

Sônia Maria Santos do Nascimento

**CRUZANDO OLHARES, REFLETINDO E DIALOGANDO:
O PROJETO FORMATIVO DO CURSO DE PEDAGOGIA DO
CMRV/UFPI – PARNAÍBA**

Teresina
2007



Sônia Maria Santos do Nascimento

**CRUZANDO OLHARES, REFLETINDO E DIALOGANDO:
O PROJETO FORMATIVO DO CURSO DE PEDAGOGIA DO
CMRV/UFPI – PARNAÍBA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof^a. Dra. Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina.

Teresina
2007

Sônia Maria Santos do Nascimento

**CRUZANDO OLHARES, REFLETINDO E DIALOGANDO: O PROJETO
FORMATIVO DO CURSO DE PEDAGOGIA DO CMRV/UFPI – PARNAÍBA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, área de concentração Formação de Professores, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação e aprovada pela seguinte banca examinadora:

Aprovada em ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina – Orientadora
Universidade Federal do Piauí

Prof^ª. Dr^ª Maria Salonilde Ferreira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Prof^ª. Dr^ª Maria da Glória Soares Barbosa Lima
Universidade Federal do Piauí

Prof^º. Dr. Antônio de Pádua C. Lopes
Universidade Federal do Piauí

Dedico este trabalho aos professores(as)-colaboradores e co-construtores desta investigação, os quais, como tantos outros, dedicaram-se com trabalho, prazer, paixão e compromisso à educação no Piauí, especialmente na cidade de Parnaíba.

Dedico também ao meu amor, Sebastian Madeira, e ao nosso filho, Arthur Felipe, que compreenderam e aceitaram cada momento desta caminhada.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que sempre esteve do meu lado e nunca me deixou sozinha.

Aos meus pais, Joaquim do Nascimento (*in memoriam*) e Elza Nascimento, pela vida.

À Prof^ª. Dra. Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina, pela competência, seriedade e compromisso com que me conduziu nesses dois anos de estudo.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, pelo apoio financeiro.

À Prof^ª. Dra. Maria Salonilde Ferreira e Prof^ª. Dra. Maria da Glória Soares Barbosa Lima, pelas contribuições ofertadas no momento da qualificação.

À minha doce amiga Rosenilda Castro, por ter me apoiado e contribuído com o término deste trabalho.

À Francisca Brito, Marinalva Veras e Joana D’arc, pelo apoio, estímulo e força.

À todos os meus amigos e amigas do Mestrado em Educação, pelo laço de amizade que construímos.

Aos professores e funcionários do Campus Ministro Reis Velloso – UFPI/Parnaíba, pela colaboração para que esta pesquisa pudesse se concretizar.

À todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para que este sonho se tornasse realidade.

“Os homens não são somente eles; são também a região onde nasceram, a quinta ou a casa da cidade onde aprenderam a andar, os brinquedos com que brincaram as crianças, as lendas que ouviram dos mais velhos, a comida de que se alimentaram, as escolas que freqüentaram, os desportos em que se exercitaram, os poetas que leram e o Deus em que acreditaram. Todas essas coisas fizeram deles o que são, e essas coisas ninguém as pode conhecer somente por ouvir dizer, mas sim por as ter sentido. Só as pode conhecer quem é parte delas”.

(SOMERSET MAUGHAM)

RESUMO

Este estudo apresenta os resultados da pesquisa colaborativa sobre o projeto formativo do Curso de Pedagogia da UFPI-CMRV, no período de sua implantação (1985/1987). A investigação foi desenvolvida com o grupo formado pelos quatro professores fundadores do referido curso, os quais são co-construtores desta pesquisa, tendo vez e voz para expor suas idéias e reflexões. O objetivo geral deste trabalho é reconstruir o projeto formativo do Curso de Pedagogia/Parnaíba por meio das narrativas de vida profissional dos professores fundadores. Para concretizar este intento, buscamos fundamentação teórica nos estudos de Araújo (2005), Celane (2003), Chené (1996), Contreras (2002), Desgagné (1997), Deval (2004), Dominicé (1999), Ferreira (2006), García (1999), Ibiapina (2002, 2003, 2004, 2005), Josso (1999), Magalhães (2004), Nóvoa e Finger (1988), Silva (2005), Plantamura (2003), Kullo (2000), entre outros. Os procedimentos metodológicos utilizados foram as narrativas de vida profissional e as sessões reflexivas. A análise dos dados teve como eixo analítico as narrativas e a reconstrução do projeto formativo e, como eixos temáticos, a apresentação dos professores-colaboradores, sua trajetória formativa e profissional, contexto histórico, aspectos organizacionais e modelos de formação do curso. A pesquisa evidencia a importância que o curso teve para a formação de nível superior dos professores na cidade de Parnaíba/PI. Revela também que as trajetórias de vida profissionais dos professores, desde a formação inicial, esteve voltada para o magistério, alguns pelo simples desejo de ser professor e outros influenciados pela família. Ficou claro ainda que o projeto formativo do curso intentava formar professores para as séries iniciais do ensino fundamental e para as disciplinas pedagógicas das escolas normais, de acordo com as necessidades de ensino da comunidade parnaibana naquele período. No que diz respeito aos modelos formativos, os professores orientaram seus discentes no modelo da racionalidade prática, muito embora existam dados que também caracterizam o modelo da racionalidade técnica.

PALAVRAS-CHAVE: Curso de Pedagogia – CMRV. Formação inicial. Colaboração. Narrativas de vida.

ABSTRACT

This paper shows the results of the Collaborative Action Research about the formative project of the Pedagogy Course from UFPI-CMRV during its implantation (1985/1987). The investigation was developed with the four professors who were the founders of the above-mentioned course. These professors are the co-builders of this research, so, they have voice to state their ideas and reflections. The general aim of this research is to reconstruct the formative project of the Pedagogy Course from Parnaíba city by means of the professional life narratives of these founders' professors. The main theoretical basis focused on the discussion of this study were from Araújo (2005), Celane (2003), Chené (1996), Contreras (2002), Desgagné (1997), Deval (2004), Dominicé (1999), Ferreira (2006), García (1999), Ibiapina (2002, 2003, 2004, 2005), Josso (1999), Magalhães (2004), Nóvoa e Finger (1988), Silva (2005), Plantamura (2003), Kullook (2000) among others. The methodological approaches used for the consecution of this study were both the professional life narratives and the reflective sections. The data analysis had as analytical axle the narratives and the reconstruction of the formative project, and as thematic axes the co-workers professors' introduction, their development and professional course, the historic context of the course, the organizational aspects and the formation model of the course. It became evident the importance that the course had to the upper level teachers development courses in Parnaíba city. It also revealed that the professional life paths of them, since the beginning of their development, were related to the professorship, some by the simple wish of being teachers and others influenced by their families. It is also clear that the formative project of the course had as goal to form teachers to the initial grades of the fundamental teaching and to the pedagogical subjects of the high schools which formed teachers, according to the teaching needs of the community during that period. In relation to the formative patterns, the professors formed their students under the practical rationality model, although it was found data that characterized the technical rationality model.

KEY WORDS: Pedagogy Course – CMRV. Basic formation. Collaboration. Narratives of life.

LISTA DE SIGLAS

ADUFPI – Associação dos Docentes da Universidade Federal do Piauí

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

ANPUH – Associação Nacional dos Pesquisadores Universitários de História

CFE – Conselho Federal de Educação

CMRV – Campos Ministro Reis Velloso

CNCFE – Comissão Nacional dos Cursos de Formação do Educador.

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONARCFE – Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores.

