metodologias inadequadas”.
Q03-PG1V	“Os ganhos foram e estão sendo muitos até a conclusão do curso”.	“E as dificuldades são as relacionadas às verbas públicas, estruturas físicas e condições melhores para o ensino-aprendizagem, que nas instituições públicas ainda deixa a desejar”.
Q04-PG1V	“Ao término do meu curso penso que não terei dificuldade em atuar em escolas, e isto é um ganho”.	“O mesmo não ocorre com o trabalho na empresa e no hospital”.
Q05-PG1V	“Foram mais ganhos do que dificuldades, pois estou em processo de amadurecimento e este curso proporcionou-me melhor vivência e olhares contextuais no âmbito afetivo-emocional, que me proporcionaram mais conhecimento”.	Sem resposta.
Q06-PG1V	Sem resposta.	Sem resposta.
Q07-PG1V	“Foram bons em geral, apesar das dificuldades.	Sem resposta.

	Algumas coisas teremos que aprender na prática mesmo”.	
Q08-PG1V	“O principal ganho a meu ver, foi a formação de uma cultura geral, que me tornou mais consciente dos problemas educacionais de meu país, sobretudo do estado do Pará”.	“As dificuldades com certeza são encontradas nas demais universidades públicas, que sofre com a falta de recursos públicos, políticas de valorização da educação, melhores instalações físicas como nós (que não temos no CCSE uma brinquedoteca, por exemplo, uma biblioteca com livros novos e suficientes para todos etc.)”.
Q09-PG2N	“Os ganhos foram muitos, principalmente para a compreensão da sociedade e do ser humano”.	“As dificuldades é o pouco apoio dado ao aluno, tanto do professor como da coordenação do curso, pouco reconhecimento financeiro e da sociedade com a profissão”.
Q10-PG2N	“Se o diploma tiver valor, acho que é tudo o que pode se chamar de ganho”.	“Em termos de saber, o saber fazer pouco pode ser aproveitado. O curso tem que ser melhorado e muito”.
Q11-PG2N	“O maior ganho foi ter conhecido um docente capaz de realizar suas funções quanto professor universitário”.	“As dificuldades foram quanto aos recursos didáticos”.
Q12-PG2N	“Os ganhos que tive foi dado por poucos professores e pelo meu desejo de buscar conhecimentos”.	“Dificuldades são muitas: comprometimento (falta) do professor, precária e ineficiente avaliação”.

Q13-PG2N	“Diploma de curso superior”.	“A completa desorganização cronológica do curso em relação ao período avaliativo”.
Q14-PG2N	“Acredito como ganho a abertura do campo de atuação do pedagogo para além da escola”.	Sem resposta.
Q15-PG2N	“Ganhei quanto pessoa, pois consigo ver a educação de uma outra maneira”.	“Senti dificuldades para perceber o curso em relação à grade curricular proposta”.
Q16-PG2N	“Ampliação de visão de mundo, aprendi a ler, pesquisar, planejar e a não copiar os maus exemplos, etc.”.	Sem resposta.
Q17-PG2N	“Ganhei muito por me tornar uma pessoa capaz de ir em busca do conhecimento”.	“Perdi ao vir para sala de aula ler textos com alguns professores”.
Q18-PG2N	“A aquisição de conhecimento”.	“Falta de tempo para me dedicar integralmente”.
Q19-PG3N	“Foi uma experiência única, nos dois primeiros anos quase enlouqueci, pois fazia disciplina à tarde, à noite, mas foi nesse período que mais gostei, nosso interesse e empenho é que faz a diferença, mas tenho certeza que saberei superar todas as dificuldades quando tiver atuando e aí se consolidar o aprendizado que recebi e na busca de soluções dos que ficaram a desejar”.	“O pior mesmo foi o quarto ano, parece que o ano nunca entra no ritmo esperado, mas sei que não existe receita pronta”.
Q20-PG3N	Sem resposta.	“A maior dificuldade é em relação às disciplinas que se distanciam e poderiam ser

		mais próximas, mas a aprendizagem como já citei depende de nós mesmos”.
Q21-PG3N	“O ganho foi conhecer o processo de ensino-aprendizagem, aprender a enxergar o aluno como um ser humano”.	“As dificuldades estão no momento em que dificultam nossa aprendizagem devido à falta de interesse e paciência de repassar os conhecimentos práticos.”
Q22-PG3N	“Os ganhos giraram em torno do contato com a pesquisa social”.	“As dificuldades foram a ausência e falta de assiduidade de professores”.
Q23-PG3N	“Meus ganhos foram basicamente na compreensão, conscientização e amadurecimento a respeito do processo de educação, assim como de teorias e procedimentos correlatos”.	“As dificuldades estão justamente no fazer diário profissional, principalmente em gestão”.
Q24-PG3N	“Tivemos ganhos com as disciplinas do quarto ano e segundo ano, aqueles específicos para o curso como filosofia da educação, educação especial, gestão educacional, planejamento e avaliação, psicologia institucional ”.	“Dificuldades, muitas! Principalmente em relação à ausência de conteúdo de muitos professores”.

