



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA**

MARIA ELIZANGELA MARTINS DA SILVA

**O CURSO DE PEDAGOGIA DO CAMPUS IV, UFPB: trajetórias, desafios e
perspectivas**

**MAMANGUAPE-PB
2025**

MARIA ELIZANGELA MARTINS DA SILVA

O CURSO DE PEDAGOGIA DO CAMPUS IV, UFPB: trajetórias, desafios e perspectivas

Monografia elaborada para a disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba- Campus IV para obtenção de grau de graduação em Pedagogia, sob orientação da Profª Drª Aline Cleide Batista.

MAMANGUAPE-PB

2025

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S586c Silva, Maria Elizangela Martins da.

O curso de pedagogia do campus IV, UFPB :
trajetórias, desafios e perspectivas / Maria Elizangela
Martins da Silva. - Mamanguape, 2025.
69 f. : il.

Orientação: Aline Cleide Batista.
TCC (Graduação) - UFPB/CCAE.

1. Curso de pedagogia. 2. Formação docente. 3.
Trajetória institucional. 4. UFPB - campus IV. I.
Batista, Aline Cleide. II. Título.

UFPB/CCAE

CDU 37.013(813.3)

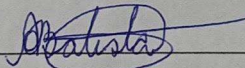
MARIA ELIZANGELA MARTINS DA SILVA

O CURSO DE PEDAGOGIA DO CAMPUS IV, UFPB: trajetórias, desafios e perspectivas

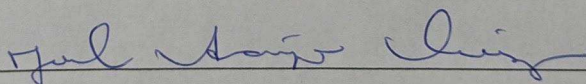
Monografia elaborada para a disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba- Campus IV para obtenção de grau de graduação em Pedagogia, sob orientação da Profª Drª Aline Cleide Batista.

Aprovado em 2/10/2025

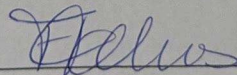
Banca Examinadora



Profª. Dra. Aline Cleide Batista - UFPB - Orientadora.



Profº. Dr. Joel Araújo Queiroz -UFPB- Examinador 1



Profª. Dra. Francisca Terezinha -UFPB- Examinador 2

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela oportunidade da vida, pela saúde e pela força que me permitiram perseverar até a conclusão desta etapa acadêmica.

À minha família, pelo apoio incondicional, incentivo e compreensão diante das exigências e desafios enfrentados ao longo deste percurso.

Em especial ao meu pai (em memória) por sempre nos querer na escola, por desejar que meus irmãos e eu, nunca desistamos da oportunidade de estudar, algo que lhe faltou.

Ao meu esposo Wagner Augusto Pereira Ramos, por me apoiar no processo dessa conquista.

A minha sogra, dona Dau, por ser uma rede de apoio e estar sempre cuidando do meu filho com todo carinho

Ao meu cunhado, Walter Allan Pereira Ramos, por todas as vezes que me conduziu ao ponto de ônibus, faça chuva ou faça sol, para que eu não perdesse um dia sequer de aula, serei eternamente grata.

A minha orientadora, Aline Cleide Batista, pela dedicação, pelas orientações técnicas e científicas, pela paciência e pela contribuição essencial ao desenvolvimento deste trabalho.

Aos docentes do curso, que, com competência e compromisso, compartilharam seus conhecimentos, contribuindo de forma significativa para minha formação acadêmica e profissional.

Em especial ao professor Joel Araújo Queiroz, e à professora Valdenice Resende pelo acolhimento da nossa turma que iniciou a jornada acadêmica no início da pandemia COVID-19.

Aos colegas de curso, pelas colaborações, pela troca de experiências e pelo companheirismo construído durante a jornada acadêmica.

Em especial à Alessandro da Silva, Joseane Francisca, Mariana Coutinho, Solane Oliveira, Lais Padilha, Rayane Marques, Sheyla Diniz, Fernanda Beatriz pela cumplicidade e apoio mútuo que me fazem ser grata.

Por fim, a professora Francisca Terezinha que, contribuiu para a realização desta pesquisa, registro minha gratidão.

RESUMO

Este trabalho de conclusão de curso (TCC) tem como objetivo Investigar a implementação do *campus IV*, em especial a oferta do curso de Licenciatura em Pedagogia, para a promoção da formação docente e da melhoria da educação no Vale do Mamanguape - PB. Refletindo a trajetória do Curso de Pedagogia da UFPB *Campus IV*: Desafios e perspectivas, desde sua implementação no Litoral Norte em 2006. Dessa forma, a presente monografia aborda uma pesquisa que tem como foco refletir sobre a importância do Curso de Pedagogia da UFPB *Campus IV* para a promoção da formação docente no Vale de Mamanguape – PB. Metodologicamente a pesquisa possui uma natureza qualitativa, por conferir aos dados coletados uma análise subjetiva. Assim, pesquisa bibliográfica e documental, foram fundamentais para a construção da narrativa histórica do curso. Ademais, o uso da entrevista, como instrumento de coleta de dados, possibilitou um resgate da memória institucional, a partir da narrativa da professora decana do curso de Pedagogia, CCAE, UFPB. Teoricamente, foi construída a partir dos estudos sobre o curso de Pedagogia no Campus IV (Helano et., al, 2017; Nascimento, 2013), Formação dos professores e a organização do curso de pedagogia no Brasil; Impacto da expansão universitária no Brasil, no estado da Paraíba e no Vale do Mamanguape- PB (Vinhais, 2013; Sousa Junior, 2011; Bezerra,2020); O uso da entrevista como procedimento de coleta de dados e as possibilidades de análises a partir desse recurso (Quaresma,2005; Gil, 2002; Minayo, 1994).Essa monografia traz em suas análises e discussões compreensões concernentes a oferta de ensino superior no Vale do Mamanguape-PB e o protagonismo da Universidade Federal da Paraíba nesse processo. Os resultados indicam que o Curso de Pedagogia da UFPB *Campus IV*, tem contribuído para a formação de docentes que integram espaços educacionais dos Anos Iniciais da Educação Básica do Vale do Mamanguape e arredores, potencializando a valorização da educação básica da região.

Palavras chave: Curso de Pedagogia UFPB- *Campus IV*. Formação Docente. Trajetória institucional.

Abstract

This final course project (TCC) aims to investigate the implementation of Campus IV, particularly the offering of the Bachelor's Degree in Pedagogy, to promote teacher training and improve education in the Mamanguape Valley - PB. It reflects on the trajectory of the Pedagogy Course at UFPB Campus IV: Challenges and perspectives, since its implementation in the North Coast in 2006. In this context, the present monograph presents a study focused on reflecting on the significance of the Pedagogy Program at UFPB Campus IV for promoting teacher education in the Mamanguape Valley – PB. Methodologically, the research is qualitative in nature, as it provides a subjective analysis of the collected data. Thus, bibliographic and documentary research were fundamental for constructing the historical narrative of the program. Furthermore, the use of interviews as a data collection instrument enabled the recovery of institutional memory, based on the narrative of the senior professor of the Pedagogy Program at CCAE, UFPB. Theoretically, the work is grounded in studies on the Pedagogy Program at Campus IV (Helano et al., 2017; Nascimento, 2013); teacher education and the structure of pedagogy programs in Brazil; the impact of university expansion in Brazil, in the state of Paraíba, and in the Mamanguape Valley – PB (Vinhais, 2013; Sousa Junior, 2011; Bezerra, 2020). The use of interviews as a data collection procedure and the possibilities for analysis based on this resource (Quaresma, 2005; Gil, 2002; Minayo, 1994). This monograph presents, through its analysis and discussions, insights concerning the provision of higher education in the Mamanguape Valley – PB and the prominent role of the Federal University of Paraíba in this process. The results indicate that the Pedagogy Program at UFPB *Campus IV* has contributed to the education of teachers who work in the early years of basic education in the Mamanguape Valley and surrounding areas, fostering the valorization of basic education in the region.

Keywords: UFPB Pedagogy Program – *Campus IV*. Teacher Education. Institutional Trajectory.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Número de Ingresso, Integralizações, Trancamentos e Cancelamentos referente ao período 2007.1 à 2008.1 do Curso de Pedagogia da UFPB Campus IV.....	34
Tabela 2- Número de Ingresso, Integralizações, Trancamentos e Cancelamentos referente ao período 2009.1 à 2012.1 do Curso de Pedagogia da UFPB Campus IV.....	37
Tabela 3- Número de Ingresso, Integralizações, Trancamentos e Cancelamentos referente ao período 2013.1 à 2018.1 do Curso de Pedagogia da UFPB Campus IV.....	38
Tabela 4- Número de Ingresso, Integralizações, Trancamentos e Cancelamentos referente ao período 2019.1 à 2025.1 do Curso de Pedagogia da UFPB Campus IV.....	38
Tabela 5- Seminários Temáticos: Análise da estrutura curricular.....	44
Tabela 6- Resolução nº 14/2019: Reformulação do PPC do Curso de Pedagogia UFPB- Campus IV.....	50
Tabela 7- Principais alterações da reformulação do PPC do Curso de Pedagogia UFPB Campus IV (2006-2019).....	52

LISTA DE IMAGENS E GRÁFICOS

GRÁFICOS

Gráfico I: Panorama da oferta de ensino superior público e privado no estado da Paraíba	36
Gráfico II: Área de atuação dos egressos do Curso de Pedagogia UFPB- Campus IV.....	54

IMAGENS

IMAGEM I: Indicadores socioeconômicos do Vale do Mamanguape	39
IMAGEM II: Estrutura Física do <i>Campus</i> IV UFPB.....	47
IMAGEM III: Iniciativas de Destaques nos Seminários Temáticos.....	52

SUMÁRIO

1 PONTO DE PARTIDA: DIÁLOGOS E CONTEXTOS.....	12
1.1 Natureza da Investigação.....	15
1.2 Memória Institucional: a importância do relato pessoal para a construção de um bem coletivo.....	16
1.3 História Oral Como Metodologia de Pesquisa.....	17
2 A VISÃO HISTÓRICO SOCIAL DA PROFISSÃO PEDAGOGO.	20
2.1 Marcos da formação de pedagogos no Brasil.....	22
2.1.1. Escolas de Primeiras Letras.....	23
2.1.2. Organização dos Institutos de Educação.....	25
2.1.3. Implantação do Curso de Pedagogia (Licenciatura) - Habilitação Específica para o Magistério.....	26
2.2.1 LDBEN/1996 e seus impactos na formação de professores.....	27
2.2.2 A Resolução CNE/CPn° 1/2006.....	31
3 O PROTAGONISMO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA NA OFERTA DE ENSINO SUPERIOR NO ESTADO PARAIBANO.....	35
3.1. O papel da UFPB na democratização do acesso à educação superior no interior da Paraíba.....	36
3.2 A criação do <i>Campus IV</i> da UFPB no Vale do Mamanguape e Rio Tinto.....	37
4 MEMÓRIA INSTITUCIONAL, UMA ENTREVISTA COM A DECANA FRANCISCA TEREZINHA.....	46
4.1 MEC avalia o Curso de Pedagogia da UFPB <i>Campus IV</i> com nota máxima: o papel do Departamento de Educação e da produção acadêmica nessa empreitada.....	48
4.2 Construção e aperfeiçoamento do Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia UFPB <i>Campus IV</i>	53
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	63
6 REFERÊNCIAS.....	66
ANEXOS.....	69

1 PONTO DE PARTIDA: DIÁLOGOS E CONTEXTOS

Discussões acerca da expansão do ensino superior no Brasil não são novidade, elas se pautam na necessidade de formação profissional em determinada região e/ou no relato dos resultados da criação de novos cursos de formação. O debate é fomentado também, pelas demandas contemporâneas da educação, que impactam diretamente os currículos, provocam reestruturação, criação de novas propostas de ensino, extensão e pesquisa, na tentativa de ofertar uma formação que atenda as demandas educacionais da atualidade.

Este trabalho tem como objeto geral de estudo, a reflexão sobre a importância do Curso de Pedagogia da UFPB no Campus IV Litoral Norte, para a promoção da formação docente no Vale do Mamanguape-PB. Atendendo especificamente a investigação da trajetória institucional do Curso, analisando os desafios, perspectivas e conquistas ao longo de seus dezenove anos.

A Universidade Federal da Paraíba, foi pioneira na proposta de formação superior no Vale do Mamanguape, o que foi possível graças às políticas governamentais como o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e o Programa Expandir, que proporcionaram a concretização da expansão universitária ao interior do país. O Campus IV é composto por duas unidades com dependências nas cidades de Mamanguape e Rio Tinto, ofertando formação nas áreas de Bacharelado: Administração, Ciências Contábeis, Design, Ecologia, Secretariado Executivo Bilíngue e Sistemas de Informação; Licenciaturas em: Ciências da Computação, Letras, Matemática e Pedagogia, e cursos EAD.

Neste trabalho pretendemos responder como se deu a construção do Curso de Pedagogia, para além das resoluções publicadas, analisando seu percurso ao longo dos anos, tendo como recurso primordial para a elaboração dessa narrativa a experiência pessoal da entrevistada. Essa base nos permitirá compreender os pormenores da construção do Curso de Pedagogia do *Campus IV* da UFPB, até o que se concebe hoje enquanto estrutura, currículo e resultados. Inúmeras

mudanças marcam a trajetória de um curso de formação, uma dinâmica saudável e necessária para a oferta de uma formação que se preocupa com a atuação de seus egressos em compasso com as demandas atuais da educação.

Como uma pesquisa que trata da trajetória e memória institucional de curso de formação de professores, traçamos uma breve discussão primordial acerca da história da formação de professores no Brasil, as normativas legais que marcaram o processo formativo dos docentes e a importância das políticas governamentais na expansão e democratização do ensino superior no estado da Paraíba.

Apresentamos o compromisso da Universidade Federal da Paraíba com essa proposta e seu papel central como precursora do Ensino Superior público no Vale do Mamanguape e Rio Tinto. Seu aspecto de interiorização para áreas com distâncias consideráveis do *Campus* sede, já se apresentava em sua primeira composição multicampi, que incorporava (João Pessoa, Campina Grande, Areia, Bananeiras, Patos, Sousa e Cajazeiras), com distâncias que vão de 120 a 420 km, do campus-sede, em João Pessoa. (UFPB, PDI 2009-2012, p.23). Os dados revelam seu compromisso e magnitude de uma ação que corrobora para a mudança dos indicadores sociais paraibanos.