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação e Cultura

PUC – Pontifícia Universidade Católica

UESPI – Universidade Estadual do Piauí

UFC – Universidade Federal do Ceará

UFPI – Universidade Federal do Piauí

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UNICAMP – Universidade de Campinas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO I.....	15
UM OLHAR SOBRE OS PRINCÍPIOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA PESQUISA	15
1.1 Princípios teóricos e metodológicos.....	15
1.2 Procedimentos metodológicos	20
1.2.1 Narrativas de vida profissional.....	20
1.2.2 Sessões reflexivas.....	26
1.3 Os colaboradores	29
1.4 Plano de análise dos dados	30
CAPÍTULO II.....	33
RECONTANDO TRAJETÓRIAS: um olhar sobre os percursos formativos e profissionais dos professores-colaboradores.....	33
2.1 Apresentando os professores-colaboradores e suas narrativas.....	33
2.1.1 Quem é Maria Christina de Moraes Souza Oliveira?.....	34
2.1.2 Quem é Francimar Aragão Brito?	37
2.1.3 Quem é Manoel Jaime Filho?.....	40
2.1.4 Quem é Rosalina Rosália Aragão Costa?.....	43
2.2 Formar-se professor, tornar-se professor: narrativas de vida profissional	47
2.3 Trajetórias formativas dos colaboradores.....	48
2.4 Trajetória profissional e os motivos da escolha da profissão	51
CAPÍTULO III	60
NOVOS OLHARES: pensando e repensando o Curso de Pedagogia do CMRV no período de sua implantação	60
3.1 O Curso de Pedagogia e seu contexto histórico.....	61

3.2 O Curso de Pedagogia do Campus Ministro Reis Velloso e seus aspectos organizacionais.....	70
3.2.1 A organização do currículo	70
3.2.2 Metodologia do curso	74
3.2.3 O corpo docente	78
3.2.4 O corpo discente	81
3.3 Modelos de formação utilizados no curso	82
3.4 A Inovação na visão de seus protagonistas.....	90
À GUIA DE CONCLUSÃO	96
REFERÊNCIAS	107
APÊNDICES.....	112
ANEXOS.....	146

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como tema o Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí do Campus Ministro Reis Velloso – CMRV (Parnaíba – Piauí), mais precisamente no período da sua implantação, opção motivada pela relação pessoal e profissional com esse curso, pois grande parte da nossa história como discente e docente foi construída nos cursos de formação de professores, em especial no CMRV/Parnaíba.

Escolhemos também este tema por conhecermos a história do curso, assim também como a luta incessante de quase uma década por parte dos fundadores para implantá-lo na cidade de Parnaíba/PI. Dessa maneira, decidimos fazer uma co-construção dessa história, pois acreditamos que, se a implantação do curso fosse reconstituída na voz de seus fundadores, tendo como instrumento suas narrativas de vida profissional, o fato se tornaria muito mais consistente, mais interessante, de modo que o real se tornaria mais compreensível, fazendo com que esses arquivos se constituam como ponte que liga, de forma dinâmica, o passado e o presente.

Assim, os professores-colaboradores reconstituíram suas vidas profissionais, enfatizando, em especial, os fatos que foram marcantes na sua profissão como professores do curso. Tais narrativas ressaltaram aspectos relacionados aos motivos que levaram os colaboradores a escolher a profissão de professor, procurando interligar a vida pessoal com a vida profissional, já que não há como negar que a vida pessoal e a profissional são inseparáveis.

Para guiar essa história, optamos pela Pesquisa Colaborativa, sendo que esta envolveu, de forma direta e participativa, os professores durante todo o desenvolvimento deste estudo, configurando-se como uma proposta teórico-metodológica que contemplou interesses múltiplos, isto é, atendeu aos interesses da academia, que é produzir e difundir conhecimento, e permitiu que os professores-colaboradores trabalhassem conjuntamente com a investigadora com o intuito de co-produzirem a história do curso. Dessa maneira, a reflexão crítica feita com cada colaborador foi necessariamente valorizada, visto que cada parceiro tornou-se co-autor e co-produtor desta pesquisa.

Assim, para o desenvolvimento deste trabalho, realizamos sessões reflexivas sobre os aspectos teórico-metodológicos relacionados ao objeto de estudo, bem como utilizamos, para

orientar e conduzir o processo de pesquisa, as ações de reflexão crítica, que envolveram o descrever, o informar, o confrontar e o reconstruir.

O objeto de estudo foi o projeto formativo do Curso de Pedagogia da UFPI – CMRV/Parnaíba – PI, entretanto, em função do tempo que nos foi destinado para conclusão deste estudo, delimitamos o tema ao período que vai de 1985 a 1987.

Acreditamos que uma pesquisa desta natureza pode ser um instrumento importante na vida profissional dos docentes, pois lhes permite olhar e refletir criticamente sobre sua própria formação.

Nos anos de 1980, período em que foi implantado o Curso de Pedagogia no CMRV/Parnaíba, estava em pauta o movimento de reformulação dos cursos de formação de educadores, o qual, conforme o Parecer CFE 252/69, tendia a não diferenciar a formação do professor da formação do especialista, assim como reafirmava a idéia de que o Curso de Pedagogia era uma licenciatura. Nesse sentido, algumas Faculdades de Educação, influenciadas por esse movimento, suspenderam as habilitações em Administração Escolar, Supervisão, entre outras, para dar início a um currículo voltado para a formação de 1ª a 4ª série. Vale lembrar que “[...] a formação de professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental foi assumida pelo poder público, com a criação das escolas normais na década de trinta do século XIX” (SOBRINHO, 2006, p. 78).

Dessa maneira, o Curso de Pedagogia do CMRV/Parnaíba foi implantado tendo como base a “Habilitação para o Magistério de Escola Normal e Habilitação para o Magistério de 1º grau da 1ª a 4ª série” (UFPI, 1984, p. 03), com o pioneirismo do campus de Parnaíba, haja vista que, somente após mais de duas décadas, essa habilitação passou a ser implantada nos demais campi da UFPI.

Nesse período, teóricos, como Ronca (1983), opunham-se à idéia de continuar formando os professores das séries iniciais e da educação infantil em nível médio na modalidade normal, tendo em vista que as séries iniciais do ensino fundamental se constituíam, em sua visão, no maior desafio da educação brasileira. A esse respeito Nascimento (1988), Tanuri (1989) e outros argumentaram em favor do ensino em nível médio, destacando as disparidades nacionais e as dificuldades que muitos Estados brasileiros ainda enfrentavam para formar seus professores em nível médio (SILVA, 2001).

Assim, os argumentos mais utilizados por professores, pesquisadores, teóricos e outros que se opunham à formação de professores das séries iniciais no Curso de Pedagogia dizem respeito às dificuldades presentes nas diferentes regiões brasileiras, no entanto esses opositores terminaram por aceitar que os Estados que pudessem formar seus professores em

nível superior deveriam fazê-lo. Havia ainda aqueles que não aceitavam essa formação nos Cursos de Pedagogia, lutando pela revitalização da tradição normalista. Nesse caso, a não aceitação da formação em nível superior diz respeito à descrença na capacidade dos Cursos de Pedagogia para realizar tal tarefa, em especial aqueles oferecidos pelas Instituições de Ensino Superior da rede privada (SILVA, 2001).

Assim, conforme Silva (2001, 2003), Kullo (2000), Plantamura (2003), entre outros, a partir da segunda metade da década de 1980, a formação do professor das séries iniciais passou a ser realizada nas Escolas Normais e nas Faculdades de Educação, precisamente nos Cursos de Pedagogia. Com a promulgação da Lei nº 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a formação do professor em nível superior para as séries iniciais transforma-se definitivamente em norma, como fixa o artigo 62 dessa lei:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidade e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 1996, p. 48)

Como se verifica nesse artigo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional orienta que a formação do professor para educação básica deve ser feita em nível superior, no entanto não elimina definitivamente a formação oferecida em nível médio na modalidade normal. Mesmo assim, instituições de ensino, em grande maioria as da rede privada, iniciaram uma cobrança exagerada pela formação em nível superior dos seus profissionais de ensino de 1ª a 4ª série, tendo em vista que o parágrafo 4º do artigo 87 dessa mesma lei determina que “[...] até o final da Década da Educação¹ somente seriam admitidos professores habilitados em nível superior ou formandos por treinamentos em serviços”.

Dessa maneira, enquanto as instituições de ensino dão início à universitarização da formação dos professores das séries iniciais do ensino fundamental, o Curso de Pedagogia da UFPI – CMRV/Parnaíba segue seu percurso normalmente, visto que a formação de 1ª a 4ª série, conforme já mencionado anteriormente, fora determinada pela proposta curricular desse curso desde sua implantação.

¹ A Década da Educação iniciou-se a partir da publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96 – de 20 de dezembro de 1996.

Frente ao exposto, o objetivo geral desta pesquisa é reconstruir o projeto formativo do Curso de Pedagogia/Parnaíba por meio das narrativas de vida profissional dos seus professores fundadores. De forma específica, pretendemos:

- descrever as trajetórias formativas e profissionais dos professores fundadores do Curso de Pedagogia do CMRV/Parnaíba;
- identificar o contexto histórico, os aspectos organizacionais e os modelos de formação do Curso de Pedagogia do CMRV/Parnaíba no período de sua implantação;
- compreender os referenciais da época e os atuais para a formação do pedagogo.

Salientamos que, para a concretização desses objetivos, fez-se necessária a presença da pesquisadora, que mediou todos os passos do trabalho, bem como a participação dos professores-colaboradores, pois, conforme informado, trabalhamos com uma pesquisa de cunho colaborativo.