FONTE: Banco de dados da pesquisa

ANEXO A – Matriz Curricular do Curso de Pedagogia dos anos de 2000 e 2007

CURSO: PEDAGOGIA (Desenho Curricular Novo)							
DISCIPLINAS	CÓDIGO	TOTAL DE CARGA HORÁRIA	CARGA HORÁRIA				CRÉD.
			ANUAL		SEMANAL		
			TEÓR.	PRÁTIC	TEÓR.	PRÁTIC	
1º ANO - EIXO CURRICULAR: SOCIEDADE E EDUCAÇÃO							
Filosofia da Educação I	DFCS	120	120	-	03	-	06
Sociologia da Educação I	DFCS	120	120	-	03	-	06
Psicologia da Educação I	DPSI	80	80	-	02	-	04
Ciências Políticas, Educação e Sociedade	DFCS	80	80	-	02	-	04
Fundamentos Econômicos Aplicados à Educação	DFCS	80	80	-	02	-	04
Linguagem e Hermenêutica	DLLT	80	80	-	02	-	04
Metodologia e Técnica Científica	DFCS	80	80	-	02	-	04
Prática Pedagógica I	DEEG	80	-	80	-	02	02
História da Educação	DFCS	120	80	40	02	01	05
Núcleo de Estudos Avançados NEA - I	DEEG	40	-	40	-	01	01
TOTAL		880	720	160	18	04	40

2º ANO - EIXO CURRICULAR: CULTURA, SABERES E EDUCAÇÃO							
Filosofia da Educação II	DFCS	80	40	40	01	01	03
Tópicos Especiais em Biologia da Educação	DCNA	80	40	40	01	01	03
Fundamentos da Educação	DEES	120	80	40	02	01	05

Especial							
Política Educacional Brasileira	DEES	80	40	40	01	01	03
Corporalidade e Cidadania	DGAC	60	20	40	01	01	02
Sociologia da Educação II	DFCS	80	40	40	01	01	03
Prática Pedagógica II	DEEG	80	-	80	-	02	02
Pesquisa Educacional	DFCS	80	40	40	01	01	03
Orientação, Trabalho de Pesquisa TCC - I	DFCS	40	-	40	-	01	01
Psicologia da Educação II	DPSI	80	40	40	01	01	03
Núcleo de Estudos Avançados NEA - II	DEEG	40	-	40	-	01	01
TOTAL	-	820	320	480	09	12	29

3º ANO - EIXO CURRICULAR: CURRÍCULO E GESTÃO EM EDUCAÇÃO							
Estatística Aplicada à Educação	DMEI	80	40	40	01	01	03
Didática	DEEG	120	80	40	02	01	05
Organização do Trabalho Pedagógico	DEES	120	80	40	02	01	05
Teoria e Investigação do Currículo	DEES	80	40	40	01	01	03
Metodologia de Ensino Aplicada à Educação Especial I	DEES	120	80	40	02	01	05
Educação Infantil no Contexto Brasileiro	DEEG	80	40	40	01	01	03
Prática Pedagógica III	DEEG	80	-	80	-	02	02
Orientação, Trabalho de Pesquisa TCC - II	DFCS	40	-	40	-	01	01
Núcleo de Estudos Avançados NEA - III	DEEG	40	-	40	-	01	01
TOTAL	-	760	360	400	09	10	28

4º ANO - EIXO CURRICULAR: PRÁTICA E EDUCAÇÃO							
Metodologia de Ensino Popular	DEES	80	40	40	01	01	03
Metodologia de Ensino Educação à Distância e Continuada	DEES	80	40	40	01	01	03
Psicologia Institucional	DPSI	80	40	40	01	01	03
Metodologia do Ensino aplicada à Educação Especial II	DEES	80	40	40	01	01	03
Linguagens Especiais e Comunicação Humana	DEES	80	40	40	01	01	03
Planejamento e Avaliação Educacional	DEES	120	80	40	02	01	05
Gestão Educacional	DEEG	80	40	40	01	01	03
Prática Pedagógica IV	DEEG	120	-	120	-	03	03
Orientação, Trabalho de Pesquisa TCC - III	DFCS	80	-	80	-	02	02
Núcleo de Estudos Avançados NEA IV	DEEG	40	-	40	-	01	01
TOTAL	-	840	320	520	13	21	29



XI - COMPOSIÇÃO CURRICULAR

CURSO: PEDAGOGIA (Desenho Curricular – 2007)

Total de Créditos: 153

Carga horária total: 3960 horas + 100 h (Atividades Complementares) = 4.060 horas

Apoiado na LDB 9394/1996; Resolução CNE/CP nº 001/06.