Por esse motivo ressaltamos a contribuição da pesquisa para registro e manutenção da memória do Curso de Pedagogia da UFPB Campus IV, uma vez que a concepção da institucionalização do *campus* IV, perpassa as normativas e dados institucionais, considerado até o presente momento, apresentamos os relatos pessoais da decana Francisca Terezinha, obtidos por meio de entrevista aberta, realizada no dia 26 de agosto de 2025, como fonte de aprofundamento e contextualização do percurso da criação do Curso de Pedagogia da UFPB *Campus* IV.

Dessa forma a pesquisa se estrutura na construção de quatro capítulos, o primeiro se destina a introdução da temática, apresentando a natureza da investigação e o papel da memória institucional para esse estudo em particular. Seguimos explorando a visão histórico social da profissão do pedagogo.

Seguindo uma reflexão histórica da formação de professores no Brasil, apontando brevemente como se deu a concepção de formação e os instrumentos legais que ocasionaram transformações significativas. Encerrando-se com o conceito de memória institucional, uma narrativa que considera a fonte do relato pessoal na constituição da memória coletiva.

O capítulo três traz uma pequena discussão acerca da oferta de ensino superior no estado da Paraíba, consideramos o papel fundamental da Universidade Federal da Paraíba nesse processo. Apontamos as políticas governamentais que deram suporte a empreitada expansionista, destacando a implementação do Campus IV no Litoral Norte.

Por fim, reservamos o capítulo final a discussão que contextualiza a experiência sobre a implementação vivenciada pela professora Francisca Terezinha, com quarenta e dois anos de profissão, sendo dezesseis anos de atuação no Campus IV, sua chegada coincidiu com o início da mudança para o campus IV, sendo ela uma testemunha de grande valia para a contextualização do percurso do Curso de Pedagogia.

Nossas considerações finais refletem o papel da pesquisa enquanto resgatadora da memória institucional, refletindo a importância da Instituição para a formação docente democratizadora no Vale Mamanguape e Rio Tinto. Consideramos ainda as transformações sofridas pelo Curso ao longo de seu percurso e as contribuições destas para uma formação de qualidade.

Deixaremos uma discussão aberta acerca de muitos pontos que ainda podem e devem ser objeto de investigação e que não puderam ser aprofundados nesse momento. Esperamos sobretudo que a pesquisa contribua ao acervo institucional como fonte de pesquisa para compreensão dos futuros ingressantes interessados na compreensão da fundação de seu curso de formação.

1.1 Natureza da Investigação.

A proposta de investigação, segue uma linha de análise qualitativa, pois se compromete com a construção de uma narrativa que considere a experiência pessoal da entrevistada, a decana Francisca Terezinha, a fim de esclarecer os pormenores do processo de implementação do Curso de Pedagogia da UFPB Campus IV, para retratar sua trajetória institucional.

Segundo Minayo (2010), tendo a entrevista como fonte de coleta de dados,

[...] o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais. Ela não significa uma conversa despretensiosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeito-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada. (Minayo, 2010, p.57)

A realidade em questão, é a contextualização da trajetória do Curso de Pedagogia da UFPB Campus IV, o encontro ocorreu na terça-feira, 26 de agosto de 2025, para coleta de dados subjetivos que contextualizaram o que se têm publicado por documentos e resoluções relativos à construção do curso. Uma vez que não foram encontradas produções acadêmicas com essa finalidade específica, encontramos no relato pessoal uma fonte primordial para o alcance de nosso objetivo.

A entrevista é uma estratégia de coleta de dados muito utilizada nas pesquisas de cunho qualitativo, e podem assumir diferentes formatos: entrevistas estruturadas, semi estruturadas, entrevistas informais, focalizadas, de sondagem ou o tipo de entrevista aberta ou em profundidade, modelo escolhido por nós.

Esse é o tipo de entrevista segundo (Boni; Quaresma 2005)

[...] atende principalmente finalidades exploratórias, é bastante utilizada para o detalhamento de questões e formulação mais precisas dos conceitos relacionados. Em relação a sua estruturação, o entrevistador introduz o tema e o entrevistado tem liberdade para discorrer sobre o tema sugerido. É uma

forma de poder explorar mais amplamente uma questão. (Boni; Quaresma, 2005, p.74)

Como participante ativa da construção do Curso de Pedagogia, atuante nas áreas de coordenação pedagógica, chefe, vice-chefe departamental, atuante em diversas comissões e etc, ao longo de dezesseis anos de UFPB, tínhamos consciência de que sua contribuição seria vasta, foram 57 minutos de relatos, que posteriormente foram categorizados por temas de análise.

Essa análise teve como fundamentação teórica documentos institucionais, resoluções e publicações. A pesquisa bibliográfica e documental, foi fundamental para a construção da narrativa histórica acerca da formação de professores no Brasil, e na construção de conceitos como expansão universitária, democratização do ensino superior, e etc. Segundo Gil (2002, p.44), “[...] a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”.

O estudo documental, é uma via de pesquisa que nos permitirá rever os aspectos discutidos no propósito de instalação do campus universitário, assim como a realidade vivenciada pela região durante esse período. Olhar para o passado de fundação, nos permite averiguar os avanços conquistados e estabelecer novas metas e propostas de ação que favoreçam a continuidade e valorização da formação e da profissão professor.

1.2 Memória Institucional: a importância do relato pessoal para a construção de um bem coletivo.

Acreditamos na pertinência dessa discussão teórica no tocante a embasar a importância da memória pessoal e coletiva para a construção de narrativas que preservem a identidade de uma instituição como um bem coletivo e histórico. A memória da instituição (universidade), “abrange não apenas a documentação oficial e acadêmica, mas também pensamentos e ideias” (Cavalcante; Sales; Guerra, 2024, p. 4).

Assim, apresentamos a importância do relato pessoal de Francisca Terezinha, decana da Universidade Federal da Paraíba, como contribuição da construção da memória institucional do *Campus IV* da Universidade Federal da Paraíba. Segundo Barbosa (2003) a memória é um tema de investigação diverso que se apresenta também em uma variedade de áreas de estudo, das quais são construídos diversos conceitos, podendo ter enfoque individual, coletiva e social.

Quando nos propusemos a relatar A Trajetória do Curso de Pedagogia da UFPB Campus IV, nosso relato perpassa-se por uma série de documentos institucionais que dão suporte legal à narrativa em questão. Porém nossa pretensão ultrapassa a compilação de documentos como fonte histórica, consideramos as lembranças pessoais, uma vez que, “elas possuem o potencial de referenciar e contextualizar os sujeitos dentro do tempo. (Barbosa, 2013, p.110).

Face ao exposto é que se considera relevante refletir sobre as possibilidades da memória no contexto institucional, visto que as instituições ocupam um espaço significativo na sociedade, influenciando e interferindo em vários aspectos da vida dos indivíduos (Barroso, p.112).

1.3 História Oral Como Metodologia de Pesquisa

A entrevista é uma metodologia de pesquisa que trabalha com o relato oral, essa estratégia de coleta de dados não é novidade, porém, ganhou maior consistência na modernidade com a criação do gravador em 1948. Essa inovação, provocou avanços nas ciências humanas, das quais a história passa a ser considerada como uma narrativa plural, que concebe inúmeras identidades e memórias.

No Brasil, a história oral ganha espaço, na década de 1970, com a criação do Programa de História Oral do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC) da Fundação Getúlio Vargas, com o objetivo de documentar acontecimentos históricos a partir do depoimento de sujeitos participantes de momentos históricos da elite política.

O uso da narrativa na construção de pesquisa deve levar em consideração alguns equívocos já cometidos, no uso da oralidade para análise de dados, é o caso da história oral “militante”,

O primeiro deles consiste em considerar que o relato que resulta da entrevista de História oral já é a própria “História” levando a ilusão de se chegar à “verdade do povo” graças ao levantamento do testemunho oral. Ou seja, a entrevista, em vez de fonte do estudo do passado e do presente, torna-se a revelação do real (Alberti, 2020, p. 158).

Por essa razão, outro ponto a se considerar, é as etapas do processo de produção dessa fonte oral, que perpassam o preparo da entrevista, a realização e a análise dos dados coletados. Durante o preparo da entrevista é crucial a tomada de decisão acerca de quem será entrevistado e o tipo de entrevista que melhor se adequa à necessidade da temática escolhida.

Em se tratando de uma pesquisa que se preocupa com a contextualização da trajetória do curso de pedagogia da UFPB *campus IV*, a escolha pela decana da UFPB, Francisca Terezinha se justifica por sua participação no processo de implementação do curso ao longo de dezesseis anos de trabalho docente. Além da preocupação com a escolha do entrevistado, existe também o cuidado referente ao tipo de entrevista, uma vez que,

O trabalho com a História oral tem um alto grau de imponderabilidade. Nem todas as entrevistas “rendem” o que se poderia esperar, do mesmo modo que nem todos os documentos de um arquivo textual são suficientemente “prolixos” em relação ao passado (Alberti, 2020, p. 172).

Em se tratando da história oral, relatamos a existência da entrevista temática e da entrevista de história de vida, a diferença consiste em:

As entrevistas temáticas são as que versam prioritariamente sobre a participação do entrevistado no tema escolhido, enquanto as de história de vida têm como centro de interesse o próprio indivíduo na história, incluindo sua trajetória desde a infância até o momento em que fala, passando pelos diversos acontecimentos e conjunturas que presenciou, vivenciou ou de que se inteirou. (Alberti, 2020, p. 175).

Uma vez selecionado o participante e o tipo de entrevista que melhor atende aos objetivos da pesquisa, nos deparamos com a etapa final, a análise dos dados. Um ponto fundamental nesse momento é preocupar-se na compreensão geral de tudo o que foi relatado.

Tomar a entrevista como um todo significa ouvi-la ou lê-la do início ao fim, observando como as partes se relacionam com o todo e como essa relação vai constituindo significados sobre o passado e o presente e sobre a própria entrevista. **E atentar também para relatos, interpretações e pontos de vista "desviantes"**, isto é, que não se encaixam nos significados produzidos (Alberti, 2020, p. 185)

Além disso, é preciso considerar a necessidade de utilização de outras fontes, estas serão analisadas em comparação, a fim de identificar as similaridades, disparidades e informações que porventura possam acrescer as fontes já existentes.

2 A VISÃO HISTÓRICO SOCIAL DA PROFISSÃO PEDAGOGO.

Ao discutirmos sobre o curso de formação de professores, é preciso sobretudo, compreender sobre qual pedagogia estamos nos referindo, como esse profissional é visto pela sociedade e como sua profissão se relaciona com seu entorno. Os currículos dos cursos de formação de professores estão alinhados, ou deveriam estar, as demandas inerentes ao meio social.

É impossível desassociar a pedagogia desse contexto uma vez que é uma área de atuação que contribui para a formação do ser, para compreendermos qual ser estamos colaborando para seu desenvolvimento é preciso que as definições acerca do que é pedagogia, da importância dos cursos de formação e de seu currículo estejam no centro das discussões.

O ato de educar está presente em todas as esferas da sociedade, é inconcebível compreender a vida comunitária sem reconhecer a necessidade do ensino, da transmissão de costumes, do repasse de crenças, da formação do ser que vise prepará-lo para o que já está posto enquanto mundo, normas, direitos, deveres etc.

Há que se compreender, a existência de diferentes formas de ensino, resumidamente, podemos diferenciá-las em duas categorias, a educação dita informal e a educação formal. A primeira, associamos por exemplo, a transmissão de um ofício, o repasse de princípios e valores familiares e/ou religiosos. Essa ação educacional é definida por Libâneo (2008, p.31), como uma educação “sem objetivos explícitos, sem caráter de institucionalidade e estruturação”.

Em contra partida, a educação dita formal, ainda segundo o autor, apresenta “objetivos explícitos e uma ação intencional institucionalizada, estruturada e sistemática”, é essa concepção de educação que está atrelada à pedagogia. Segundo Libâneo (2004)

A tradição de pensar o pedagogo como alguém que ensina, tem sua origem nos anos 1930, sob a influência dos Pioneiros

da Educação Nova, que concebiam o curso como formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental" (Libâneo, 2004, p. 28).

Embora não seja de todo um equívoco, o fato de que os cursos de graduação em pedagogia preparam profissionais para atuar nessa frente, a concepção socialmente aceita reduz a identidade do pedagogo e seu processo formativo aos processos técnicos do ensino conforme aponta Libâneo (2004):

Essa concepção reduz a formação do pedagogo a um treinamento técnico para ensinar crianças pequenas, desconsiderando outras dimensões da prática pedagógica como a gestão, a pesquisa e a política educacional (Libâneo, 2004, p. 29).

A Pedagogia, ainda segundo Libâneo (2001, p.6), "é um campo de conhecimento sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade, e ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa". São essas dimensões da pedagogia que não podem ser desconsideradas ou terceirizadas quando discutimos concepções, formação e atuação do pedagogo.

A pedagogia enquanto campo de conhecimento, prevê uma formação institucionalizada, que mune o profissional da compreensão dos saberes fundantes de sua prática, que regem uma ação consciente e planejada antes mesmo da ação propriamente dita. Sobre a discussão acerca da prática pedagógica, Libâneo afirma que

A prática pedagógica não pode se restringir à sala de aula, pois envolve o planejamento, a coordenação, a avaliação e a intervenção crítica no processo educativo como um todo" (Libâneo, 2004, p. 30).

Por essa razão, se faz necessária a formação específica, em espaços instituídos, conforme relata a Lei de Diretrizes e Bases- LDBEN 9.394/96, de 20 de dezembro, em seu art. 62:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de

educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (Brasil, Lei 9.394/96)

A formação docente leva em consideração uma gama de fatores que envolvem a construção de saberes, a relação entre teoria e prática pedagógica, embasadas na realidade de vivência. Considerando esses aspectos, por formação compreende - se de acordo com Lima e Lima (2017):

[...] sobretudo, como uma construção sociocultural que tem ampliado o debate acerca da formação profissional, o conteúdo do trabalho docente, a relação teoria e prática, a pesquisa como núcleo da formação, a necessidade de aproximação entre as Universidades e as escolas de Educação Básica, a investigação sobre a vida dos professores e as condições de trabalho docente, dentre outros temas nesse campo de conhecimento (Lima e Lima, 2017, p. 13).