Assim, para estruturar a pesquisa, organizamos a dissertação em quatro partes: introdução, três capítulos e considerações finais, além das referências bibliográficas, anexos e apêndices. Neste espaço apresentamos a introdução, em que constam o objeto de estudo, o motivo que levou à escolha do tema estudado e os objetivos da pesquisa.

No primeiro capítulo, explanamos os princípios teóricos e metodológicos da pesquisa, bem como os procedimentos utilizados para obtenção dos dados necessários para elucidação do objeto de estudo, além do plano de análise que deu sustentação para o desenvolvimento desta investigação.

No segundo capítulo, apresentamos os professores-colaboradores do estudo, juntamente com suas respectivas narrativas de vida profissional. Analisamos essas narrativas tendo como referência o eixo analítico recontar das narrativas e como eixo temático a trajetória formativa e profissional dos professores.

No terceiro capítulo, reconstruímos o projeto formativo do Curso de Pedagogia do Campus Ministro Reis Velloso, relacionando-o com as trajetórias de vida profissional dos professores fundadores, os referenciais da época e os referenciais atuais para formação do pedagogo.

Como encaminhamento conclusivo, registramos algumas considerações finais a partir dos resultados obtidos, apresentamos a relevância social da pesquisa e registramos o elo existente entre a escolha do objeto de estudo e a formação da pesquisadora.

CAPÍTULO I

UM OLHAR SOBRE OS PRINCÍPIOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Os métodos nascem do embate de idéias, perspectivas, teorias, com a prática. Eles não são somente um conjunto de passos que ditam um caminho. São também um conjunto de crenças, valores e atitudes [...] os métodos, para além da lógica, são vivências do próprio pesquisador com o que é pesquisado. (GATTI)

Neste capítulo, apresentamos os princípios teóricos e metodológicos da pesquisa, bem como os procedimentos utilizados para obtenção dos dados necessários para elucidação do objeto de estudo. Apresentamos também os colaboradores da pesquisa e o plano de análise que deu sustentação ao desenvolvimento desta investigação.

1.1 Princípios teóricos e metodológicos

Para a realização de um trabalho científico, a escolha do método é fundamental, pois é ele que vai permitir uma melhor compreensão do objeto investigado. Dessa forma, entendemos que o método é capaz de intervir nos resultados da pesquisa. A esse respeito, Gatti (2000, p. 43) afirma que “[...] método não é algo abstrato, é ato vivo, concreto, que revela nas nossas ações, na nossa organização de trabalho investigativo, na maneira como olhamos as coisas do mundo”, de modo que, o método utilizado para guiar um trabalho científico representa um caminho a ser percorrido pelo pesquisador no decorrer do processo investigativo. O método “[...] refere-se às maneiras de o pesquisador abordar seu objeto de

pesquisa”. Nesse sentido, “[...] o método reflete sempre o olhar, a perspectiva do pesquisador com relação às questões por ele estudadas” (IBIAPINA, FERREIRA, 2005, p. 28). Assim, a escolha do método para o desenvolvimento dos trabalhos científicos deve ocorrer de forma cuidadosa e criteriosa, se considerarmos que ele reflete nosso entendimento acerca do objeto de estudo.

Na visão de Meksenas (2002), tão importante quanto a escolha do método é o domínio que o pesquisador deve ter sobre ele, visto que o método é indissociável da prática do pesquisador. Assim, para se realizar uma investigação de boa qualidade, é necessário que o pesquisador esteja bem informado a respeito do método que escolheu para direcionar esse estudo.

Diante desse entendimento, optamos pelo princípio do materialismo histórico dialético de que a teoria é enriquecida pelo conhecimento da história do objeto, da mesma forma que o conhecimento do processo histórico sofre influência da teoria. A esse respeito, entendemos, com Kopnin (1978, p. 185), que

[...] embora a teoria do objeto se manifeste ao mesmo tempo com sua história, a reprodução, no pensamento, da essência e do conteúdo de qualquer fenômeno não torna desnecessário o estudo de sua história; ao contrário, para atingir-se um degrau mais elevado no conhecimento do objeto, é necessário recorrer justamente a sua história.

Assim, baseando-nos nesses princípios, elegemos conceitos básicos existentes na abordagem sócio-histórica, tais como a interação, a mediação e a colaboração, para subsidiarem o desenvolvimento desta pesquisa. Esses conceitos nos permitiram, juntamente com os professores-colaboradores, reconstruir o projeto formativo do curso que nos propomos a estudar.

Conforme a abordagem sócio-histórica, o homem torna-se humano através das interações ocorridas com outros homens e com o meio social, histórico e cultural no qual está inserido desde o seu nascimento. A propósito, Silva (2006, p. 39) afirma:

[...] é por meio da cultura e da interação social que aprendemos a pensar, ou seja, nos tornamos dotados de consciência; consciência que nos permite agir significativamente e também sentir. Construimos, assim, nossa especificidade humana. Esse processo ocorre continuamente numa dimensão interativa mediada especialmente pelo outro, tendo como mecanismo a linguagem.

O meio social, como vemos, é um dado significativo para constituição do indivíduo, que se desenvolve como ser humano através das práticas sociais. Interagindo com os outros em atividades diversas, o homem se constitui e se desenvolve, da mesma forma que contribui para o crescimento e o desenvolvimento do outro. Nesse sentido, a linguagem está voltada para o mundo social, para a relação com outro, portanto ela funciona como mediadora capaz de viabilizar relações entre os seres humanos. Na verdade, é como revela Silva (2006, p. 36): “[...] a interação do homem com o mundo social não ocorre de forma simples, passiva, nem direta; ao contrário, ela é complexa, interativa e mediada”. Essa mediação é feita por outros homens, pelos instrumentos e pela linguagem, como esclarecem Ibiapina e Ferreira (2003, p. 75):

[...] de acordo com a teoria sócio-histórica, a interação entre os seus sujeitos, mediada pela linguagem e os instrumentos, é o fator determinante não apenas da construção do conhecimento social, mas também do desenvolvimento de diferentes processos psicológicos [...].

Assim, compreendemos que a linguagem está orientada, sobretudo, para o mundo social, para relação com os outros, portanto, ela é dirigida e utilizada com funções e particularidades diversas. Desse modo, a linguagem possibilita que o ser humano verbalize, negocie, compare e transforme suas idéias, à medida que interage com outras pessoas, sendo ela elemento fundamental para a construção do conhecimento. A interação é, portanto, o meio pelo qual a linguagem se constitui e é constituída, contribuindo para o ser humano se desenvolver como pessoa (ESTEFOGO, 2001), e a mediação, segundo a abordagem sócio-histórica, dá oportunidade para o indivíduo avançar no seu pensamento psicológico. Nesse sentido, Ibiapina e Ferreira (2005, p. 12) enfatizam:

[...] a mediação é a intervenção de um instrumento conceptual (terceiro elemento) numa relação que pode possibilitar o avanço do pensamento psicológico, fazendo com que essa relação deixe de ser direta e se transforme pela relação estabelecida com o terceiro elemento.

Isso implica dizer que não nascemos sabendo, sendo necessária a presença de pessoas mais experientes, com mais conhecimentos, para que possamos nos desenvolver, ou seja, “[...] sob a orientação de uma pessoa mais experiente, ou em colaboração com companheiros mais capazes, é possível fazer avançar a nossa capacidade de aprendizagem” (IBIAPINA, 2004, p. 41).

Percebemos, pois, que aprendemos em interação com outras pessoas mais experientes, mas é necessário que essas pessoas estejam dispostas a colaborar com essa aprendizagem. Nesse sentido, Celani (2003, p. 26) afirma que “[...] a colaboração é um princípio ativo que exige consciência e vontade dos pares em fazer parte do processo colaborativo, sendo necessário que haja condições para que esse processo aconteça”.

Assim, pensando em realizar este estudo de forma que a investigação fosse construída pela pesquisadora e pelo grupo, optamos pela pesquisa colaborativa, modalidade da pesquisa-ação que toma como parâmetros de investigação problemas vinculados às práticas educativas e problemas sociais e, através de decisões coletivas, dá um norte para a investigação dessas situações. Essa modalidade de pesquisa permite que os integrantes do grupo participem e colaborem, transformando-se em parceiros do processo de pesquisa. A esse respeito, Ibiapina (2004, p. 39) comenta:

[...] na pesquisa colaborativa os indivíduos tornam-se parceiros, usuários e co-autores do processo de pesquisa. A investigação é delineada a partir da participação ativa, consciente e deliberada de todos os partícipes, e as decisões, as ações, a análise e reflexões realizadas são construídas coletivamente por meio de discursos grupais.