SEMESTRE	DISCIPLINAS	C.H	Créditos T/ P*
1º	FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO	100	4
	HISTORIA DA EDUCAÇÃO	100	4
	SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO	100	4
	PSICOLOGIA GERAL	100	4
	LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTO	100	4
	TOTAL	500	20
2º	PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM	80	3
	DIDÁTICA	120	5
	ED. INFANTIL NO CONTEXTO BRASILEIRO	100	4
	METODOLOGIA CIENTIFICA	100	4
	ATIVIDADES FISICAS RECREAÇÃO E JOGOS	100	4
	TOTAL	500	20
3º	PROCESSOS LINGUISTICOS	80	3
	FUND. TEOR.E METOD. DA LINGUAGEM	80	3
	TECNOLOGIA EDUCACIONAL	80	3
	GEOGRAFIA DO BRASIL E SEU ENSINO	80	3
	HISTORIA DO BRASIL E MET.DO ENSINO DE HISTÓRIA	80	3
	ESTUDO DOS NUMEROS E OPERAÇÕES MATEMATICAS	100	4
	TOTAL	500	19
4º	INTRODUÇÃO A GEOMETRIA E ESTUDOS DE FUNÇÕES	100	4
	GEOGRAFIA DA AMAZÔNIA E SEU ENSINO	80	3
	HISTÓRIA DA AMAZÔNIA E MET. DO ENSINO DE HISTÓRIA	80	3
	FUNDAMENTOS TEORICOS MET. EM ED. ESPECIAL	80	3
	FORMAS DE EXP. E COM. ARTISTICA	80	3
	LINGUAGENS ESPECIAIS E COMUNICAÇÃO HUMANA	80	3
	TOTAL	500	19
5º	QUIMICA E MET. DO ENS. DE CIÊNCIAS	80	3
	FÍSICA E MET. DO ENS. DE CIÊNCIAS	80	3
	BIOLOGIA E MET. DO ENS. DE CIÊNCIAS	80	3
	PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO	80	3
	LINGUA BRASILEIRA DE SINAIS	80	3
	ELETIVA	80	3
	TOTAL	480	18
6º	FUNDAMENTOS DA ED. DE JOVENS E ADULTOS	80	3
	PESQUISA EDUCACIONAL	80	3
	FUND. DE GESTÃO EDUCACIONAL	100	4
	POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO	80	3
	TEORIA DO CURRÍCULO E DIVERSIDADE CULTURAL	80	3
	ELETIVA	80	3
	TOTAL	500	19
7º	ESTAGIO SUPERVISIONADO – GESTÃO EDUCACIONAL	100	4
	EDUCAÇÃO EM INSTITUIÇÕES NÃO ESCOLARES E AMBIENTES POPULARES	80	3
	ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM INSTITUIÇÕES NÃO ESCOLARES E AMBIENTES POPULARES	80	3
	TCC I	80	3
	ELETIVA	80	3
	ELETIVA	80	3
	TOTAL	500	19



PEDAGOGIA

8º	ESTAGIO SUPERVISIONADO EM ED. INFANTIL	200	6
	ESTAGIO SUPERVISIONADO EM ENSINO FUNDAMENTAL	200	6
	TCC II	80	3
	TOTAL	480	15
TOTAL		3.960	149
Atividades Complementares		100	4
TOTAL GERAL		4.060	153

* T (Crédito teórico) = 20 h/a P(Crédito Prático) = 40 h/a

XII - NÚCLEOS DE ESTUDOS

1 - NÚCLEO DE ESTUDOS BÁSICOS

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

2 - NÚCLEO DE APROFUNDAMENTO E DIVERSIFICAÇÃO DE ESTUDOS

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



PEDAGOGIA

PESQUISA EDUCACIONAL	80	3
TECNOLOGIA EDUCACIONAL	80	3
EDUC. EM INSTITUIÇÕES NÃO ESCOLARES E AMB. POPULARES	80	3
POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO	80	3
ELETIVAS	320	12
TOTAL	2160	86

3 - NÚCLEO INTEGRADOR

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

DISCIPLINAS ELETIVAS:

A - NÚCLEOS ESPECÍFICOS:

I → Educação Infantil e Fundamental

- Musicalização
- Educação e Corporeidade
- Literatura Infanto-Juvenil

II → Gestão Escolar

- Psicologia Institucional
- Contabilidade básica aplicada à Educação
- Estatística aplicada à Educação
- Organização do Trabalho Pedagógico

III → EJA

- Metodologias do trabalho pedagógico com Adultos e idosos
- Produção de materiais didáticos para a EJA
- EJA em diferentes ambientes educativos
- Estudos e Pesquisas na EJA