Esses debates se fazem necessários para que os aspectos mencionados acima que compõem a formação docente. A concepção de pedagogia enquanto campo científico e de produção de pesquisa promovam debates acerca das problemáticas que envolvem o processo educacional enquanto método, instituição, gestão, teoria e prática, concebidos em relação de troca entre ambiente acadêmico e ambiente escolar.

2.1 Marcos da Formação de Pedagogos no Brasil.

Ao discutirmos sobre curso de formação de professores, oferta de ensino e organização curricular, temas que perpassam a trajetória do Curso de Pedagogia ou de qualquer outra área de formação, estamos inevitavelmente refletindo o passado. A história da formação de professores no Brasil, é retratada neste capítulo de forma a destacar marcos importantes para a compreensão do ser pedagogo no Brasil ao longo de sua formação enquanto país.

É importante considerar que o pensar a educação no Brasil e consequentemente a formação docente é refletir que esse percurso não se

apresenta de forma linear e politicamente contínuo. A ideia que se tem de formação, de quem desempenha a função de professor, se apresenta como lacuna em certos momentos históricos, como é o caso do período colonial:

Durante todo o período colonial, desde os colégios jesuítas, passando pelas aulas régias implementadas pelas reformas pombalinas até os cursos superiores criados a partir da vinda de D. João VI em 1808, não se manifesta preocupação explícita com a questão da formação de professores. (Saviani, 2009, p.144).

Entretanto, ainda na discussão acerca da elaboração do sistema de ensino proposto por Januário da Cunha Barbosa, redator da Lei que leva seu nome de 15 de outubro de 1827, que o termo “pedagogias” aparece, ao que se sabe, pela primeira vez, na disposição das fases do ensino, referia-se ao ensino primário.

2.1.1. Escolas de Primeiras Letras

O período que corresponde a criação das Escolas de primeiras letras é o primeiro momento em que se percebe algum vestígio de formação docente, desde a educação jesuítica, está se deu pela exigência do desenvolvimento do ensino pelo método mútuo, Lei de 15 de outubro de 1827. Esse método consistia em uma espécie de monitoria, onde o professor preparava os alunos mais desenvolvidos e os mesmos preparavam os demais.

Segundo Saviani (2009), a mesma lei determinava o preparo dos professores para o exercício da docência focada nesse método:

Ao determinar que o ensino, nessas escolas, deveria ser desenvolvido pelo método mútuo, a referida lei estipula no artigo 4º que os professores deverão ser treinados nesse método, às próprias custas, nas capitais das respectivas províncias. Portanto, está colocada aí a exigência de preparo didático, embora não se faça referência propriamente à questão pedagógica. (Saviani, 2009, p.144)

Nesse contexto, percebe-se o primeiro viés de formação de professores no Brasil, embora em uma roupagem com maior ênfase na instrução para a reprodução de uma metodologia. Ao analisarmos esse recorte histórico é perceptível que o

papel do ensino não era função popular, uma vez que a formação era de financiamento próprio e se dava nas capitais.

A formação de professores passa a assumir o viés de formação Europeu a partir do Ato Adicional de 1834, que responsabiliza as províncias pela formação primária. A primeira Escola Normal do país foi instituída em 1835 na Província do Rio de Janeiro. Segundo Saviani

Esse caminho foi seguido pela maioria das províncias ainda no século XIX, na seguinte ordem: Bahia, 1836; Mato Grosso, 1842; São Paulo, 1846; Piauí, 1864; Rio Grande do Sul, 1869; Paraná e Sergipe, 1870; Espírito Santo e Rio Grande do Norte, 1873; Paraíba, 1879; Rio de Janeiro (DF) e Santa Catarina, 1880; Goiás, 1884; Ceará, 1885; Maranhão, 1890. Essas escolas, entretanto, tiveram existência intermitente, sendo fechadas e reabertas periodicamente. (Saviani, 2009, p.2)

Apesar de ter sido importante para a profissionalização docente no país, o direcionamento formativo, “por coordenadas pedagógicas didáticas”, não preocupava-se com a questão do “como” ensinar na prática esse processo formativo manteve-se em caráter técnico pois

[...] predominou nelas a preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos nas escolas de primeiras letras. O currículo dessas escolas era constituído pelas mesmas matérias ensinadas nas escolas de primeiras letras. Portanto, o que se pressupunha era que os professores deveriam ter o domínio daqueles conteúdos que lhes caberia transmitir às crianças, desconsiderando-se o preparo didático-pedagógico (Saviani, 2009, p. 144).

Embora tenha perdurado até a criação dos Institutos de Educação, as Escolas Normais seguiram um percurso instável, marcado por discussões acerca da insuficiência da formação ofertada. No Rio de Janeiro, por exemplo,

Couto Ferraz, quando presidente da Província do Rio de Janeiro, fechou a Escola Normal de Niterói em 1849, substituindo-a pelos professores adjuntos, regime que adotou no Regulamento de 1854 ao exercer o cargo de ministro do Império. Os adjuntos atuavam nas escolas como ajudantes do regente de classe, aperfeiçoando-se nas matérias e práticas de ensino. Por esse meio seriam preparados os novos

professores, dispensando-se a instalação de Escolas Normais (Saviani, 2009, p. 145).

Apesar de a formação ofertada pelas Escolas Normais não ser a ideal, a ação representou um retrocesso ao preparo docente, que foi reduzido à reprodução da prática. Esse modelo não se sobrepôs às Escolas Normais e a Escola de Niterói foi reaberta em 1859.

2.1.2. Organização dos Institutos de Educação.

Um novo cenário é traçado com a criação dos Institutos de Educação, inspirados no ideário Escolanovista, tendo como precursores “o Instituto de Educação do Distrito Federal”, concebido e implantado por Anísio Teixeira em 1932 e dirigido por Lourenço Filho; e “o Instituto de Educação de São Paulo”, implantado em 1933 por Fernando de Azevedo.

Quando Fernando de Azevedo toma posse como diretor do Departamento de Educação, no Rio de Janeiro, se propõe a criação do Instituto de Educação e uma nova estruturação para os cursos de professores:

Educação, compreendendo as disciplinas psicologia, pedagogia, prática de ensino e história da educação; Biologia aplicada à educação, abrangendo fisiologia e higiene da criança, estudo do crescimento da criança e higiene da escola; Sociologia, com as disciplinas de fundamentos da sociologia, sociologia educacional e investigações sociais em nosso meio (Saviani, 2020, p.38).

A formação destinada aos professores secundários, inspetores, diretores e etc, seguia uma estrutura um pouco diferente. Segundo Saviani,

Estava organizada em cinco seções. A primeira, também denominada Educação, abrangia história da educação, educação comparada, princípios gerais de educação e filosofia da educação; a segunda, biologia educacional, fisiologia e higiene, estudo do desenvolvimento físico, higiene escolar e estatística; a terceira, psicologia educacional, psicologia da criança e do adolescente, psicologia aplicada à educação, testes e escalas e orientação profissional; a quarta, sociologia educacional, problemas sociais contemporâneos e investigações sociais em nosso meio; por fim, a quinta seção: prática de ensino (Saviani, 2020, p.38).

Dessa forma, tanto o Instituto de Educação, criado em 1932 durante a gestão de Fernando de Azevedo, quanto a criação da USP em 1934, contribuíram para avanços na formação docente, alinhada ao ideário Escolanovista.

2.1.3. Implantação do Curso de Pedagogia (licenciatura)-Habilitação Específica para o Magistério.

Com a elevação ao nível superior do Instituto de Educação do Distrito Federal e do Instituto de Educação de São Paulo, tivemos a primeira organização para curso de formação de professores a nível superior através do Decreto n. 1.190/39 que estabelece quatro seções: a Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia, possuindo ainda a Didática como "seção especial".

A "seção especial" deveria ser cursada por quem almejava a licenciatura, uma vez que, o curso de pedagogia, com três anos de formação, possuía um caráter de bacharelado, sendo o curso de didática necessário para a obtenção do diploma de licenciado, por essa razão referencia-se a essa formação como 3 + 1, por serem três anos de bacharelado mais um ano de didática.

Na prática, de acordo com Saviani

Essa situação, especialmente no nível superior, expressou-se numa solução dualista: os cursos de licenciatura resultaram fortemente marcados pelos conteúdos culturais-cognitivos, relegando o aspecto pedagógico-didático a um apêndice de menor importância, representado pelo curso de didática, encarado como uma mera exigência formal para a obtenção do registro profissional de professor. (Saviani, 2020, p.147)

Desta forma o modelo se afastou do ideário que conferia um caráter científico a formação, valorizando a capacitação para transmissão de saberes em detrimento do aspecto pedagógico-didático. Outra importante transformação no preparo para professores se deu com a instituição das "Habilitações Específicas" que substituíram as Escolas Normais.

Essa mudança ocorreu após o Golpe Militar de 1964, que executou mudanças no ensino, o que antes era conhecido como ensino primário e médio, passou a ser nomeado como primeiro e segundo graus respectivamente. A habilitação específica de 2º grau se deu pelo parecer n. 349/72 (Brasil-MEC-CFE, 1972), aprovado em 6 de abril de 1972. Essa proposta formativa contempla duas vias

uma com a duração de três anos (2.200 horas), que habilitaria a lecionar até a 4ª série; e outra com a duração de quatro anos (2.900 horas), habilitando ao magistério até a 6ª série do 1º grau. O currículo mínimo compreendia o núcleo comum, obrigatório em todo o território nacional para todo o ensino de 1º e 2º graus, destinado a garantir a formação geral; e uma parte diversificada, visando à formação especial. O antigo curso normal cedeu lugar a uma habilitação de 2º Grau (Saviani, 2020,p.147).

Contrapondo essa perspectiva, os anos 1980, inflamam-se discussões concernentes à necessidade de reformulação da formação de professores, segundo a qual deveria ter como princípio fundamental a docência de acordo com (Silva, 2003). O resultado conferiu a LDBEN de 1996 e mais recentemente as Diretrizes Curriculares dos cursos de pedagogia, que ainda são alvo de discussões.

2.2 As mudanças ocasionadas pelas legislações.

2.2.1 LDBEN/1996 e seus Impactos na formação de Professores.

Dos marcos legais recentes, a LDB/1996 conferiu maior valorização à docência, ao estabelecer a formação mínima e continuada, prevê um plano de carreira, e condições adequadas de trabalho. A normativa regulamenta o nível de formação exigido para o exercício da docência, estabelecendo como norte a graduação plena, tendo os institutos superiores à responsabilidade na construção de um currículo abrangente, qualificador baseado na necessidade da relação teoria-prática.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros

anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal.

Além de estabelecer os espaços de formação para a profissionalização docente, a normativa assinala para a valorização do profissional docente ao estabelecer medidas que assegurem o direito a formação continuada e oportunidades de percurso de carreira nos seguintes termos:

- I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
- III - piso salarial profissional;
- IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
- V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
- VI - condições adequadas de trabalho. (Brasil, 1996, Art.67)

O ingresso por concurso, provas e títulos representa uma das medidas de valorização da profissão, reafirmando a importância da formação continuada, fornecendo meios para que esse docente invista em sua qualificação profissional por meio do direito à licença periódica. Outra forma de valorização social desse profissional foi a remuneração considerando o piso salarial.

A Lei nº 9.394/1996, também estabelecem quem são os profissionais da educação básica e o tipo de formação exigido para cada função desempenhada nos espaços educacionais. Segundo o Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica:

- I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009)
- II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009)

III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim. (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36; (Incluído pela lei nº 13.415, de 2017)

V - profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação. (Incluído pela lei nº 13.415, de 2017) (Brasil, 1996, Art.61)

O inciso I do Art. 61 reconhece como profissional da educação para atuar na Educação Básica, profissionais com habilitação em ensino médio, essa habilitação se refere ao conhecido modelo de formação denominado Normal Magistério. Essa redação foi dada pela Lei nº 12.04, de 2009, entregando a meta do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014–2024, Lei nº 13.005/2014 seria mudar esse cenário até 2020.

Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (BRASIL, 2014, p. 53).

Para um cenário onde os profissionais da educação possuíssem todos o nível de formação considerado necessário (formação Superior) foram está elecidas as seguintes estratégias:

- 15.1- assegurar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, a política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurando que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam;
- 15.2- implementar cursos e programas especiais para assegurar formação específica na educação superior, nas respectivas áreas de atuação, aos docentes com formação de nível médio na modalidade normal que se encontram em exercício;

15.3- ampliar programa de composição de acervo de obras didáticas, paradidáticas e de literatura, bem como de dicionários, periódicos e outros materiais de apoio à prática educacional, de forma a apoiar a formação dos profissionais da educação;

15.4- consolidar e ampliar a rede de instituições públicas de educação superior, especialmente os polos da Universidade Aberta do Brasil – UAB, para atender, prioritariamente, à formação inicial e continuada de professores para a educação básica;

15.5- fomentar a oferta de cursos de licenciatura com currículo e carga horária compatíveis com as diretrizes nacionais, assegurando a formação teórica e prática, de modo a fortalecer a identidade da formação docente” (BRASIL, 2014, p. 53-54).

A fim de atender as demandas do exercício de suas atividades, a Lei também estabelece a necessidade de formação que atenda aos diferentes objetivos e modalidades das etapas da educação básica. Para tal são indicados os seguintes fundamentos:

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

IV – a proteção integral dos direitos de crianças e adolescentes e o apoio à formação permanente dos profissionais de que trata o caput deste artigo para identificação de maus-tratos, de negligência e de violência sexual praticados contra crianças e adolescentes (Incluído pela Lei nº 14.679, de 2023).

As alterações impressas na forma da Lei nº 12.014, de 2009 representou um avanço ainda maior ao reconhecer quem são os profissionais da educação, o reconhecimento das categorias representa a valorização profissional. A integração teoria-prática também foi fundamental para o aperfeiçoamento profissional, no relato original da Lei, essa associação dava-se apenas por meio da capacitação em serviço.

2.1.2 A Resolução CNE/CP nº 1/2006.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia, a partir da Resolução CNE/CP nº1 de 15 de maio de 2006, estabelece o papel central da docência enquanto identidade básica do Curso de Pedagogia- Licenciatura. Esse documento recebe críticas por vincular ao licenciado atribuições para além da docência, como função de gestora, de coordenação, funções técnico administrativas e para além dos espaços escolares, que partem de um curso de formação centralizado no caráter docente. De acordo com a normativa, em seu Art.4

O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (CNE/CP nº 1/2006).