Nesse tipo de investigação ocorre o desenvolvimento do trabalho interativo entre o pesquisador e os partícipes da pesquisa, dessa maneira todos se tornam responsáveis pela tomada de decisões quanto ao problema a ser investigado. Assim, o que diferencia essa modalidade de pesquisa das demais é justamente o fato de os partícipes colaborarem e participarem mutuamente na investigação. Essa participação ativa de todos os integrantes do grupo, bem como as decisões tomadas em comum acordo caracterizam o processo colaborativo. A esse respeito, Desgagné (1997) comenta que a pesquisa colaborativa se desenvolve em torno de projetos em que os objetivos da investigação se baseiam na compreensão que os práticos² (professores), juntamente com o pesquisador, constroem a partir da exploração de problemas relativos às práticas ocorridas na profissão docente.

Assim, para esse autor, o que será, antes de tudo, solicitado aos práticos é que eles se engajem, junto com o pesquisador, em um processo de reflexão sobre um aspecto prático, processo que, segundo a natureza dos projetos, os levará a explorar uma situação nova ligada a sua prática ou ainda prestar atenção a uma situação que eles já vivenciaram, mas sobre a qual desejariam dar um esclarecimento, isto é, uma situação que eles procuram melhor

² Desgagné (1997), no texto Reflexões sobre o conceito da pesquisa colaborativa, usa o termo “prático” voltado para a docência.

compreender. E é no interior desse processo de reflexão que o pesquisador estará em condições de construir um objeto de pesquisa, ou seja, a partir da compreensão que os práticos constroem, em interação com ele, a propósito da exploração de tal situação da prática escolhida. Nesse sentido, nossa função enquanto pesquisadora foi de atuar como mediadora da investigação colaborativa sobre o projeto formativo do curso investigado, através da reflexão crítica, no intuito de reconstruirmos o processo.

Para Contreras (2002, p. 163), “[...] a reflexão crítica não pode ser concebida como um processo de pensamento sem orientação [...]”, enquanto, para Ibiapina e Ferreira (2003, p. 74), “[...] a reflexão crítica orienta a ação dos professores, fazendo-os pensarem intencionalmente, auxiliando-os na reformulação de pensamentos e planos e fazendo-os perceberem as conseqüências de suas ações [...]”. Assim, a reflexão crítica foi orientadora da co-construção do conhecimento investigado, permitindo que os colaboradores da pesquisa adquirissem uma consciência mais crítica a respeito do contexto histórico, dos aspectos organizacionais e dos modelos de formação existentes no período do curso em estudo.

Desgagné (1997), nesse âmbito, apresenta três princípios considerados essenciais para a orientação da pesquisa colaborativa. O primeiro deles é a co-construção de um objeto de conhecimento entre o pesquisador e o prático, que se engajam e se tornam, em um momento ou outro da pesquisa, co-constructores do conhecimento a ser produzido acerca do objeto investigado. O segundo princípio é a associação entre a atividade de produção de conhecimento e o desenvolvimento profissional. Nesse sentido, a atividade explorada apresenta duas direções: para o pesquisador, ela será atividade em que ele construirá conhecimentos e formará, enquanto, para os práticos, ela será atividade de formação. O terceiro princípio é o da mediação entre a comunidade de pesquisa e a comunidade da prática, pois a pesquisa colaborativa exige que o pesquisador se movimente tanto no mundo da pesquisa quanto no da prática, e, dessa maneira, os conhecimentos construídos no desenvolvimento do processo da pesquisa passam a ser o produto de um processo de aproximação, bem como de mediação entre teoria e prática e entre cultura de pesquisa e cultura da prática.

Nesse sentido, optamos pelo princípio da co-construção do objeto de conhecimento, visto que ele atende aos objetivos desta investigação. Assim, no decorrer da pesquisa, os professores-colaboradores, juntamente com a pesquisadora, tornaram-se co-constructores e co-produtores de conhecimentos, desencadeando reflexões sobre o projeto formativo do Curso de Pedagogia - CMRV, chegando conjuntamente à reconstrução do mesmo em termos de sua história.

1.2 Procedimentos metodológicos

Nesta parte do texto, apresentamos as narrativas de vida profissional e as sessões reflexivas por constituírem os procedimentos metodológicos utilizados nesta investigação.

1.2.1 Narrativas de vida profissional

Para a materialização deste estudo, adotamos como instrumento de co-construção de dados as narrativas de vida profissional, objetivando que os professores-colaboradores relatassem sua vida profissional, dando ênfase especial aos fatos que foram marcantes e que contribuíram para compor o projeto formativo do curso.

As investigações que fazem uso de narrativas trazem grande contribuição no que se refere à diversidade de informações relativas à história das pessoas e da sociedade, isto porque as narrativas são capazes de provocar mudanças na forma como cada indivíduo compreende a si mesmo e os outros. Tais informações, mesmo trazendo percepções pessoais do narrador, geralmente, estão cheias de acontecimentos vividos no coletivo, trazendo marcas da pessoa e das relações mantidas com o mundo que a cerca. Dessa forma, as narrativas têm sido utilizadas por pesquisadores como Thompson (1997), Ferrarotti (1988), Chené (1988), Nóvoa e Finger (1988), Josso (1999), entre outros, como método ou como procedimento de construção de dados em investigações educativas.

O pesquisador que trabalha com narrativas cria condições para que o narrador deixe aflorar, naturalmente, os acontecimentos que pretende desvelar, assim como pode propor questões como fio condutor do diálogo, direcionando, dessa forma, a narrativa para o objetivo que quer atingir. Para isso, o investigador precisa de desenvoltura intelectual a fim de que possa perceber o que acontece no momento em que as histórias estão sendo narradas, afinal, trabalhar com narrativa não consiste apenas em colher histórias e depoimentos, mas, sobretudo, em situar essas histórias num tempo e num espaço, ou seja, no momento histórico em que cada fato contado ocorreu. Assim, é necessário que o narrador tenha capacidade de se apropriar da cultura e das condições sociais em que a história narrada aconteceu, promovendo sintonia entre o passado e o presente, o real e o imaginário, a fantasia e a realidade, haja vista que as narrativas não acontecem de forma linear e não se restringem ao que está sendo

narrado, uma vez que a história de qualquer pessoa tem sempre uma amplitude que a situa em uma história mais universal e totalizante.

Conforme Delval (2004), as narrativas são utilizadas desde que o homem começou a se comunicar por meio da linguagem. Nos mais diversos momentos da comunicação humana, as narrativas estão presentes: quando contamos o que ocorreu na sala de aula, quando narramos como aconteceu o encontro com aquele velho amigo ou quando recontamos histórias de contos de fada, fábulas, lenda, mitos, histórias da vida de pessoas ilustres ou comuns, histórias das instituições, dentre outras formas de comunicação que propiciam a capacidade de nos apropriarmos do poder de narrar aos outros os acontecimentos. Mas o que é narrativa?

Delval (2004) afirma que trata-se da enumeração de acontecimentos encadeados em ordem, transmitindo informação ao ouvinte. Acrescenta ainda que o gênero narrativo pode apresentar-se de muitas maneiras e adotar múltiplas formas, sendo que isso tornam difícil a padronização das narrativas, o que dá ao narrador a possibilidade de ser mais criativo do que em outros gêneros discursivos. Assim, a existência de diversos modelos de narrativas impossibilita o uso desse gênero de forma igual e precisa pelos pesquisadores, exigindo daqueles que as utilizam conceituá-las, conforme for o objetivo que almejam no estudo.

Dessa maneira, nesta pesquisa, estamos considerando narrativa como a produção de conhecimentos que compõem uma história possível de ser retransmitida e compreendida e que expressa a visão do narrador em um determinado tempo e espaço. As narrativas possuem a mesma estrutura de um texto comum, dessa forma, mesmo que o fenômeno narrado seja um acontecimento fictício ou um relato real, é necessário que ela seja feita levando em consideração características como sentimentos, emoções e crenças tanto daquele que narra quanto dos personagens narrados. Também é necessário que o narrador tenha o cuidado de narrar de forma lógica, realçando começo, meio e fim do acontecimento.

Narrar, na verdade, como enfoca Decca³ (2004, p. 19), “[...] envolve a capacidade que temos de contar aquilo que aconteceu”.