IV → Educação Especial

- Braille
- Materiais didático-pedagógicos e tecnologias assistivas para PNEES

V → Educação e Cultura

- Saberes e cultura popular na Amazônia
- Movimentos Sociais na Amazônia
- Educação e diversidade cultural



- Educação popular e saúde
- Memória e Oralidade
- Etnomatemática
- Educação em Populações e Grupos Tradicionais
- Educação a Distância
- Diálogo inter-religioso

B - NÚCLEO INTEGRADOR /COMUM:

- Educação Ambiental
- Informática Básica
- Teatro – Artes Cênicas
- Educação Sexual
- Língua Estrangeira Instrumental
- Fonoaudiologia e Educação
- Percepção e cognição na criação artística
- Sociologia da infância e da adolescência
- Informática aplicada a Educação
- Homem, ambiente e qualidade de vida.
- Tópicos de saúde e sexualidade humana
- Produção de material de para o ensino de ciências naturais

**ANEXO B – Solicitações à Coordenação do Curso Pedagogia e aos Professores de
permissão para desenvolver a pesquisa de campo com os alunos concluintes**

São Paulo, 10 de outubro de 2007

Senhor Coordenador do Curso de Pedagogia da UEPA,
Cláudio Ludgero.

Como é do seu conhecimento, estou cursando o Mestrado no Programa de Pós Graduação, Educação: Currículo na PUC/SP, na Linha de Avaliação Educacional sob orientação da Professora Doutora Isabel Franchi Cappelletti. Minha Dissertação intitula-se "Avaliação de Currículo: a voz dos alunos do Curso de Pedagogia da UEPA". O referido estudo a partir de dezembro, entrará na fase de Pesquisa de Campo, que tem como Locus a UEPA e como sujeito os alunos concluintes do curso do qual V.Sa. é coordenador.

Pelo exposto, solicito de V.Sa. especial apoio no sentido de conceder espaço nas turmas para aplicação do questionário no período de 03 a 14 de dezembro.

Desde já, agradeço pela compreensão e conto com a sua colaboração para o êxito do estudo, uma vez que os referidos alunos estarão se desligando da instituição em breve.

Cordialmente,

Isabelle Leite Mendes Eleres
Isabelle Leite Mendes Eleres

*Recebido
em 10/10/07*

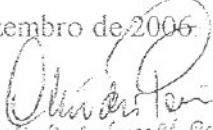
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

AUTORIZAÇÃO

Caro Professor(a)

Solicitamos de V. S^a. a devida compreensão e apoio a ex- aluna deste Curso, ISABELLE LEITE MENDES ELERES, a fim de que a mesma possa obter algumas informações junto ao alunado deste Curso. O que servirá de base para sua Dissertação de Mestrado, que tem como Tema: "Avaliação de Currículo – a voz dos alunos do Curso de Pedagogia", e que objetiva complementar e atualizar os dados e informações acerca do tema acima mencionado.

Belém, 20 de dezembro de 2006.


Cláudio Ludgero M. Pereira
Coordenação de Pedagogia
CCSE / UEPA

Aos Alunos Concluintes do Curso de Pedagogia da UEPA no ano de 2007.

Caros alunos,

Me chamo Isabelle Leite Mendes Eleres e sou aluna egressa deste Curso no ano de 2003. Atualmente, curso o Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da PUC/SP, onde desenvolvo pesquisa na Linha de Avaliação Educacional.

Tive oportunidade de estar com vocês na tarde do dia 20 de dezembro de 2006, no momento de entrega dos resultados da prova do prof. Agostinho de Estatística, no sentido de me apresentar e comunicá-los da intenção de tê-los como sujeitos de minha pesquisa.

Minha Dissertação de Mestrado intitula-se **“Avaliação de Currículo: a voz dos alunos do Curso de Pedagogia da Uepa,”** com esta pesquisa tenho o intuito de verificar quais são os avanços e/ou retrocessos do Currículo por vocês experienciado, além de analisar as diretrizes e prioridades referendadas no mesmo a partir do Projeto Pedagógico do Curso em vigor no período de formação de vocês.

Finalmente, **solicito a vocês o apoio no sentido de divulgar a pesquisa, além de viabilizar o e-mail dos demais colegas e o número correto de alunos cursando por turma, uma vez que utilizarei como instrumento de coleta de dados um Questionário.** Logo, a participação dos concluintes de 2007, é de fundamental importância para o êxito da referida investigação.

Agradeço a atenção e colaboração de vocês no sentido de serem co-autores desta iniciativa de conhecer mais profundamente o Curso que nos formou/forma. Ressalto que na **primeira quinzena de dezembro de 2007** estarei visitando as turmas, com objetivo de **aplicar o questionário.**

Se possível gostaria que fosse lida essa mensagem nas turmas.

Atenciosamente,

Isabelle Eleres