Sob essa percepção Aguiar e Melo (2005) argumentam que:

Com efeito, ao não considerar o exercício profissional/estágio que envolve essas funções também nos contextos não escolares, o CNE corre o risco de limitar essa formação. Isto porque, ao enfatizar a docência como função precípua, apenas tematiza os demais conteúdos referentes às atribuições mais amplas que são próprias da formação/atuação do pedagogo, não materializando, assim, o princípio da relação teoria-prática no âmbito da vinculação/exercício profissional (Aguiar et al. 2005, p.129).

Para além da centralidade da docência, e da fragilidade concernentes às demais áreas de atuação do pedagogo, as discussões também se concentram na não distinção entre os conceitos de docência e pedagogia enquanto campo de atuação. Existe uma a redução do trabalho pedagógico ao trabalho docente, desconsiderando que o trabalho pedagógico se estabelece na pensar teoricamente as práticas educativas e suas demandas e implicações. Para Pimenta e Libâneo (1999):

Não é possível mais afirmar que o trabalho pedagógico se reduz ao trabalho docente nas escolas. A ação pedagógica não se resume a ações docentes, de modo que, se todo trabalho docente é trabalho pedagógico, nem todo trabalho

pedagógico é trabalho docente. (Pimenta; Libâneo, 1999 p. 252)

Ao distinguir o trabalho pedagógico do trabalho docente, a autora argumenta que a pedagogia não pode ser reduzida a docência, apesar de os dois termos serem de fato relacionados, são conceitualmente distintos, a pedagogia é conceituada por ela como:

A pedagogia é uma reflexão teórica baseada nas práticas educativas e sobre elas. Investiga os objetivos sociopolíticos e os meios organizacionais e metodológicos de viabilizar os processos formativos em contextos socioculturais específicos. (Pimenta; Libâneo, 1999, p. 252)

Libâneo (2007) crítica a concepção formativa estabelecida pela resolução, o autor salienta que as demais funções nas quais competem os saberes pedagógicos, como a gestão, a coordenação, pesquisa e etc, não necessariamente se centram no aspecto docente da formação.

Segundo Libâneo, essa compreensão

[...] estabelece, absurdamente, que são também professores todos os profissionais que atuam na gestão e organização de sistemas de ensino, na coordenação, na elaboração e execução de projetos, na avaliação de sistemas, na pesquisa e difusão científica. Em relação a essas duas questões, minha posição é amplamente conhecida. Primeiro: por razões lógico-conceituais, o curso de Pedagogia pode incluir o curso de formação de professores de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, mas não ser reduzido a ele. Segundo: não tem nenhuma sustentação teórica, nem pela epistemologia nem pela tradição da teoria pedagógica, a afirmação de que a base da formação do pedagogo é a docência. O raciocínio mais límpido diz que o campo da pedagogia é a reflexão sobre as práticas educativas, em sua diversidade, uma delas o ensino, ou seja, a docência. É simplesmente absurdo dizer que um coordenador pedagógico exerce, nessa função, o magistério; que o planejador da educação exerce magistério; que o especialista em avaliação está exercendo o magistério; que o pesquisador exerce o magistério. Podemos dizer que esses profissionais são pedagogos, mas docentes, não. (Libâneo, 2007, p.30)

Ao discutirmos a forma genérica com a qual o documento trata o termo docência, ao atribuir às diversas funções do fazer educacional institucionalizado ao mesmo, percebemos que houve uma tentativa de agrupar o pedagogo e o trabalho docente, embora um não se dissocie do outro, trata-se de esferas diferentes.

Para definir docência, o Art.2 da Lei nº9.394/96 traz os seguintes dizeres

Compreende-se docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído (sic) em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos e objetivos da Pedagogia [...] (Brasil, 1996, art. 62).

É interessante considerar que o Art. 2 apresenta o conceito de docência como sendo a ação e processos educativos envoltos no âmbito social nos quais estariam presentes objetivos e conceitos pedagógicos. Aparentemente a pedagogia tem sua posição invertida com a docência que deveria ser seu objeto de investigação.

Isso acontece devido ao foco exclusivo da ação docente na formação do pedagogo, segundo Pimenta

Desse modo, a Pedagogia, ciência que tem a prática social da educação como objetivo de investigação e de exercício profissional — no qual se inclui a docência, embora nele se incluam outras atividades de educar — não tem sido tematizada nos cursos de formação de pedagogos (Pimenta, 1998, p18).

Ao criticar esse aspecto conceitual, Libâneo se refere ao fato de ora a pedagogia ter como objeto a docência, ora as atividades educativas

o curso de Pedagogia propiciará o planejamento, execução e avaliação de atividades educativas”. A pedagogia, nessa frase, já não tem mais como objeto a docência, mas as atividades educativas. Afinal, qual o conceito de pedagogia da resolução? (Libâneo, 2007, p.51).

A normativa define o objetivo formativo que de modo geral pretende profissionalizar um professor que atuará nos anos iniciais e nas demais atividades que envolvem o espaço educativo ou para além dele. Foca no desenvolvimento de

habilidades e competências, porém de fato não conceitua a pedagogia, enfatiza seu caráter docente e embora mencione a pesquisa, a criticidade e os diversos contextos sociais todas essas instâncias parecem subordinadas à docência.

3 O PROTAGONISMO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA NA OFERTA DE ENSINO SUPERIOR NO ESTADO PARAIBANO.

A formação de professores no Brasil tem como marco primordial a LDBEN nº 9.394/96 ela estabelece na história da formação docente no Brasil, com a exigência da formação em nível superior, para atuação docente na educação básica, etapa da educação brasileira que consiste na Educação Infantil, Anos Iniciais e Anos Finais do Ensino Fundamental, houve a necessidade de promoção de acesso e permanência universitária para a formação do profissional docente a nível esperado.

Além de definir quem poderia ser professor da Educação Básica, a LDBEN nº9.394/96 também atribuiu responsabilidades a Estados, União e aos Municípios acerca da promoção de condições para tal, no Art. 62 inciso IV

A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública. (Lei nº9.394, 1996)

As ações governamentais adotadas na regência presidencial de Fernando Henrique Cardoso (FHC – 1995-2002) e de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) das quais destacamos os programas REUNI e EXPANDIR, programas cujo objetivo fundamental era a ampliação do número de vagas nos cursos de graduação, criação de novos cursos e campus universitários, foram mecanismos fundamentais para a interiorização da oferta de ensino superior em áreas distantes das capitais.

O governo Lula teve um papel decisivo na ampliação do acesso ao ensino superior no Brasil, isso foi possível graças a políticas públicas que democratizaram as oportunidades educacionais e reduziram desigualdades históricas. Além do já referido REUNI e EXPANDIR, destacam-se a criação do Programa Universidade para Todos (ProUni), que ofereceu bolsas de estudo em instituições privadas para estudantes de baixa renda.

Essas iniciativas, e a interiorização do ensino superior, modificaram a situação de oferta do ensino superior, sobretudo no estado da Paraíba, onde o plano de interiorização da Universidade Federal da Paraíba, com seu aspecto particular de instalação de novos Campus em áreas distantes foi responsável pelo alargamento do acesso aos espaços de formação.

3.1. O papel da UFPB na democratização do acesso à educação superior no interior da Paraíba.

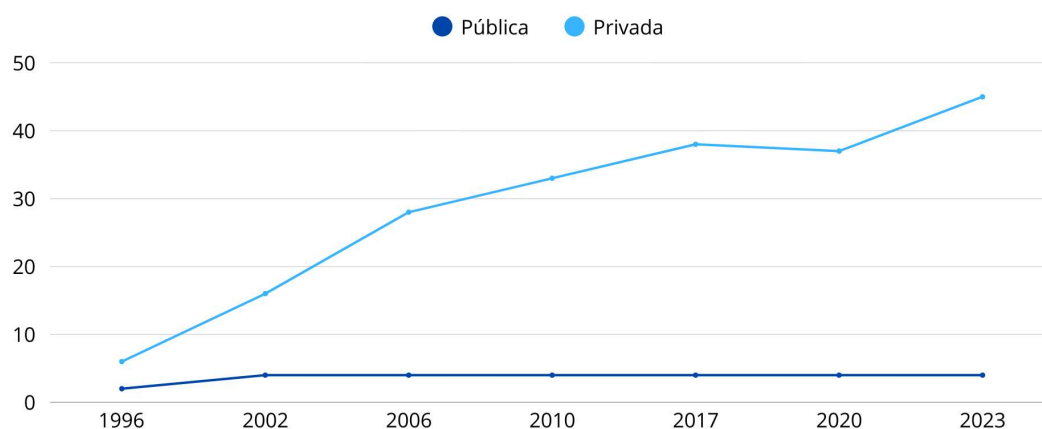
O estado da Paraíba, bem como todo território brasileiro, possui uma história em recente construção quando o assunto é a democratização do ensino superior, a ação é resultado das políticas públicas de expansão universitária que marcaram os anos 2000. Apesar de a Universidade da Paraíba ser datada de 1955, seu processo de expansão para o Litoral Norte se deu recentemente.

O percurso de alargamento da oferta de ensino superior na Paraíba, através da referida instituição, se deu após sua federalização pela Lei n°. 3.835 de 13 de dezembro de 1960, com um diferencial de atuação em regiões interioranas, aspecto principal de discrepância com as demais Instituições de ensino superior.

A partir de sua federalização, essa Instituição desenvolveu uma crescente estrutura multicampi, distinguindo-se, nesse aspecto, das demais universidades federais do sistema de ensino superior do país que, em geral, são “unicampus”, com atividades concentradas num só espaço urbano. Essa singularidade expressou-se por sua atuação em sete campi implantados em cidades diferentes (João Pessoa, Campina Grande, Areia, Bananeiras, Patos, Sousa e Cajazeiras), com distâncias que vão de 120 a 420 km, do campus-sede, em João Pessoa. (UFPB, PDI 2009-2012, p.23)

Certamente, seu espectro de expansão interiorana foi fundamental como ação de democratização do ensino superior no estado da Paraíba. Uma análise realizada nós dados publicados pelo MEC no que se refere ao crescimento do ensino superior na Paraíba, demonstra a disparada das Instituições Ensino Superior do setor privado nos períodos de 1996 à 2023.

Gráfico 1: Panorama da oferta de ensino superior público e privado no estado da Paraíba .



Fonte: Sinopse da Educação Superior 1996,2006,2010,2017,2023 MEC/INEP/DEAES.

Desde o lançamento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDBEN as Instituições de Ensino Superior de caráter público, no estado da Paraíba, mantém uma constante de quatro Instituições desde 2002, em contrapartida houve a disparada do setor privado de ensino, o que não significa democratização do acesso ao ensino. Esses dados nos proporcionam uma leitura da magnitude da ação de expansão da UFPB em seu processo de interiorização, uma vez que sem essa ação a oferta de Ensino Superior Público no Vale do Mamanguape seria nulo.

3.2 A criação do *Campus IV* da UFPB no Vale do Mamanguape.

A frase: “Universidade, expandir até ficar do tamanho do Brasil”, foi um potente slogan utilizado pelo Ministério da Educação (MEC) para promover o Programa Expandir em 2005, que idealizava a ampliação da oferta de vagas no ensino superior em regiões desfavorecidas do Brasil, proporcionando equidade formativa e promovendo mudanças sociais.

Segundo Nascimento (2013), na segunda etapa do Programa Expandir, que já havia criado 13 campi em 7 estados, as universidades enviaram novas propostas para a construção de campi em regiões distantes de sua abrangência, o que gerou

a construção de novos campi universitários, inclusive a criação do Campus IV no Litoral Norte. Assim foram contempladas:

Universidade Federal do Amazonas foram construídos dois campi, um **Parintins** e outro em **Itacoatiara**; já a **Universidade Federal do Ceará** construiu os campi de **Sobral** e **Quixadá**; a **Universidade Federal de Uberlândia**, em Minas Gerais instalou o campus de **Pontal-Ituiutaba**; e por último, na Paraíba, a **Universidade Federal de Campina Grande**, instituiu o campus de **Pombal** e **Sumé**, enquanto a **Universidade Federal da Paraíba** criou o campus do Litoral Norte nas cidades de **Mamanguape** e **Rio Tinto**. (Nascimento, 2013, p. 63)

A Universidade Federal da Paraíba foi a primeira instituição de ensino superior a se instalar na cidade de Mamanguape. A política de expansão universitária da instituição, desenvolvida a partir do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), foi um marco na iniciativa de democratização do ensino superior no Vale do Mamanguape.

O programa do governo federal foi desenvolvido a fim de oportunizar tanto o aumento da oferta de vagas no ensino superior, como a possibilidade de acesso a novas instalações universitárias. A iniciativa social visava sobretudo, aproximar as instalações físicas da instituição, às regiões marcadas pela defasagem dos indicadores socioeconômicos. A região do Vale do Mamanguape, segundo o projeto político pedagógico do curso de Pedagogia (UFPB, 2006, p. 4-5), apresentava os seguintes indicadores:

Imagem 1: Indicadores socioeconômicos do Vale do Mamanguape .



Fonte: Elaboração própria.

Tais índices evidenciavam a urgência de ações afirmativas que reduzissem as desigualdades sociais. O Programa de Expansão Universitária, casa com o objetivo do Plano Nacional da Educação Lei nº19.173/2001, que apostava na globalização do ensino como forma de remodelagem da realidade social.

O processo de implementar o *Campus IV* no Litoral Norte da Paraíba não foi uma tarefa fácil, sua localização foi o primeiro intempérie enfrentado na concepção da proposta, devido às discussões sobre a falta de consenso acerca da cidade sede. Conforme mostra Heleno et al. (2017):

A dificuldade de implantação desse campus surgiu desde o momento de sua concepção e estava relacionada a sua localização. A princípio, por não se encontrar um consenso em qual das cidades deveria ser instalado o campus e, posteriormente, por não ser possível encontrar uma área que correspondesse aos limites de divisa entre os municípios envolvidos. Assim, foi necessário fazer uma série de alterações no projeto original, já que este previa a instalação do campus em um local que deveria corresponder a uma área de divisa entre os municípios (Heleno et al., 2017, p.25).

O processo de implementação passou por uma série de dificuldades, o início das atividades do Curso de Pedagogia da UFPB *Campus IV*, se deu com a ausência

da estrutura física que pudesse comportar as turmas. Assim, inicialmente, o campus “funcionou em instalações provisórias, cedidas pelas prefeituras, que não correspondiam às necessidades ideais para a atividade da graduação” (Sousa Junior, 2011, p.4).