Assim compreendidas, as narrativas têm sido utilizadas na pesquisa qualitativa como instrumentos de construção de dados, sendo também consideradas como procedimentos de formação, porque, ao mesmo tempo em que o indivíduo organiza suas idéias para fazer determinado relato, quer escrito ou oral, reconstrói suas experiências e reflete sobre elas, rememorando o passado vivido. Essa rememoração serve como referência para orientar as

³ Texto apresentado no encontro regional realizado pela ANPUH-PI e pelo Departamento de História da UFPI – Teresina, pelo professor do Departamento de História – UNICAMP – SP, Edgar Salvador de Decca.

decisões tomadas no presente. Dessa maneira, as narrativas, quando utilizadas como procedimento de pesquisa e formação, permitem que os conhecimentos produzidos, amparados nas lembranças do passado e na projeção do futuro, auxiliem na construção do presente e no processo de desenvolvimento pessoal e profissional de quem narra e de quem ouve o que está sendo narrado (CUNHA, 1998).

Desse modo, as narrativas criam espaço para os indivíduos reverem suas histórias, falarem de si, refletirem e compreenderem a si mesmos e os outros, assim como possibilitam aos ouvintes e aos leitores (das narrativas) questionarem sobre o seu próprio percurso de vida. Nessa perspectiva, o uso das narrativas não consiste apenas em ouvir histórias, mas, sim, em instigar pesquisado e pesquisador a refletirem e a compreenderem determinados aspectos da vida pessoal e profissional e as inter-relações entre essas vidas que antes não eram percebidas. A esse respeito, Moraes (2000, p. 82) comenta:

A narrativa de vida, usada na pesquisa, pode ser afirmada como uma alternativa de formação, na medida em que cria um espaço para que os sujeitos envolvidos (na interação narrativa – oralização e escuta) possam rememorar, remirar e falar sobre as suas práticas, tentando refletir, compreender e inter-relacionar idéias e sentimentos que antes nunca haviam sido expressados e, muitas vezes, nem sequer percebidos.

As narrativas permitem também que o narrador se reencontre consigo mesmo, já que permitem a compreensão e a autoreflexão acerca das experiências vividas. A ação e a reflexão sobre a trajetória de vida pessoal e profissional revelam experiências construídas ao longo da vida as quais transformam as narrativas em momentos bastante férteis de produção de conhecimentos, contribuindo para desvelar identidades e realçar subjetividades inseridas em experiências particulares ou sociais.

Nesse sentido, narrativas referentes à vida profissional geralmente revelam o que levou o indivíduo a escolher a profissão, os cursos de qualificação, relacionamentos com colegas da profissão, bem como professores experientes, crises e conflitos da profissão, dentre outros aspectos importantes. Também levam o narrador a compreender que sua formação inicial é algo inacabado e que as lacunas deixadas nesse processo devem ser retrabalhadas na formação contínua, como dimensão de complementaridade do processo de desenvolvimento profissional.

Outro fato importante é que a história profissional de determinada pessoa está interligada à sua vida pessoal, dessa forma, não há como negar que o pessoal e o profissional são inseparáveis. Ao narrar sua trajetória de vida, o docente faz o exercício da reflexividade,

compreendendo melhor o percurso vivido no passado, relacionando-o ao momento presente, podendo projetar momentos futuros com maior grau de consciência e solidez das ações que serão desenvolvidas. Na visão de Chené (1988, p. 96),

[...] a narrativa leva à compreensão do percurso da formação. Na prática, permite igualmente que o formador encontre o seu projeto de ser e se forme através da fragilidade das figuras que tomam no tempo da narração e se reaproprie do julgamento de competência que se faz sobre si próprio.

Dessa maneira, esse procedimento permite que o professor coloque em pauta a sua história pessoal e profissional, a própria história da profissão, assim como os avanços e recuos inerentes à formação de professores. Nesse sentido, destacamos que a narrativa de vida profissional oferece oportunidade para que a pessoa fale de si mesma e, ao mesmo tempo, ajuda na compreensão das regularidades e irregularidades ocorridas na profissão e na formação docente. Essa compreensão é resgatada pela história narrada, que realça lembranças marcantes das práticas e da cultura escolar, dos alunos, dos professores, enfim, da história que acontece, paralelamente, ao currículo oficial desenvolvido pela escola. Assim, as experiências vividas representam espaços de formação da pessoa e do profissional em que essa pessoa se transformou.

Nessa perspectiva, a narrativa tem, por si só, efeito formador, já que, quando o narrador relata determinados fatos, termina fazendo reflexões críticas de aspectos da vida antes não conscientes. Nesse sentido, a narrativa de vida profissional contribui para uma melhor compreensão dos caminhos escolhidos na profissão, assim como das etapas vividas em cada ciclo de vida profissional.

Os pesquisadores que utilizam as narrativas (auto)biográficas como procedimento metodológico ou como método de pesquisa precisam atentar para a qualidade da narrativa produzida, considerando que ela depende do envolvimento do partícipe, da vontade e da capacidade de (re)construir sua vida, recorrendo à memória. Nesse processo, é evidenciada a capacidade de a pessoa relacionar sua vida atual com as lembranças do passado. A esse respeito, Thompson (1997, p. 57) destaca que,

Ao narrar uma história, identificamos o que pensamos que éramos no passado, quem pensamos que somos e o que gostaríamos de ser. As histórias que relembramos não são representações exatas de nosso passado, mas trazem aspectos desse passado e os moldam para que se ajustem às nossas identidades e aspirações atuais.

Desse modo, quando alguém narra uma história de vida, reconta modos de vida, evidenciando valores e crenças de determinada época que estão relacionados com a vida atual, fazendo com que passado e presente se interconectem na construção de uma nova história a qual depende de quem conta, bem como do tempo e do espaço em que está sendo contada. Assim, buscamos em Sousa (2005, p. 120), que corrobora o que vimos afirmando sobre narrativas de vida:

O fato que narramos aos 20 anos, aos 30, aos 50, aos 80 anos significa que produzimos diferentes narrativas porque, em cada etapa, a vida narrada não é exatamente igual: o que acentuamos em uma etapa da vida pode ser omitido em outra, que por sua vez faz emergir questões ou temas ainda encobertos.

De fato, as narrativas sobre fatos vividos na juventude, na idade adulta ou na velhice são diferentes, já que, ao narrar determinada história, seja ela pessoal ou profissional, imprimimos também certas características à narração, fantasiando, atenuando aspectos e omitindo outros, deformando de certa forma aquilo que se passou. Para Sousa (2005, p. 120), isso possivelmente ocorre devido a “[...] um problema muito comum que acontece com o narrador, o consumo público dos relatos, o que pode levá-lo a apresentar uma determinada versão a ser consumida pelos ouvintes ou pelos leitores, para que seja aceita e validada socialmente”.

As narrativas podem ser colhidas oralmente ou por escrito. “As narrativas orais caracterizam-se pela reflexão e mobilização da memória, sendo um trabalho introspectivo, que tem como objetivo revelar como me tornei o que sou e como tenho as idéias que tenho” (SILVA, 2005, p. 159). Nesse tipo de narrativa, a introspecção é o mergulho do narrador nele mesmo, revisitando o processo pelo qual passou, relatando momentos da sua vida pessoal e profissional. Nesse momento, cabe ao pesquisador, sutilmente, favorecer o devir das recordações do pesquisado, utilizando recursos pessoais como fotografias, cartões, matérias publicadas, questionamentos, isto é, meios que recuperem as lembranças.

Na narrativa oral, o narrador relata verbalmente sua história sem se sentir sozinho, pois tem quem o ouça, o que ajuda no processo de fantasiar, ampliar ou restringir o relato dos fatos; já nas narrativas escritas, o narrador passa por processo solitário, tendo oportunidade de refletir sozinho sobre cada momento vivido. Assim, a narrativa escrita “[...] remete o sujeito para uma dimensão de auto-escuta de si mesmo, como se estivesse contando para si próprio suas experiências e as aprendizagens que construiu ao longo da vida, por meio do conhecimento de si” (SOUZA, 2005, p. 53). Narrar história de forma escrita consiste,

portanto, em narrar a história para si mesmo, organizando diálogo interior com a própria pessoa, que toma consciência sobre sua existência, compreendendo sua trajetória de vida pessoal e profissional. Dessa forma, as narrativas escritas têm efeito formador por si só porque transportam o narrador para o campo de reflexão sobre si mesmo.

Quando o pesquisador faz uso das narrativas para colher fatos capazes de ajudar na resposta às questões formuladas, é importante que escute a história do narrador, dirigindo a ele questões investigatórias relacionadas com o objeto de pesquisa. É importante também que sejam registrados os gestos, olhares, choros, sorrisos, pausas, entonação, isto é, o lado afetivo que marca o momento da narração, pois essas expressões contribuem com o processo de investigação. Para Galvão (2005), a narrativa como investigação representa a intrusão pessoal na vida de outra pessoa, mas aí não se dá uma batalha pessoal, mas processo ontológico, porque, de certa forma, somos constituídos pelas histórias que contamos acerca das nossas experiências.

Como já afirmamos, a narrativa provoca mudanças na maneira como cada pessoa compreende os outros e a si mesmo. Para Araújo e Almeida (2005), “[...] tudo que não é narrado morre com o sujeito. Ao contrário, tudo que é narrado e compartilhado pode se constituir em elemento potencializador de novas sínteses criativas e em elos que ligam os sujeitos entre si”. Nessa perspectiva, a experiência profissional narrada pelos professores e também a história do Curso de Pedagogia são indissociáveis da própria história da profissão de professor e da cultura docente.

As narrativas realizadas demonstram que esses professores mergulharam na sua vida profissional, recordando, refletindo e mobilizando acontecimentos retidos na memória. Esse trabalho introspectivo revelou como esses professores se tornaram, o que são e como chegaram a construir o modelo de ser professor que conduziu o processo formativo vivenciado no Curso de Pedagogia. Assim, ao narrarem suas histórias, os professores organizaram diálogo interior com sua própria pessoa, tomando consciência da sua existência e compreendendo a trajetória de vida pessoal e profissional, do mesmo modo que reconstruíram suas experiências de forma reflexiva, fazendo a autoanálise. Esse exercício reflexivo criou condições para a construção de novas bases de compreensão sobre as práticas formativas utilizadas no decorrer de suas trajetórias como formadores de professores. Assim, a compreensão e a interpretação dos aspectos relacionados à vida pessoal e profissional dos colaboradores deste estudo permitiram que ampliássemos a compreensão sobre o Curso de Pedagogia da UFPI/Campus de Parnaíba.

1.2.2 Sessões reflexivas

As sessões reflexivas, segundo Magalhães (2004, p. 82), têm como objetivo “[...] formar profissionais críticos que reflitam suas práticas e sobre a formação de seus alunos [...]”. Neste estudo, essas sessões foram realizadas com o intuito de levar os professores-colaboradores a refletir criticamente a respeito do projeto formativo do Curso de Pedagogia da UFPI/CMRV – Parnaíba no período de sua implantação. Nesse sentido, refletir criticamente significou que cada um compreendeu os aspectos organizacionais, os modelos de formação bem como o porquê das atitudes e decisões tomadas por eles mesmos em relação ao curso no período a que se reporta a pesquisa.

Segundo Ibiapina e Ferreira (2003, p. 74), a sessão reflexiva “[...] é um espaço possibilitador de reflexão tanto das práticas desenvolvidas em sala de aula quanto das questões políticas e ideológicas e de poder inerentes à função do professor”. Nesse sentido, as sessões reflexivas constituíram espaços de reflexão crítica em que o projeto formativo do curso em estudo foi analisado e refletido criticamente até se chegar à reconstrução. Assim, realizamos seis sessões reflexivas de aproximadamente duas horas de discussão. Ressaltamos que todos os colaboradores se mostraram disponíveis para colaborar com a pesquisa e participar dessas sessões.

Por concordância do grupo, realizamos os encontros às sextas-feiras, no turno da manhã, nas dependências da Universidade Federal do Piauí/CMRV – Parnaíba, entre 9h 30 e 11h 30. Salientamos que não tivemos dificuldade de reunir o grupo nos dias combinados, não sendo, portanto, necessária a realização de encontros extras.

Todas as sessões foram gravadas em fita cassete e transcritas na íntegra pela mediadora da pesquisa, fornecendo dados que contribuíram significativamente para elucidação do objeto de estudo.

No decorrer dessas sessões, utilizamos as ações reflexivas de descrever, informar, confrontar e reconstruir porque, além de funcionarem como um fio condutor que leva à reflexão colaborativa, acreditávamos que as ações tornariam as sessões mais atrativas e interessantes, além de motivarem ainda mais o grupo a prosseguir com o estudo. No que diz respeito à reflexão crítica, Contreras (2002), com base em Smyth (1992), apresenta essas quatro ações capazes de constituí-la, as quais, por sua vez, indicam os tipos de reflexão crítica que os docentes deverão realizar. Neste estudo, as ações de descrever, informar, confrontar e

reconstruir estão embasadas nas narrativas de vida profissional de cada um dos professores-colaboradores.

A ação de descrever ocorreu no momento em que cada professor-colaborador, tendo como base questões sugeridas pela pesquisadora, narrou sua história de vida profissional, enfatizando em especial o período vivenciado no Curso de Pedagogia da UFPI/CMRV – Parnaíba.

As questões que orientaram a ação de descrever foram: Como me tornei professor(a)? Onde estive profissionalmente antes de chegar ao Curso de Pedagogia do CMRV? Como surgiu a idéia de implantação do Curso de Pedagogia do CMRV e como participei desse processo? Em que contexto histórico aconteceu a implantação do curso? Quais foram os momentos marcantes vivenciados no Curso de Pedagogia? Qual a relação existente entre as experiências de formação vivenciadas como professor(a) desse curso e o momento histórico em que o curso de Pedagogia foi implantado? Qual foi a minha trajetória profissional no curso de Pedagogia? Em que modelo os profissionais do Curso de Pedagogia foram formados naquele período? Qual sua contribuição como professor formador para definição do perfil dos alunos formados por esse curso? Quais suas percepções com relação à proposta formativa atual do curso de Pedagogia? Você acha que sua trajetória de vida profissional interferiu no processo de construção do modelo formativo do curso? De que forma? Mesmo sugerindo ao grupo essas questões, deixamos claro que cada colaborador estaria livre para estruturar sua própria narrativa da forma que melhor lhe conviesse.

De posse das narrativas, após diversas leituras, realizamos a ação de informar, que foi feita retirando de cada um dos relatos que estavam ligados ao objeto de estudo da pesquisa e que nos permitiram a reflexão sobre o projeto formativo do curso.

Assim, elaboramos quatro blocos com aproximadamente dez trechos referentes às narrativas de vida profissional de cada um dos professores. Nomeamos esses blocos de ação de informar do(a) professor(a) x. Finalmente, colocamos os relatos, separando-os por professores, em transparências e os levamos para as sessões reflexivas (Apêndices V, VI, VII e VIII). De posse dos blocos com os trechos das narrativas de cada professor-colaborador, iniciamos as sessões reflexivas, em número de quatro, que tinham como objetivo a ação de informar.

Finalmente, após a apresentação dos relatos das narrativas pela mediadora, cada colaborador analisou a descrição das ações ou fatos relatados, procurando compreendê-los e relacioná-los com a proposta formativa do curso em estudo no período de implantação, identificando as razões que os levaram a formar profissionais dentro de um determinado

modelo de formação, bem como os aspectos organizacionais que constituíram o curso no período em estudo.

As questões que orientaram a ação de informar foram: Por que o grupo escolheu a habilitação de 1ª à 4ª série e porque ainda continua a se respaldar nela? Historicamente de onde procedeu a idéia da reforma de 1994? De onde procedeu historicamente a idéia da implantação da Escola de Aplicação? Qual a postura dos alunos frente ao material didático utilizado para ministrar as aulas do curso? O que levava os alunos do Curso de Pedagogia do CMRV a terem anseio e vontade de aprender? O que faziam os professores para motivar os alunos a aprender? Qual o foco do estágio supervisionado? De onde procederam as primeiras preocupações com a formação de nível superior para os professores da época? Qual o papel das disciplinas na formação do pedagogo?

Após realização das ações de informar, pegamos diversos relatos das narrativas utilizados nas ações, separamo-los por conteúdos equivalentes e levamos para a sessão reflexiva que tinha como meta a ação de confrontar (Apêndice IX).

Esses trechos foram apresentados também em transparências pela mediadora, que, em seguida, deixou em aberto para cada professor-colaborador comparar seu percurso com o dos demais, questionando sobre suas ações, atitudes e decisões tomadas no decorrer do curso, bem como interrogando-os a respeito da função social do curso e do perfil do profissional que ajudaram a formar.