A situação não era a ideal e se deu porque segundo Nascimento (2013)

A UFPB teve dificuldades na implementação, já que não fez um planejamento estruturado como se esperava, tendo em vista ser uma ação tão importante e complexa como a criação e implantação de um campus dividido em duas cidades, visto ser algo novo na sua história de mais de 50 anos de existência (Nascimento, 2013, p.91).

Então a primeira turma de Pedagogia iniciou suas atividades acadêmicas no prédio do Instituto Moderno, tendo início em 2007.1 com um quantitativo de 40 alunos ingressantes. O curso permaneceu funcionando na instituição até o fim do período de 2008.2.

Tabela 1- Número de Ingressantes, Integralizantes, Trancamentos e Cancelamentos referentes ao período 2007.1 à 2008.2, do Curso de Pedagogia da UFPB Campus IV.

ANO-PERÍODO	2007.1	2008.1	2008.2
INGRESSANTES	40	46	2
TRANCAMENTOS	6	11	0
CANCELAMENTOS	28	23	0
INTEGRALIZAÇÕES	11	23	1

Fonte: Elaboração própria.

O recorte da tabela acima, representa a trajetória de ingresso, trancamento, cancelamentos e integralizações dos discentes mais afetados pelas demandas do processo de implementação. Esses dados correspondem às turmas que

vivenciaram o início do Curso nas instalações do Instituto Moderno e não podem ser analisados desconsiderando o contexto de implementação do *Campus IV*.

As referidas turmas foram instaladas em um ambiente que segundo Sousa Junior (2011) não era adequado às necessidades básicas do curso de graduação. Então passaram pelo processo de mudança física para ocupação das primeiras instalações do *Campus IV*, que também não oferecia ambiente adequado.

Dessa forma, a expressiva discrepância entre o números de ingressantes e concluintes, não podem ser analisados apenas pelo viés quantitativo, uma vez que uma série de fatores corroboram para dificultar a permanência dos universitários. Vagas parceladas, a estrutura, em construção, não dava conta de atender todos os alunos, que majoritariamente eram oriundos das cidades de João Pessoa, Cabedelo, Santa Rita, entre outras. Deve-se considerar ainda, que

Havia a possibilidade deles migrarem, e os alunos dessa primeira turma que realmente ficaram aqui foram os alunos da região. Nós tínhamos alunos daqui de Itapororoca, acho que Pedro Régis e etc (Francisca Terezinha, 26 de agosto de 2025).

Apesar da oferta do ensino, da ampliação de vagas ou da proximidade do acesso aos espaços de formação acadêmica, Saleta (2018) explica, partir da teoria reprodutivista de Bourdieu e Passeron (1975), que:

[...] a expansão escolar por si reduz os custos de se optar por continuar estudando, mas o faz para todas as classes; consequentemente, as diferenças relativas entre as classes se manteriam constantes, explicando então a conservação das desigualdades. (Saleta, 2018, p. 4).

Dados apresentados por um estudo realizado por Bezerra (2020), ao avaliar a composição do corpo discente dos cursos ofertados pelo *Campus IV*, constatam que, quando a maior parte dos cursos teve início. 66% dos estudantes vinham da Grande João Pessoa, 17% do Vale do Mamanguape e 17% de outros municípios. (UFPB, NTI, 2020)

A adesão da população que saía do Ensino Médio aos cursos de formação acadêmica não se deu de forma imediata. “A ampliação do acesso à universidade

pública não deve desconsiderar as profundas desigualdades educacionais existentes em relação, sobretudo, às condições socioeconômicas e também à questão da etnia” (Sousa Junior, 2011, p. 6).

Considerando que os indicadores de fragilidades sociais foram um dos motivos considerados para a instalação do *campus IV* no Litoral Norte, consideramos, bem como Bezerra (2020) que problemáticas que englobam essas questões não se auto solucionam com uma única oportunidade. Diante da adesão inexpressiva dos alunos da própria região a Universidade Federal da Paraíba empenhou esforços para atingir o objetivo de expansão universitária, dentre as iniciativas, Sousa Junior aponta que a UFPB:

[...] instituiu diversos cursos pré-vestibulares voltados para os alunos da rede pública de ensino do Estado da Paraíba em todos os campi da instituição. Esses cursos atendem, na atualidade, cerca de 5.000 alunos do ensino médio e são instrumentos importantes de apoio para o acesso à instituição. (Sousa Junior, 2011, p.6)

A ações se estenderam também às questões das políticas de ações afirmativas, segundo Sousa Júnior (2011):

Já com relação aos programas de inclusão social e ações afirmativas, aprovou, embora com um certo atraso, uma nova modalidade de ingresso na graduação, denominada de Modalidade de Ingresso por Reserva de Vagas (MIRV). Por essa nova sistemática de ingresso, o preenchimento das vagas correspondentes aos percentuais de que trata a Resolução N°. 09/20 0 do CONSEPE deve ser feito observando-se, também, a reserva para negros (pretos e pardos), índios e portadores de deficiência, na proporção da participação destes grupos na população do Estado da Paraíba, de acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (Sousa Junior, 2011, p.6).

Destacamos ainda o pioneirismo da Universidade Federal da Paraíba no desenvolvimento de ações efetivas de democratização da oferta de ensino no Estado da Paraíba em seu processo de expansão, implementando políticas afirmativas fundamentais para a garantia de equidade e cidadania. Segundo Sousa Junior (2011):

Desse modo, o processo de expansão da UFPB incorporou também uma dinâmica democratizadora extremamente importante com relação aos setores historicamente excluídos do acesso ao ensino superior de qualidade. É importante lembrar que das três universidades públicas existentes na Paraíba, apenas a UFPB adotou uma política de cotas que levou em conta a questão étnica (Sousa Junior, 2011, p.7).

Como mencionamos, a existência dos fatores sociais de vulnerabilidade, não foram desconsiderados pela instituição, porém somado a isso, existia as dificuldades do processo de implementação em andamento que impactaram diretamente os primeiros graduandos. Os dados a seguir tabelizam a trajetória das turmas do Curso de Pedagogia da UFPB Campus IV, trazendo um recorte histórico para os dados quantitativos que contabilizam o percurso das turmas. Nesse contexto reiteramos que sua leitura isolada poderia resultar em um juízo de valor equivocado, por esse motivo nos atentamos ao aprofundamento do contexto por trás dos registros numéricos.

Tabela 2- Número de Ingressantes, Integralizantes, Trancamentos e Cancelamentos referentes ao período 2009.1 à 2012.1 (período de instalação das turmas nas primeiras unidades do *campus*) do Curso de Pedagogia da UFPB Campus IV.

ANO-PERÍODO	2009.1	2009.2	2010.1	2011.1	2011.2	2012.1
INGRESSANTES	48	1	53	60	4	47
TRANCAMENTOS	14	1	11	6	0	7
CANCELAMENTOS	16	0	10	14	1	18
INTEGRALIZAÇÕES	33	1	42	46	2	27

Fonte: Elaboração própria.

O período correspondente a 2011.1 é o momento em que o Curso inicia o processo de contabilização de egressos, embora cada período possua seu quantitativo de integralização, foi a partir de 2011.1 que houveram os primeiros concluintes. Enquanto que no período correspondente a 2012.1 temos um retorno

quantitativo referente às ações de apoio ao ingresso dos discentes oriundos da região a oferta de ensino pela instituição.

Ainda segundo Bezerra (2020) a partir de 2012 existe o aumento no ingresso de discentes oriundos da região do Vale do Mamanguape, sendo a cidade de Itapororoca a origem do maior número de matrículas. Esse aumento representa o início do ciclo de formação de profissionais que atuaram na região sede e que serviram de referência social como incentivo à formação superior.

Tabela 3- Número de Ingressantes, Integralizantes, Trancamentos e Cancelamentos referentes ao período 2013.1 à 2018.1 do Curso de Pedagogia da UFPB Campus IV.

ANO-PERÍODO	2013.1	2014.1	2015.1	2016.1	2017.1	2018.1
INGRESSANTES	53	55	43	42	48	46
TRANCAMENTOS	8	3	4	8	4	2
CANCELAMENTOS	11	20	10	11	2	17
INTEGRALIZAÇÕES	37	23	24	21	15	20

Fonte: Elaboração própria.

Tabela 4- Número de Ingressantes, Integralizantes, Trancamentos e Cancelamentos referentes ao período 2019.1 à 2025.1 do Curso de Pedagogia da UFPB Campus IV.

ANO-PERÍODO	2019.1	2020.1	2021.1	2022.1	2023.1	2024.1
INGRESSANTES	48	48	50	52	50	48
TRANCAMENTOS	6	5	4	3	1	2
CANCELAMENTOS	16	25	16	10	8	3
INTEGRALIZAÇÕES	14	***	***	***	***	***

Fonte: Elaboração própria.

O recorte correspondente ao período 2020.1 ao período atual, foi diretamente impactado em razão da Pandemia Covid-19, a situação provocou uma reorganização do funcionamento da instituição, que adotou dois períodos suplementares, com oferta de aulas remotas, com carga horária reduzida e desobrigação de matrícula. As medidas se devem ao fato dos impactos causados pela pandemia as famílias, em especial as que já se enquadram nos indicadores de carência social, considerou as inúmeras perdas que resultaram no adoecimento emocional em escala mundial. Os períodos suplementares foram de suma importância para que os discentes que estavam em fase de conclusão e os ingressantes não perdessem o direito à suas vagas na instituição.

Fechamos este capítulo destacando, que apesar dos muitos enfrentamentos a instalação do *Campus IV*, representou para o Vale do Mamanguape, de acordo com Heleno et. al (2017), um papel significativo para o cenário socioeconômico da região e entornos.

Apesar de todas as dificuldades enfrentadas ao longo do processo de implantação do *Campus IV*, é visível a importância da sua edificação para o desenvolvimento socioeconômico das cidades receptoras. Melhorias têm se estendido para 22 cidades circunvizinhas que compõem o Vale do Mamanguape e o município de Sapé, à medida que se tem oferecido um leque de opções de cursos de graduação e pós-graduação à população localizada nesta região, gerando melhorias nos índices educacionais e na qualificação da mão de obra (Heleno et. al., 2017, p.30).

É inegável o papel transformador da instituição na região do Litoral Norte da Paraíba, trabalhando em prol da excelência da formação docente e das demais áreas de formação ofertadas pela instituição. Sua ação na região, significou uma iniciativa para o rompimento de ciclos de pobreza extrema, embora a universidade sozinha não garanta esse rompimento, sua instalação oportunizou aos habitantes da região e entornos a chance de profissionalização.

4 MEMÓRIA INSTITUCIONAL, UMA ENTREVISTA COM A DECANA FRANCISCA TEREZINHA.

Com objetivo de aprofundamento dos fatos narrativos acerca da trajetória do curso de Pedagogia da UFPB *Campus IV*, realizamos uma entrevista com a decana, do DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO DA UFPB/CAMPUS IV, Francisca Terezinha que teve um papel fundamental no processo de construção do Curso, atuando como

Coordenadora de curso, chefe de departamento, vice-chefe, participei e participo de inúmeras comissões, como a de estágio de probatório, já fui a de progressão docente do DED e, atualmente, eu faço parte da de progressão docente, mas da CCPD, que é da reitoria, que é só para os professores que são associados, que não passam pelo departamento. Os processos são diretos para a reitoria e eu faço parte dessa comissão da reitoria (Francisca Terezinha, 26 de agosto de 2025).

A professora Francisca Terezinha deu início às suas atividades docentes no *Campus IV* da UFPB no ano de 2009, período em que o curso passava pelo processo de transição do Instituto Moderno, prédio que abrigou o início das aulas da primeira turma com entrada em 2007.1.

Segundo Nascimento (2013),

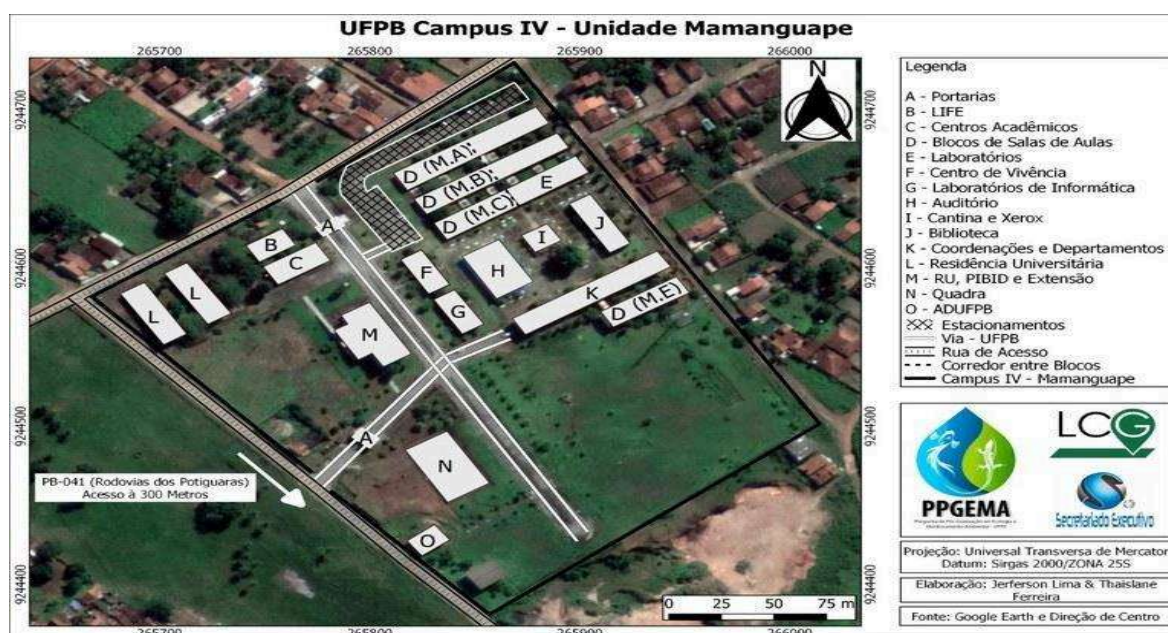
A UFPB teve dificuldades na implantação, já que não fez um planejamento estruturado como se esperava, tendo em vista ser uma ação tão importante e complexa como a criação e implantação de um campus dividido em duas cidades, visto ser algo novo na sua história de mais de 50 anos de existência (Nascimento, 2013, p. 91).