As questões que orientaram a ação de confrontar foram: Que tipo de questionamentos os alunos faziam? Em que momentos aconteciam? Os alunos questionavam o quê? Como eles viam a prática e a teoria nestes questionamentos? Como se caracterizava um trabalho docente mais consciente? O que representava um trabalho bem feito? Qual o objetivo da reforma? A reforma mudaria o currículo em que aspecto? O que determinava que o currículo estava ficando ultrapassado? O Curso era mais teoria do que prática ou mais prática do que teoria? Como era feito o trabalho que concomitantemente unia teoria e prática? Que modelos de formação Curi, Saviani, Freire, Marilena Chauí defendiam? Que tipos de alunos estes teóricos ajudaram a formar? Como era feita a conexão entre teoria e prática? Em que momento se fazia a relação entre a teoria e a prática?

Finalmente, realizamos a ação de reconstruir, que foi feita com os resultados obtidos nas ações de descrever, informar e confrontar. Verificamos alguns itens relacionados com o projeto formativo do curso que não haviam sido questionados ou que mereciam mais destaque, chegando a um consenso acerca dos fatores que motivaram a implantação do curso, do perfil do profissional, do modelo formativo pelo qual os discentes no período de

implantação do curso foram formados, entre outros. Concluímos que o Curso de Pedagogia da UFPI/CMRV – Parnaíba foi direcionado para os fins identificados neste estudo, não porque eram aqueles os fundadores, ou porque adotaram o modelo do curso e profissional que queriam formar, mas sim porque foram levados pelo contexto histórico que permeava a educação naquele período.

Essas ações possibilitaram confiança mútua entre os colaboradores da pesquisa, permitindo troca de idéias e, conseqüentemente, maior engajamento por parte de todos nas sessões reflexivas. O compartilhar das idéias entre os envolvidos também proporcionou segurança para que ocorresse a reflexão sobre fatos até então nunca questionados. Assim, as sessões reflexivas, com as ações de descrever, informar, confrontar e reconstruir, foram momentos significativos que possibilitaram aos colaboradores deste estudo reconstruir o projeto formativo do curso em referência.

1.3 Os colaboradores

Uma vez que o tema geral da pesquisa já estava definido, procuramos pessoas que fossem significativas para o nosso estudo. Segundo Meksenas, (2002, p. 125), “[...] por pessoas significativas entendem-se os sujeitos portadores de referências precisas em relação ao tema e hipótese escolhidos e que integram pelas razões apresentadas pelo pesquisador o grupo de narradores investigados”.

Assim, precisávamos de sujeitos que tivessem feito parte do grupo que implantou o Curso de Pedagogia do Campus Ministro Reis Velloso na cidade de Parnaíba, portanto municiadores de dados precisos para elucidação da pesquisa. Precisávamos também que esses sujeitos tivessem interesse e compromisso com o tema abordado, visto que iriam narrar suas histórias de vida profissional e que essas narrativas seriam um dos procedimentos metodológicos adotado pela pesquisadora.

Procuramos esses sujeitos e partimos para um primeiro encontro, quando informamos a respeito da intenção de realizarmos a investigação com base na abordagem teórica e metodológica da pesquisa colaborativa. Salientamos ainda que essa abordagem nos levaria a seis encontros coletivos denominados de sessões reflexivas, durante as quais refletiríamos a respeito dos dados encontrados nas narrativas capazes de elucidar os questionamentos da

investigação. Ao fim desses esclarecimentos, os professores assumiram o compromisso de participar deste estudo.

Assim, o grupo foi formado pelos quatro professores fundadores do Curso de Pedagogia do Campus Ministro Reis Velloso e pela própria pesquisadora. Ressaltamos que esta foi escolhida para fazer parte do grupo, porque, além de ser a responsável direta pela concretização da pesquisa, formou-se em Pedagogia no Campus Ministro Reis Velloso, na década de 1980, período ao qual se reporta a investigação.

No segundo capítulo, apresentamos maiores informações a respeito dos professores colaboradores.

1.4 Plano de análise dos dados

Conforme registramos anteriormente, utilizamos nesta pesquisa as narrativas de vida profissional dos professores-colaboradores e as sessões reflexivas como procedimentos metodológicos de produção de dados. Com base nesses procedimentos, elegemos eixos analíticos e temáticos com o objetivo de responder aos questionamentos da pesquisa.

Para responder à primeira questão, ou seja, qual a trajetória de vida profissional dos professores fundadores do Curso de Pedagogia do CMRV/Parnaíba, criamos eixo analítico e temáticos conforme o quadro (01), demonstrado a seguir.

EIXO ANALÍTICO	EIXOS TEMÁTICOS
1. Recontar das narrativas	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação dos professores-colaboradores • Trajetória formativa • Trajetória profissional e os motivos da escolha da profissão

Quadro 01: Categorias de análise.

Fonte: Quadro elaborado com base nos estudos feitos.

No eixo analítico “Recontar das Narrativas”, os professores narraram suas histórias de vida, dando ênfase especial aos acontecimentos ocorridos nas trajetórias de vida profissional visto que a pesquisa estava voltada para esse aspecto. O eixo temático busca apresentar e traçar o perfil dos professores na “Trajetória Formativa”, direcionando o foco

para o percurso de formação inicial e continuada dos professores. No eixo temático “Trajetória Profissional e os Motivos da Escolha da Profissão”, desvelaram-se os caminhos percorridos pelos colaboradores no decorrer de suas vidas profissionais, bem como os motivos que os levaram à escolha da profissão.

Para analisar as informações provenientes nesses eixos, buscamos sustentação nas idéias de Huberman (1992), Oliveira (1998), García (1999), Munhoz (2000), Ibiapina (2002), Sousa (2005), Papi (2005), Ferreira (2006), entre outros.

Como a segunda e a terceira questões de pesquisa estão diretamente relacionadas ao projeto formativo do curso em referência, isto é, qual o projeto formativo do Curso de Pedagogia do CMRV – Parnaíba na época da sua construção e quais os referenciais da época e os atuais para formar o pedagogo, respondemos a esses questionamentos com base no eixo analítico e temáticos conforme o quadro (02), demonstrado a seguir.

EIXO ANALÍTICO	EIXOS TEMÁTICOS
2. Reconstrução do projeto formativo	<ul style="list-style-type: none"> • Contexto histórico • Aspectos organizacionais • Modelos de formação

Quadro 02: Categorias de análise.

Fonte: Quadro elaborado com base nos estudos feitos.

O eixo analítico “Reconstrução do Projeto Formativo” foi construído com base nos dados apresentados nos eixos temáticos. No eixo “Contexto Histórico”, fizemos primeiramente uma retrospectiva do Curso de Pedagogia no Brasil, com base em leis, decretos e pareceres, desde sua implantação no Brasil, em 1930, até os anos aos quais se reporta a pesquisa, com o objetivo de situar o Curso de Pedagogia do CMRV – Parnaíba no contexto histórico, político e cultural em que ele foi implantado. Em seguida, mostramos como e por que foi implantado esse curso em Parnaíba – PI, no ano de 1985. No eixo temático “Aspectos Organizacionais”, dialogamos com a organização do currículo, a metodologia de trabalho predominante e a composição do corpo docente e discente, entre outros. Finalmente, no eixo temático “Modelos de Formação”, o foco das análises direcionou-se para os modelos formativos existentes na década de 1980.

As informações provenientes nesses eixos foram analisadas tendo como sustentação os estudos de Silva (2003), Plantamura (2003), Brzezinski (1996), Alves (1998), Cool (1987), Rabelo (2000), entre outros.

Esses eixos proporcionaram oportunidade para elucidação das questões de pesquisa e também nos permitiram visualização das trajetórias formativas e profissionais dos professores-colaboradores. Obtivemos ainda uma melhor compreensão do contexto histórico em que se iniciou o curso, assim como uma visão geral dos aspectos organizacionais e dos modelos formativos existentes nos anos 1980.

Sintetizando este capítulo, evidenciamos que o percurso teórico-metodológico adotado para esse estudo foi de grande valia, pois nos permitiu uma compreensão mais ampliada acerca dos caminhos percorridos no decorrer desta investigação. Adotamos o princípio do Materialismo Histórico-Dialético de que, “[...] para atingir-se um degrau mais elevado do conhecimento do objeto é necessário recorrer justamente a sua história” (KOPNIN, 1978, p. 185). Com esse princípio, enveredamos pelos seguintes conceitos da abordagem sócio-histórica: interação, mediação e colaboração.

Optamos pela pesquisa colaborativa porque pretendíamos realizar uma investigação que estivesse voltada para a co-construção do conhecimento. A esse respeito, Desgagné (1997) afirma que a pesquisa colaborativa supõe uma construção do objeto do conhecimento em parceria entre o pesquisador e o professor.