De acordo com a entrevistada, a ausência da estrutura física no projeto inicial da implementação do *Campus IV* resultou em uma série de complicações no curso diário das ações acadêmicas. Quando questionada acerca do que encontrou enquanto estrutura física, a entrevistada relatou-nos um cenário desafiador.

Não havia iluminação, nós não tínhamos essa arborização que temos hoje, buracos, não havia muros, não havia guarita, era uma situação bem precária. Então nós estávamos aqui, e efetivamente o campus estava crescendo (Francisca Terezinha, 26 de agosto de 2025).

A imagem a seguir mostra a estrutura do Campus IV atualmente, de acordo com o que foi relatado, no início de 2009 existiam apenas três salas no primeiro bloco, destinadas ao Curso de Pedagogia, outro bloco para Ciências da Computação e um terceiro bloco para o Curso de Secretariado Executivo.

IMAGEM 2: ESTRUTURA FÍSICA DO CAMPUS IV UFPB.



Fonte: Google Earth e Direção de Centro/ Elaboração de Jeferson Lima e Thaislane Ferreira, 2020.

Ainda sobre como a falta de estrutura adequada afetou o dia a dia dos discentes e funcionários. A professora Terezinha cita que:

Era um verdadeiro desafio, nós não tínhamos ar-condicionado nas salas de aulas, era muito difícil trabalhar a noite, porque nós tínhamos uma quantidade muito grande de insetos à noite, não apenas muriçocas, mas muitos besouros, muitas coisas. Então, como as salas não haviam ar-condicionado, não se podia fechar as janelas, então era, às vezes, muito difícil, mas uma situação até insalubre no início (Fala da professora Francisca Terezinha, entrevista de 26 de agosto de 2025). [...] nós não tínhamos a parte física mesmo, no sentido de mobiliários, de computadores, de data show, tudo foi

chegando, foi um processo (Francisca Terezinha, 26 de agosto de 2025).

A construção das instalações determinavam o andamento do percurso acadêmico de seus discentes, “o curso de pedagogia tinha apenas três salas”, por essa razão os semestres não percorriam o ritmo normal de seu cronograma, porque a demanda letiva seguia o ritmo do crescimento físico do *Campus IV*, semestres eram adiados a espera da construção de novas salas de aula.

A expansão do *Campus IV* se dava em paralelo com seu funcionamento, existia a contratação de novos professores e funcionários, reorganização do Curso, com o remanejamento de cursos para o *Campus I*, criação de novos cursos a partir do crescimento.

Além da precária estrutura física havia uma demanda grande para um departamento pequeno, O Departamento de Educação, que na época era composto por seis docentes, atendia o Curso de Pedagogia, o Curso de Licenciatura em Matemática, em Rio Tinto e Licenciatura em Ciências da Computação, também em Rio Tinto. A demanda disciplinar excessiva também representava um empecilho para o fluxo normal dos períodos.

4.1 MEC avalia o Curso de Pedagogia da UFPB Campus IV com nota máxima: o papel do Departamento de Educação e da produção acadêmica nessa empreitada.

Apesar das situações desfavoráveis, em 2011, ano de conclusão dos primeiros graduandos, o Curso de Pedagogia recebeu avaliação cinco pelo MEC, nota máxima, nesse período a professora Francisca Terezinha ocupava o cargo da coordenação pedagógica do curso de pedagogia. A professora conta que assumiu a função com a demanda de organizar a documentação necessária para atender aos critérios exigidos pelo MEC, a demanda era grande, como podemos perceber a partir do relato da professora:

[...] por ser um curso novo, estava sendo implantado, havia muitos documentos que o curso não tinha ainda, legalmente falando. E nós assumimos, a professora Célia como

vice-coordenadora, eu como a coordenadora e o corpo de professores, que já tinha um bom corpo de professores, todos se comprometeram a contribuir com essa organização. Nós organizamos toda a documentação, se criou o núcleo docente, se criou comissão de avaliação que precisava, se criou as resoluções internas do curso, como resolução para estágio, resolução para laboratório de pedagogia, a resolução do LDE, a resolução para o PCC. (Francisca Terezinha, 26 de agosto de 2025).

Ainda, como relata a professora:

Nós tínhamos uma sala com os documentos todos expostos, na época ainda era caderneta, nós não tínhamos um sistema online como hoje o SIGAA, ainda estávamos em um processo muito manual, online a gente colocava mesmo só algumas notas, mas tinha caderneta, então estava a chefia departamental na época, que era a professora Sônia, ela também organizou essa parte que caberia de documentos do departamento, e nós tínhamos tudo isso organizado. (Francisca Terezinha, 26 de agosto de 2025).

A professora atribui a excelente avaliação a colaboração do Departamento de Educação na organização da documentação necessária, período em que os registros eram realizados manualmente, apenas as notas dos discentes eram lançadas online. A visão positiva que as turmas possuíam do processo formativo também foi fundamental para o alcance desse resultado. Ela destaca ainda os produtos da disciplina de Seminários Temáticos:

que na época era volante, nós íamos às diversas cidades e fazíamos as habilidades, nós tínhamos um material muito bom também organizado, os materiais dos programas, das disciplinas, os diários de campo, então tudo estava organizado, um material muito bom, produtos dos alunos (Francisca Terezinha, 26 de agosto de 2025).

Os Seminários Temáticos eram disciplinas que compunham o primeiro fluxograma, consistiam em uma carga horária de 60 horas destinadas a orientação temática e metodológica, discussões e reflexões de temas trabalhados durante o período, se repetindo em cada etapa, conforme aponta o primeiro Projeto Político Pedagógico do Curso (UFPB, 2006, p. 37). E conforme podemos observar na tabela abaixo:

Tabela 5- Seminários Temáticos: Análise da estrutura curricular.

Natureza do componente curricular.	O Seminário Temático em Educação consiste em um componente curricular complementar obrigatório, com atividades didático-pedagógicas que apontam para a socialização e partilha de saberes com a comunidade que cerca a universidade – Vale de Mamanguape e seus municípios.(Batista et al., 2017, p. 75).
Relevância Pedagógica.	Este componente curricular traz em seu bojo a interação com a comunidade, uma vez que em seu âmago concebe a educação em uma perspectiva transformadora, ou seja, promotora de superação das condições de opressão, enraizada na cultura dos povos. (Batista et al., 2017, p. 78).
Estrutura disciplinar.	O Seminário é estruturado pela formação de Grupos de Trabalho, de acordo com os componentes oferecidos no semestre, sendo coordenado pelos/ as docentes e ministrado aos/as professores/as da rede pública de ensino municipal e estadual dos municípios circunvizinhos da universidade. (Batista et al., 2017, p. 75-76).
Dificuldades.	Contudo, alguns entraves na execução do projeto foram muito difíceis de transpor. Dentre eles o componente curricular não ter carga horária específica. Ele acontecia em brechas de aulas e horários vagos do/a estudante. (Batista et al., 2017, p. 76).

Fonte: Adaptado de Batista et al. (2017).

Tais disciplinas representavam para a primeira proposta curricular do Curso de Pedagogia, uma ação que oportunizaram aos discentes reflexões da prática docente cotidianas, seu caráter integralizador ultrapassava os limites da Universidade, integrando o processo formativo ao contexto regional, promovendo ações que estreitaram a relação dos discentes com os espaços escolares, refletindo e se apropriando dos saberes teóricos, escolares e comunitários. Sua relevância ao currículo é ressaltada por Batista et al., (2017):

É preciso ressaltar, contudo, a significância que este formato teve para o campus e o destaque que trouxe ao curso nos últimos anos, pois é necessário considerar um momento de troca dos saberes entre alunos/as e professores/as das comunidades do entorno da universidade. O componente curricular Seminário Temático em Educação no espaço curricular do curso de Pedagogia do Campus IV constitui-se entre os/as estudantes de Pedagogia do Centro de Ciências Aplicadas e Educação, professores/as da rede pública de ensino do Vale do Mamanguape/PB, e a comunidade em geral espaço de socialização de saberes, diálogos e construção de conhecimento (Batista et al., 2017, p. 87).

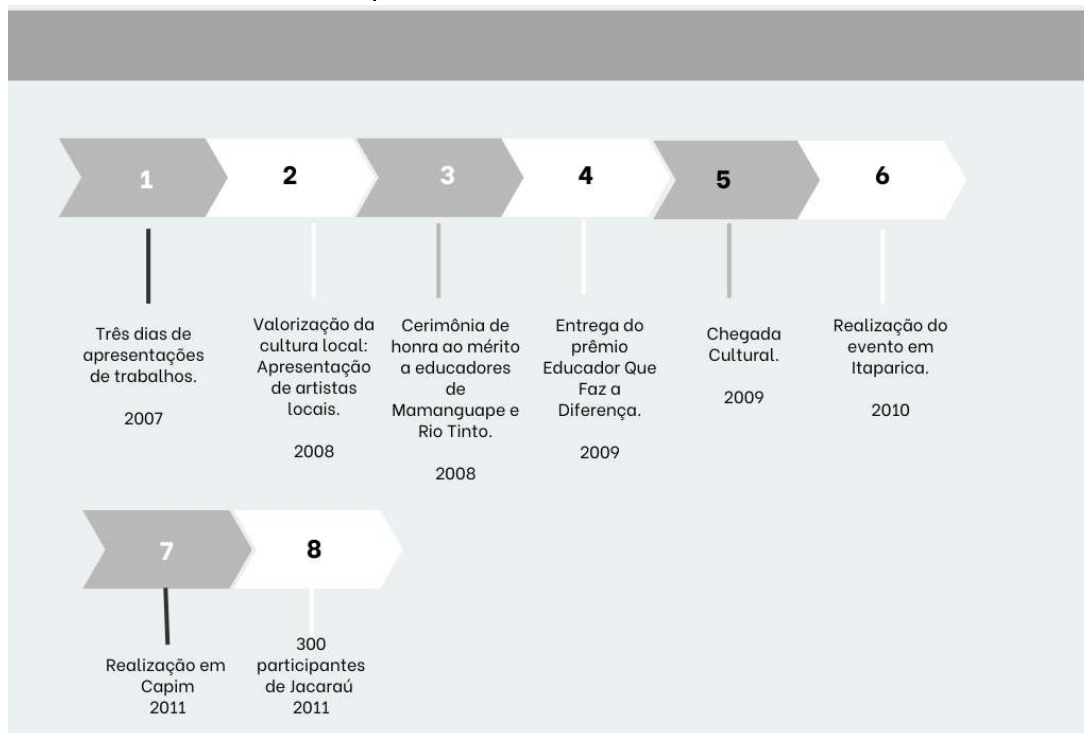
Conforme se seguia a iniciativa ganhou aprimoramento, sua segunda realização, protagonizada pelos dezesseis alunos do segundo período, já contava com a incorporação de artistas locais, uma forma de valorização artística popular.

Nesta segunda edição foi introduzido à programação momentos de apresentação cultural com a exibição de diversos grupos de música e dança da localidade envolvida. A iniciativa visava valorizar as manifestações de artistas locais e tornar o Seminário um palco para a promoção do patrimônio histórico e cultural do Vale do Mamanguape e também da Paraíba (Batista et al., 2017, p. 90).

A fim de intensificar a divulgação da cultura local dos municípios que compõem o Litoral Norte, foi criado um momento nomeado de “Chegança”, que se organizava da seguinte forma:

A realização da Chegança consiste em uma caminhada pelas ruas principais da cidade onde o Seminário Temático em Educação ocorreu, com paradas estratégicas nas praças para que os grupos participantes se apresentem, dando notoriedade à comunidade/ público através da música, dança, canto, teatro, cordel e outras manifestações artísticas, culturais do povo (Batista et al., 2017, p. 92).

Temos o registro de oito realizações de Seminários Temáticos cada qual com uma inovação de destaque, comprovando a magnitude da ação para a formação docente, para o fortalecimento do vínculo entre a instituição formadora e a comunidade a partir de um currículo que valoriza a cultura popular.

IMAGEM 3: Iniciativas de destaques nos Seminários Temáticos.

Fonte: Elaboração própria.

Certamente, seu caráter articulador com as comunidades do entorno da instituição, no desenvolvimento de ações que refletiam os saberes teórico-práticos locais e a promoção da cultura foram fundamentais para a construção de um acervo que contribuiu para a excelente avaliação pela equipe do MEC.

Destacamos o fator itinerante como maior destaque da ação educativa promovendo a alargamento e entrecruzamento de saberes, envolvendo municípios além dos que comportam as duas unidades do *Campus IV*, conforme aponta Batista et al (2017):

Assim sendo, a itinerância do Seminário Temático em Educação pela região do Vale do Mamanguape no período de 2006 até 2011 possibilitou a constituição de um regime colaborativo não só para a construção de uma formação teórica e metodológica dos/as estudantes do curso de Pedagogia, mas acima de tudo, ainda podemos mencionar como contribuições: a relação e a aproximação da

Universidade com os municípios do Vale do Mamanguape, a formação continuada dos/as professores/as das redes municipais de ensino, espaço para reflexão sobre o fazer pedagógico, socialização das experiências exitosas das redes de ensino, valorização das culturas locais e a consolidação das ações de ensino, pesquisa e extensão do Campus IV nas cidades do Vale do Mamanguape (Batista et al., 2017, p. 97).

O componente curricular, representou uma ação de muito valia para a formação dos discentes do Curso de Pedagogia, obviamente houve dificuldades durante seu percurso no formato apresentado até então. Além da questão referente a não ter a carga horária fixada ao cronograma curricular como as demais disciplinas, a proposta também apresentava uma sobrecarga de trabalho ao corpo docente e para os alunos envolvidos no desenvolvimento da atividade.

Esclarecemos que a referida ação hoje se apresenta no currículo 2019, sob a roupagem de Práticas Integradoras, com ações de socialização de pesquisas, extensão e estágios voltadas ao público da UFPB. O encerramento de ações externas se deve a diversos fatores, dentre os quais destacamos recursos financeiros, logísticas de transporte dos estudantes para ações fora da unidade e etc.

Apesar disso, não poderíamos deixar de enaltecer a preciosa contribuição dessa ação pedagógica na composição de uma formação acadêmica consciente e das questões sociais. Essa proposta é um valioso exemplo do compromisso da instituição com o estabelecimento da relação teoria e prática no processo formativo de seus discentes.

4.2 Construção e aperfeiçoamento do Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia UFPB *Campus IV*.

A construção de um Projeto Político Pedagógico de um curso de formação de professores deve ser fundamentado em normativas legais que orientam para o desenvolvimento de habilidades, competências, atitudes e valores fundamentais à atuação docente na educação básica. Esse documento também considera

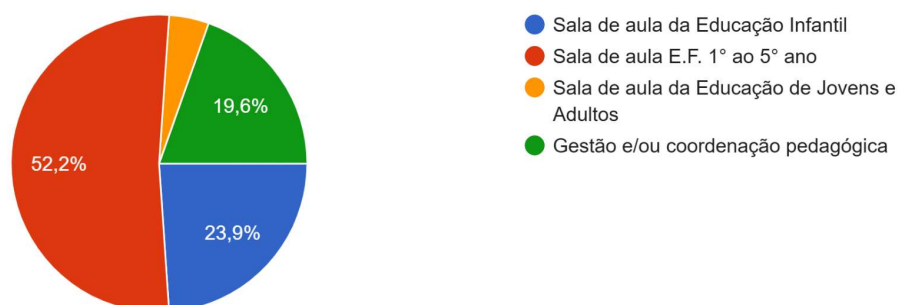
particularidades institucionais e espaciais (enquanto região geográfica e seus sujeitos e indicadores sociais) elementos que especificam as propostas curriculares e promovem reorganizações.

É o caso do PPC do Curso de Pedagogia do *Campus IV*, que está passando atualmente por sua terceira reorganização. Sem dúvidas, um dos pontos de maior debate foi a área de aprofundamento do curso: “A primeira área de aprofundamento que era Educação de Jovens e Adultos, também era uma área condizente com a região”(UFPB, 2006).

A fala entrevistada remete aos indicadores sociais da região do Vale do Mamanguape que apresentavam índices de analfabetismo entre jovens e adultos que chegavam a 46% (UFPB, 2006). O PPC elaborado para a implementação do Curso, que foi desenvolvido pela equipe do *Campus I*, segundo a entrevistada, “é uma exigência do MEC”, a pré-existência dessa documentação para o início do processo de implementação do Curso, com a área de aprofundamento em Educação de Jovens e Adultos estava em coerência com a realidade regional.

Essa proposta inicial, apresentou como fonte de discussão a área de aprofundamento, que apontava para a Alfabetização de Jovens e Adultos como foco do preparo formativo. Logo, foi se diagnosticando que o perfil de atuação dos egressos correspondiam aos anos iniciais da educação básica. Conforme as pesquisas com os egressos do curso vêm indicando:

Gráfico II: Área de atuação dos egressos do Curso de Pedagogia UFPB- *Campus IV*.



Fonte: Pesquisa PIBIC 2025, dados ainda não publicados

Os dados indicam que a área de atuação dos egressos do Curso de Pedagogia UFPB-Campus IV se concentra nas primeiras etapas dos anos iniciais, coordenação pedagógica e na gestão escolar. Um currículo precisa estar em sintonia com as demandas assumidas por seus egressos, esse foi o principal motivo para promoção de debates acerca da necessidade de reformulação do PPC.

De acordo com a professora Francisca Terezinha, a primeira alteração do PPC de Pedagogia se deu anterior à avaliação do MEC, avaliação que ocorreu em 2011.

[...] o nosso PPC, que era o primeiro PPC, antes dessa avaliação ele sofreu a primeira mudança, porque o PPC original ele foi construído antes de efetivamente o curso ser autorizado, porque essa necessidade é uma exigência do MEC, para autorizar o curso ele precisa ter um PPP construído, e ele foi majoritariamente pela equipe do campus 1, que no início era cópia fiel, digamos assim, ao PPC do curso de pedagogia do campus 1, não havia muita diferença, durante esse período, antes da equipe do MEC vir, nós tivemos uma pequena reformulação e uma disciplina para complementar uma carga horária. (Francisca Terezinha, 26 de agosto de 2025)

A segunda reformulação ocorreu em 2019, esta reorganização é apresentada pela entrevistada como satisfatória, pois leva em consideração a realidade de atuação dos egressos, o que conferiu uma mudança na área de aprofundamento, para Processos e Métodos de Ensino. A seguir apresentamos os principais pontos de destaque dessa proposta:

Tabela 6- Resolução nº 14/2019 : Reformulação do PPC do Curso de Pedagogia UFPB- Campus IV.

Mudança no PPC.	Francisca Terezinha, 26 de agosto..

Área de aprofundamento.	Nós mudamos a área de aprofundamento do curso que passou a ser ensino, que é o que caracteriza a situação aqui do Vale do Mamanguape. A área de aprofundamento em ensino majoritariamente nós formamos aqui no Vale do Mamanguape para a docência, e ao ter essa área de aprofundamento em ensino nos anos iniciais, na educação infantil e não para a educação de jovens adultos, então mudou-se o foco.
Disciplinas	[...] as disciplinas elas também foram repensadas, reorganizadas, as áreas foram repensadas e reorganizadas pensando para o ensino. Os ensinoss tiveram uma crescente na carga horária, passaram de 60 horas para 90 horas.
Disciplina Obrigatória	Também conseguimos colocar uma disciplina obrigatória para o estudo em espaços não escolares, para dar uma visão do curso de pedagogia, da atuação do pedagogo em outros espaços, além do escolar, isso também foi um avanço muito significativo e permite aos alunos terem uma outra visão, além da docência, da gestão, da direção de uma escola ou de uma coordenação pedagógica, porque ele conhece outros espaços, então essa reformulação é que ocasionou essa mudança do foco da área de aprofundamento.
Reformulação da disciplina de Estágio I.	[...] era um estágio em docência nas escolas de magistério, que nem sequer havia mais essas escolas para ter esse campo de estágio, então precisava com urgência dessa reestruturação, por isso que foi feito e eu considero que o PPC de 2019 foi um PPC maravilhoso.

Fonte: Entrevista com a decana Francisca Terezinha, em 26 de agosto de 2025.

Além das informações contidas na tabela, houve ainda outras mudanças que tratamos adiante. Se considerarmos que o Curso teve o início de suas atividades em 2007, sob a regência do PPC elaborado pela equipe do Campus I, e que apesar de ter apresentado algumas pequenas mudanças em 2011, foi apenas em 2019 que o PPC ganhou uma série de mudanças verdadeiramente significativas, parece uma intervalo de tempo considerável.

Sobre o longo percurso de discussões que resultaram no PPC de 2019, a entrevistada argumenta que:

Eu considero que o grande diferencial do nosso curso de pedagogia Campus IV aqui da UFPB foi essa reestruturação do PPC, extremamente necessária. Aí você poderia até pensar, mas por que demorou tanto só em 2019? Porque muitas vezes há que se fazer muitas negociações para se de fato efetivar um PPC de um curso, como são muitas áreas e são muitas as negociações. Mas, quando de fato ele foi reconhecido, contribuiu bastante. (Francisca Terezinha, 26 de agosto de 2025)

O tempo de discussão dessa proposta pode ter sido longo, porém ela apresentou importantes modificações que resultaram em maior qualidade na formação ofertada pelo Curso de Pedagogia da UFPB Campus IV. Além das mudanças mencionadas na tabela, apresentamos também a reformulação de disciplinas existentes e a incorporação de novos componentes

O maior fator de impacto na reformulação de certas disciplinas se deve a mudança na área de aprofundamento, o que provocou a ampliação das propostas curriculares voltadas ao ensino e criação de novos componentes que contemplassem novas áreas voltadas aos conhecimentos polivalentes fundantes ao ensino nos anos iniciais.

A proposta inicial contemplava as seguintes áreas voltadas aos ensinos: Ensino de Matemática, Ensino de Geografia, Ensino de História, Ensino de Ciências, e Ensino de Língua Portuguesa. De acordo com o ementário do primeiro PPC, (UFPB, 2006, p.33). Por sua vez, na proposta de PPC de 2019 os componentes citados acima ganham mais trinta horas de aulas, sendo também acrescentados os Ensinos de Artes e o Ensino de Educação Física. Segundo a professora Terezinha, o PPC do Curso de Pedagogia, essa transformação

[...] possibilitou um estudo mais aprofundado para todos os ensinos, como ensino de matemática, ensino de geografia, de história, de ciências, de língua portuguesa e nós acrescentamos mais dois ensinos, ensino de arte e ensino de educação física, também foi um ganho, foi um avanço que anteriormente não tinha essa disciplina, então foi um avanço

também significativo, então se olharmos o PPC de 2006 para o PPC de 2019 (Francisca Terezinha, 26 de agosto de 2025).

O acréscimo e reformulação de disciplinas é apresentado como fator de ganho para o aprofundamento formativo. Traçamos um paralelo das principais mudanças nas estruturas curriculares registradas entre a proposta de PPC de 2006 e a proposta de PPC de 2019, conforme os dados da tabela abaixo:

Tabela 7- Principais alterações da reformulação do PPC do Curso de Pedagogia UFPB Campus IV (2006-2019).

PPC de 2011	Mudança	PPC de 2019
Educação de Jovens e Adultos	Área de aprofundamento	Processos e Métodos do Ensino
Currículos e Programas	Reformulação	Currículo do trabalho Pedagógico
Avaliação Educacional	Reformulação	Avaliação da Aprendizagem
***	Incorporação de disciplina não contemplada na proposta anterior.	História da Educação Brasileira
***	Incorporação de disciplina não contemplada na proposta anterior.	Organização e Prática Pedagógica em Espaços não Escolares.
***	Incorporação de disciplina não contemplada na proposta anterior.	História da Cultura Afro-brasileira e Indígena.
***	Incorporação de disciplina não contemplada na proposta anterior.	Língua Brasileira de Sinais
	Disciplina integrada a	

Planejamento Educacional	Didática	Didática 90 horas
Trabalho de Conclusão de Curso	Reformulação	Trabalho de Conclusão de Curso I. Trabalho de Conclusão de Curso.

Fonte: Adaptado da Universidade Federal da Paraíba (2011) e Universidade Federal da Paraíba (2019).

A disciplina de Estágio Supervisionado I - Magistério do Ensino Normal, sua reformulação apresentava caráter de urgência e foi realizada antes do PPC de 2011, haja visto ser uma ação pedagógica deficiente de campo de atuação. Conforme a professora Terezinha “era um estágio em docência nas escolas de magistério, que nem sequer havia mais essas escolas para ter esse campo de estágio, então precisava com urgência dessa reestruturação”(Terezinha, 2025).

Com a mudança na área de aprofundamento para o Ensino, algumas disciplinas ganharam uma nova roupagem, assegurando maior aprofundamento nos processos e métodos do ensino. Foram os casos das disciplinas de Currículos e Programas, Avaliação Educacional e Estágios Supervisionados.

Então, a disciplina de Currículos e Programas, passou à ser Currículo e Trabalho Pedagógico, nesse ponto da discussão a entrevistada argumenta que essa mudança é benéfica pela nova visão assumida pelo novo perfil disciplinar que trabalha o desenvolvimento das seguintes competências:

1. Ser capaz de compreender e discutir pesquisas e estudos com foco no currículo e no trabalho pedagógico, articulando-os às situações acadêmicas e/ou profissionais vivenciadas nos períodos anteriores, com foco na construção da identidade docente.
2. Ser capaz de problematizar os diferentes paradigmas no campo do currículo e do trabalho pedagógico na Educação Básica, visando a construção de Saberes pedagógicos e didáticos relacionados à prática educativa.

3. Ser capaz de desenvolver pesquisas na Educação Básica, com foco no currículo e no trabalho pedagógico, em busca do fortalecimento da formação dos (as) licenciandos (as) com as escolas de Educação Básica.

4. Pensar estratégias de divulgação, comunicação e de difusão dos produtos e resultados pessoais na disciplina Currículo e Trabalho pedagógico. 5. Comunicar, de modo claro e adequado, oral e escrito, os produtos e resultados pessoais na disciplina Currículo e Trabalho pedagógico (UFPB, SIGAA, 2019).

A valorização dada aos ensinos se apresenta também na reformulação de outros componentes curriculares, como Avaliação Educacional, que passou a ser Avaliação da Aprendizagem, centrando a competência desenvolvida nos processos avaliativos da aprendizagem, foco do ensino e da ação pedagógica. Haja visto que o graduando precisa:

[...] saber como elaborar uma sequência didática, um planejamento, um projeto de ensino, como organizar os materiais didáticos para cada aula, como avaliar, como pensar, qual a melhor atividade adequada para o nível de aprendizagem da criança, ele precisa entender a inclusão, como é que ele inclui todos os alunos com sua atividade, a atividade que ele prepara. Ele precisa compreender que precisa muitas vezes preparar diversas atividades para seus alunos, para uma mesma sala de aula (Francisca Terezinha, 26 de agosto de 2025).

Todas essas mudanças foram pensadas para melhor atender ao aluno, pensando na melhoria de seu desempenho profissional e formativo. Por essa razão, a proposta inicial para o desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso, também foi repensada. Inicialmente, a disciplina consistia na consolidação de uma produção de pesquisa, em uma única etapa, o graduando cursava a disciplina de 60 horas e precisava desenvolver uma pesquisa para fins de conclusão de curso.

Entretanto, percebeu-se a dificuldade no desenvolvimento dos trabalhos no tempo previsto, o que acarretou retenções, a dificuldade residia na elaboração e conclusão do trabalho em uma única disciplina no último período do curso. A reformulação correspondeu a criação de mais um componente curricular, Trabalho de Conclusão de Curso I, que tem como objetivo geral: “Fornecer aos alunos arcabouço teórico-metodológico para a elaboração do Projeto de Pesquisa que irá

subsidiar o Trabalho de Conclusão de Curso”. (UFPB - Projeto Político Pedagógico, campus IV).

Essa disciplina é uma etapa inicial para a elaboração dos projetos de pesquisa, sua importância se dá por:

Ressignificação do Projeto de Pesquisa tendo como referencial o processo de construção de conhecimento vivenciado no decorrer do Curso, estabelecendo relações entre o Universo experienciado e perspectivas de atuação profissional. Elaborar redação final do projeto de pesquisa. Realizar exame de qualificação do projeto de pesquisa e fazer as correções finais com base na regulamentação da ABNT e regulamento específico (UFPB, 2019, p.24).

Os componentes curriculares de Ensinos, já existentes na proposta anterior, Ensino de Língua Portuguesa, Ensino de Matemática, Ensino de Ciências, Ensino de Geografia, passaram a uma carga horária de 60 horas - para 90 horas, o mesmo aconteceu com os Estágios Supervisionados que passaram a ter uma carga horária de 90 horas. Segundo a entrevistada, essa mudança se deve ao

pensar a necessidade de maior tempo na sala de aula, porque a área de aprofundamento é o ensino, esse é um dos pontos positivos, e eu considero que é o diferencial do Curso de Pedagogia, a docência, os Estágios com maior tempo para que o aluno de fato possa esperar enviar a docência na sala de aula. (Francisca Terezinha, 26 de agosto de 2025)

Paralelo ao foco na docência, o PPC de 2019 passa a incorporar um novo Componente Curricular Obrigatório, a disciplina de Organização e Prática Educativa em Espaços não Escolares, a disciplina de 60 horas tem a finalidade de ampliar o olhar dos discentes para outras possibilidades de atuação que não exclusivamente as áreas que envolvem a ação direta do ensino. Esse componente curricular “permite aos alunos ter uma outra visão além da docência, da gestão, da direção de uma escola, ou de uma coordenação pedagógica porque ele conhece outros espaços” (Terezinha, 2025).

Resultados ainda não publicados das recentes pesquisas PIBIC registram a atuação dos egressos:

Egresso 5: Sim, trabalho em ong chamada Cieds e estou em projeto chamado PVE que é Pacto Valorização Pela Educação esse projeto tem como finalidade levar formação para gestores e coordenadores da secretaria de educação e trabalhar com a mobilização social que junta parceiros de outros órgãos com saúde, assistência social entre outros que possam colaborar com a educação.

Egresso 16: Sim! Espaço Digital

Egresso 20: Centro de Atendimento Educacional Especializado-CAEE

Egresso 35: Sim. Sou professora voluntária da EBD (Escola Bíblica Dominical) de crianças da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental na igreja em que congrego.

Egresso 36: Sim, Supervisora nos cursos de formação do Paraíba Tec.

Egresso 37: Estou no Pós-Doutorado, tenho ministrado disciplinas no Mestrado.

Fonte: Pesquisa PIBIC, 2025, dados ainda não publicados.

Os dados indicam uma atuação em espaços variados, como Espaços Religiosos, Espaços de Formação Técnica, Espaços Digitais, Espaços de Formação Continuada (Mestrado), trabalho pedagógico em Ongs, e até mesmo na própria instituição no Centro de Atendimento Educacional Especializado- CCAE.

Outro Componente Curricular incorporado a nova proposta foi a disciplina de História da Educação Brasileira, o que possibilita um resgate da história da educação nacional, permitindo aos graduandos a reflexão acerca dos caminhos, correntes pedagógicas e contextos sócio-políticos que nortearam a história da educação no país até o presente momento.

A pertinência de tais discussões reside no fato de que a formação polivalente é uma primeira etapa na capacitação do profissional docente, a amplitude de seu trabalho nos espaços escolares e suas demandas de ensino e gestão, e para além destes, requer uma capacitação ampla da qual a ênfase curricular atenderá as normativas legais para a formação de professores e a realidade vivenciada por cada instituição em seu espaço social.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), *Campus IV*, localizado no Vale do Mamanguape foi implementado em 2006 juntamente com o campus universitário, que tem desempenhado um papel fundamental para a formação docente e o desenvolvimento educacional da região.

A presença desse curso representa a ampliação do acesso ao ensino superior no Vale do Mamanguape e região, considerando que a distância média entre Mamanguape e o *Campus I* (João Pessoa) é de 51 km. A instalação do *Campus IV* reduz, em parte, as dificuldades de acesso. Sua presença é essencial para suprir a demanda por profissionais da educação básica em municípios que, até então, enfrentavam carência de docentes com formação superior.

A instalação em Mamanguape e Rio Tinto, possibilita que estudantes da própria região tenham a oportunidade de se tornar profissionais da educação sem precisar migrar para grandes centros urbanos, fortalecendo o vínculo com a comunidade e colaborando para o desenvolvimento regional, reafirmando a importância da universidade pública como instrumento de inclusão e de emancipação, colaborando para a valorização da educação e para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária no Vale do Mamanguape.

A região do Vale do Mamanguape é um território marcado por desafios sociais, econômicos e educacionais, no período da implementação os índices de analfabetismo entre jovens e adultos chegavam a 46% (UFPB, 2006), por essa razão o curso teve como área de aprofundamento inicial a Educação de Jovens e Adultos.

O diferencial do curso consiste em uma oferta de uma formação sólida, crítica e voltada para a realidade local, o curso contribui para a qualificação de professores que atuam nas escolas da educação básica, promovendo práticas pedagógicas inovadoras e comprometidas com a inclusão, a diversidade e a equidade.

Ao considerar as transformações ocorridas na estrutura curricular, (UFPB, 2011), (UFPB, 2019), o Departamento de Educação- DED/CCAE, tem se alinhado às demandas educacionais legais, ao atender a Lei nº 10.436/2002 que introduziu a Língua Brasileira de Sinais (Libras) ao currículo, Lei nº 11.645/2008 e a Lei nº 10.639/2003 que tornam obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.

Das mudanças curriculares, que compreende a transição do PPC de 2011 para o PPC 2019, destacamos a área de aprofundamento, que transicional de Educação de Jovens e Adultos, para Ensinos. A ação representou sobretudo uma resposta à realidade de atuação dos egressos, que se concentra na atuação docente nos anos iniciais.

Durante a elaboração da pesquisa, nos deparamos com inúmeras discussões que envolvem nosso campo de análise. Consideramos retomar as narrativas legais que conduziram perspectivas para a formação do pedagogo do Brasil, a partir dos marcos sociopolíticos que representaram avanços e/ou retrocessos para a categoria.

Essa análise documental, aponta que a formação pedagógica no Brasil se apresentou de forma inconsistente, tendo na maior parte do tempo um viés técnico reprodutivista, onde o aspecto pedagógico foi pouco valorizado. Atualmente, esse tema ainda requer muitas discussões que em sua maioria apontam a Lei nº 9.394/96 como um marco na valorização da docência, por instituir um padrão básico de formação, estabelecer quem são os profissionais da educação e ação que valorizam a formação continuada e etc.

A partir do olhar da decana Francisca Terezinha foi possível compreender como o Curso de Pedagogia da UFPB *Campus IV*, se desenvolveu ao passo que a própria instituição crescia. O atraso no cumprimento do cronograma pensado para a conclusão das obras, afetou diretamente o andamento das atividades acadêmicas.

Apesar da precariedade estrutural relatada no princípio, do reduzido corpo docente, o Curso de Pedagogia da UFPB *Campus IV* obteve nota cinco na

avaliação realizada pelo MEC no ano de 2011. A façanha foi atribuída à excelência na qualificação dos docentes envolvidos, em sua maioria doutores, e pelo material produzido pelos alunos, fruto da disciplina de Seminários Temáticos e dos projetos de pesquisa, extensão e ensino.

Para o relato da memória institucional, traçamos a trajetória do curso, nos valendo de fontes bibliográficas como (Nascimento, 2013), (Sousa Junior, 2011) e (Batista et. al, 2014), que adentram a discussão da implementação do Campus universitário. O material publicado, junto aos documentos institucionais, foram comparados ao relato oral da entrevistada a fim de aprofundamento da narrativa.

Essa pesquisa, abre caminhos para outros questionamentos que não puderam ser abordados nesse primeiro momento, como o papel da assistência estudantil para o fortalecimento do curso, a importância dos programas de ensino, pesquisa e extensão para a contribuição de uma formação de qualidade e etc.

O curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba, *Campus IV*, foi fundamental para o meu processo formativo, sua instalação na cidade de Mamanguape-PB foi a oportunidade de acesso que eu precisava para cursar uma formação superior. Além da possibilidade de acesso físico, o processo formativo me proporcionou uma base teórica sólida e experiências práticas significativas que ampliaram minha compreensão sobre o papel do educador na sociedade.

Tarefa que o Departamento de Educação do CCAE desempenha majestosamente, a partir das disciplinas, projetos, programas, extensão e estágios. Durante meu percurso acadêmico, pude participar do Programa de Apoio a Licenciatura (PROLICEN) e do Programa de Iniciação Científica (PIBIC), que contribuíram para uma formação sólida, onde a realidade do ambiente escolar e seus desafios eram concebidos em discussões a luz do que se tem por teorias pedagógicas.

Dessa forma, pude desenvolver um olhar crítico e reflexivo sobre a educação, compreendendo-a como um processo social, político e transformador. Além disso, a convivência acadêmica e o acompanhamento dos professores

contribuíram para o fortalecimento da minha identidade docente, despertando em mim o compromisso ético e a responsabilidade de atuar de forma consciente e comprometida com a formação humana e cidadã.

É evidente que muitos aspectos ainda podem ser investigados como fundamentais ao Curso de Pedagogia da UFPB *Campus IV*. Esperamos que essa pesquisa seja o pontapé inicial para o alargamento de análise do papel desempenhado pela formação docente desempenhada no Vale do Mamanguape por iniciativa da UFPB.

6 REFERÊNCIAS

ALBERTI, V. Histórias dentro da história. In: PINSKY, C. B. (Org.). *Fontes Históricas*. São Paulo: Editora XYZ, 2020. p. 123-140.

AGUIAR, Márcia Angela da S.; MELO, Márcia Maria de Oliveira. Pedagogia e as diretrizes curriculares do curso de pedagogia: polêmicas e controvérsias. *Revista Linhas Críticas*. Volume 11. Brasília, DF, 2005a.

BARBOSA, Andréia Arruda. Memória institucional: possibilidade de construção de significados no ambiente organizacional. In: MACHADO, Vitor Barletta (org.). *Historiografia da Mídia*. Volta Redonda: Editora FOA (UNIFOA), 2014. p. 107–130.

BATISTA, Aline Cleide; REBOUÇAS, Ayla Dantas; LIMA, Aline G. A.; BONIFÁCIO, Carla A. M.; ANGELO, Cristiane B.; CINTRA, Elaine C.; PALITOT, Estevão M.; MORAIS, José J. da S.; SALES, Laurênia S.; TELLA, Marco A. P.; ZAMPIER, Maika B.; et al. (Orgs.). *Uma década de expansão universitária: estudos sobre o Vale do Mamanguape*. v. 1. João Pessoa: Editora do CCTA, 2017. ISBN 978-85-9559-009-0.

Bezerra, O. (2020). *Estudar para quê? Escolarização, renda e expectativas socioeconômicas*. São Paulo: Editora Espaço Acadêmico.

BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. *Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC*, v. 2, n. 1, p.68-80, jan./jul. 2005.

BRASIL. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, v. 123, n. 123, p. 12345, 24 abr. 2007.

BRASIL. Decreto nº 7.824, de 29 de agosto de 2012. Regulamenta o Sistema de Seleção Unificada (Sisu). *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, v. 149, n. 169, p. 1-3, 30 ago. 2012.

BRASIL. (2016). Lei n. 10.172, de 9 janeiro de 2001. Institui o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 2001.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 151, n. 120-A, p. 1–7, 26 jun. 2014.

CAVALCANTE, Lidia Eugenia; SALES, Odete Máyra Mesquita; GUERRA, Maria Aurea Montengro Albuquerque. Interseções entre memória institucional, representação da informação e gestão do conhecimento. Em *Questão*, Porto Alegre, v. 30, 2024. DOI: 10.1590/1808-5245.30.137828.

Gil, A. C. (1999). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Atlas.

Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa* (4ª ed.). São Paulo: Atlas.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 20, n. 68, p. 239-277, dez. 1999.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

NASCIMENTO, Maria da Conceição Monteiro do. *A interiorização da Universidade Federal da Paraíba: a criação do Campus IV*. 2013. 151 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

Núcleo de Tecnologia da Informação (NTI), Universidade Federal da Paraíba (UFPB). (2020). *Título do Documento*. João Pessoa: UFPB.

SOUZA JUNIOR, L.de. *A expansão da universidade pública: uma experiência de democratização do ensino superior*. 2011.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v.14, n. 40,p. 143-155, Jan /abr.2009. ISSN 1413-2478

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (UFPB). Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia. João Pessoa, 2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (UFPB). Centro de Ciências Aplicadas e Educação (CCAEE). Departamento de Educação. Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia (Campus IV). Mamanguape, 2019.

ANEXO

Roteiro de Entrevista – TCC

Trajetória do Curso de Pedagogia – Campus IV

1. Apresentação e contexto

- Para começar, a senhora poderia se apresentar e nos contar há quanto tempo trabalha no Campus IV?
- Como foi o início da implantação do curso de Pedagogia no Campus IV?
Como era a estrutura do Campus IV para atender as primeiras turmas?
Qual a composição do corpo docente?
Quais os principais desafios encontrados no processo de implementação?
O curso já obteve conceito 5 pelo MEC, quais fatores em sua opinião contribuíram para esse resultado?

2. Histórico do curso

- Quais foram os principais marcos históricos do curso desde sua criação?
- Houve mudanças significativas na estrutura curricular ao longo dos anos? Quais foram os motivos e os impactos dessas mudanças?
- Como era o perfil dos primeiros estudantes do curso? Houve mudanças ao longo do tempo?
- Quais foram as maiores conquistas do curso nesses anos de existência?

3. Projetos de ensino, pesquisa e extensão

- Como a pesquisa científica foi sendo incorporada ao curso de Pedagogia no Campus IV?
- A senhora poderia citar alguns projetos de pesquisa e extensão de destaque desenvolvidos no campus ao longo dos anos?

- Qual a importância desses projetos para a formação dos estudantes e para a comunidade local?

- Existe algum projeto que marcou a história do curso ou que teve grande repercussão?

4. Formação docente e impacto social

- Em sua visão, qual tem sido o papel do curso de Pedagogia na formação de professores na região?

- O curso tem contribuído para mudanças ou melhorias nas escolas e comunidades próximas? Como isso acontece na prática?

- Como o curso tem trabalhado com questões como diversidade, inclusão, e práticas pedagógicas críticas?

5. Desafios e perspectivas futuras

- Quais os principais desafios enfrentados atualmente pelo curso?

- O que a senhora espera para o futuro do curso de Pedagogia no Campus IV?

- Há alguma proposta ou plano em andamento que possa fortalecer ainda mais o curso?

6. Encerramento

- A senhora gostaria de deixar uma mensagem para as futuras gerações de pedagogas(os) formandas(os) pelo Campus IV?

- Existe alguma história, curiosidade ou fato marcante da trajetória do curso que a senhora gostaria de compartilhar?