No que diz respeito aos procedimentos metodológicos, materializamos este estudo por meio das narrativas de vida profissional orais e escritas, bem como nas sessões reflexivas, que, conforme Contreras (2002), baseado em Smyth (1992), apresentam-se com as ações de descrever, informar, confrontar e reconstruir.

Finalmente, para responder às questões de pesquisa, apoiamo-nos em eixos analíticos e temáticos elaborados com base em estudos feitos juntamente com a orientadora da pesquisa. Esses eixos nos permitiram também empreender, de forma mais completa, esta investigação.

CAPÍTULO II

RECONTANDO TRAJETÓRIAS: um olhar sobre os percursos formativos e profissionais dos professores-colaboradores

Ao narrar, visitamos o passado, na tentativa de buscar o presente, onde as histórias se manifestam, trazendo à tona fios, feixes que ficaram esquecidos no tempo. O que buscamos nesse momento não é somente trazer informações sobre nossa história, mas sim estimular em todos que delas se sentem parte integrante, personagens, o despertar de outras histórias, para que se produzam outros sentidos, outras relações, outros nexos. (JEROME BRUNER)

Este capítulo está dividido em duas partes. Na primeira parte, apresentamos as narrativas de vida profissional feitas pelos professores-colaboradores da pesquisa e, na segunda parte, analisamos trechos das narrativas, elegendo categorias que consideramos relevantes para o objeto deste estudo.

2.1 Apresentando os professores-colaboradores e suas narrativas

Neste item, realçamos aspectos peculiares das trajetórias de vida pessoal e profissional dos professores-colaboradores, ressaltando que os nomes utilizados para identificá-los correspondem aos seus verdadeiros nomes, visto que, segundo eles, não há razão para mantê-los em sigilo.

As narrativas são apresentadas conforme foram relatadas pelos colaboradores, sem qualquer interferência da pesquisadora, mantendo-se o quanto possível a originalidade de cada relato.

A análise das narrativas ajudou a identificar categorias que auxiliam a reconstruir o projeto formativo do Curso de Pedagogia, no Campus Ministro Reis Velloso – Parnaíba, assim como contribuiu para desvelar a própria história da formação do professor das séries iniciais.

2.1.1 Quem é Maria Christina de Moraes Souza Oliveira?

A professora Maria Christina é uma educadora que sempre se dedicou à educação da cidade de Parnaíba, especialmente nos cursos de formação de professores, como é o caso do Curso Pedagógico da Escola Normal Francisco Correia⁴ e do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí – Campus Ministro Reis Velloso.

Dinâmica e atenta às inovações que aconteciam na educação nas décadas de 1970-1990, sempre partilhou os conhecimentos com os amigos, professores e alunos, enfim, com todos que a cercavam. Pessoa forte, atuante e obstinada, sempre esteve à frente do seu tempo, produzindo conhecimentos, benfeitorias e fazendo de sua vida ápice de trabalho e de conquistas em favor da educação.

A referida professora é aposentada, casada, brasileira, natural de Parnaíba, graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí, especialista em Administração Organizacional, ex-diretora da Escola Normal Francisco Correia de Parnaíba – PI, onde atuou por mais de vinte anos e obteve o reconhecimento de toda a sociedade parnaibana pelo trabalho desenvolvido. Ex-professora da Universidade Federal do Piauí, dedicou a maior parte da sua trajetória profissional à formação dos discentes do Curso de Pedagogia – Campus Ministro Reis Velloso. Quando aí atuou, foi coordenadora do curso de Pedagogia no período de 11/03/1986 a 11/03/1988 e de 27/03/1988 a 27/03/1990, coordenando também o projeto da Escolinha de Aplicação⁵, em agosto de 1988, entre outras atividades desenvolvidas na Universidade Federal do Piauí.

Ao narrar sua história, a professora se coloca como agente ativo, evocando os caminhos trilhados na educação do Piauí, conforme expressa a narrativa a seguir.

⁴ A Escola Normal Francisco Correia era única instituição que formava professores na cidade de Parnaíba até 1983.

⁵ Projeto que beneficiou os alunos do próprio Curso de Pedagogia, servindo de campo de estágio, laboratório de pesquisa e experiências pedagógicas. Serviu aos filhos de professores e funcionários, oferecendo-lhes uma escola pública de boa qualidade. Serviu ainda à comunidade parnaibana, atendendo às crianças do bairro (OLIVEIRA, 1995, p. 60).

Sempre gostei de ser professora. Desde criança eu já demonstrava o desejo de ser professora. Alfabetizada em casa por minha mãe, que era uma educadora, por excelência, e com estudos pedagógicos feitos em Fortaleza, no Colégio das Dorotéas, continuei meus estudos no Colégio N. Sra. das Graças [Parnaíba]. Em casa, à noite, ensinava o que aprendia às domésticas e aos meus irmãos mais novos. Não havia, na época, escolas de educação para adultos. Desse modo, as domésticas eram sempre analfabetas e ficavam felizes em aprender, mesmo com as crianças ou jovens. No Colégio, como estudante, sempre era muito estudiosa e gostava de fazer grupos de estudos em minha casa. Ali, eu sempre bancava a professora, a que liderava o grupo e ajudava com os conhecimentos adquiridos na biblioteca particular da casa. O tempo passou. Fiz num mesmo período o Curso Técnico em Contabilidade e o Curso Normal, mas a minha tendência maior era para o magistério. Embora as oportunidades de trabalho tenham acontecido inicialmente para o comércio, recusei-as, deixando de trabalhar na casa comercial de meu pai e de meu tio. Preferi aceitar convites e indicações para lecionar nos colégios da cidade de Parnaíba. Naquela época (1954), não havia concursos públicos para o magistério. Iniciei como alfabetizadora no Ginásio São Luiz Gonzaga⁶ (particular), onde percorri depois todas as séries do 1º grau da época, hoje ensino fundamental. Foi uma rica experiência, pois na turma havia alunos que realmente seriam alfabetizados em cartilhas e outros que já podiam seguir as leituras do 1º livro. Era como se dizia antigamente, mesclagem de alunos do 1º ano A e 1º ano B. Este passo de dificuldade aliado a minha vontade de acertar, permitiram-me, já naquela época, utilizar muita movimentação na sala de aula, como cartazes, jogos didáticos e efetuar dramatizações. Isso me deu segurança e possibilitou a obtenção de bons resultados. Nos períodos de férias, freqüentava, em Fortaleza-CE, cursos de Didática, Metodologias, Orientação Educacional, Geografia, Desenho, promovidos pelo MEC, que realizava cursos para atualização e aperfeiçoamento de professores durante os meses de janeiro, fevereiro e julho. Em outras oportunidades, participei de encontros pedagógicos, seminários e conferências em Recife, Belo Horizonte, Niterói (RJ), Curitiba e São Paulo. De todos trazia conhecimentos e inovações que aplicava e testava nas salas de aula. Lecionei em outros colégios da cidade de Parnaíba, no 1º e 2º graus: Colégio Técnico União Caixeiral, Ginásio Nossa Senhora das Graças, Ginásio N. Sra. de Lourdes, Colégio Estadual Lima Rebelo e Escola Normal Francisco Correia. A passagem como professora por todos estes colégios foi muito significativa para mim, especificamente, porque não me preocupava apenas em transmitir conhecimentos, mas, sobretudo, julgava-me responsável também pela formação do aluno, o desenvolvimento de suas habilidades e despertar em cada um o desejo de crescer e ser um elemento útil à sociedade. Assim, tive oportunidade de fazer muitos amigos e deles recebi muita demonstração de carinho, afeição e gratidão. Dentre todas estas passagens pelos colégios, todas bem marcantes, a minha atuação no Curso Normal do Colégio N. Sra. das Graças (até 1965) e depois na Escola Normal Francisco Correia (de 1966 a 1987) foi bastante proveitosa. Ali foram ficando marcas significativas que os próprios alunos e a sociedade confirmam. A partir dos anos 80, começamos a nos preocupar, como profissionais, com a formação dos professores já que a nova Lei do ensino 1971 exigia habilitação em nível superior aos profissionais da educação para atuarem da 5ª série em diante. Muitos profissionais, preocupados, seguiram em busca desta habilitação. Teresina, Fortaleza ou Sobral passaram a ser os centros mais procurados por esses educadores. Nós mesmos fomos daqueles que seguiram a Teresina, em 1972, para cursarmos Pedagogia. Mas eram incessantes os pedidos para que a Universidade Federal do Piauí, através do Campus Ministro Reis Velloso, disponibilizasse cursos na área de educação. Encontros, pedidos, ofícios e reuniões foram feitos, mas as soluções não advieram imediatamente. Liderei um grupo que elaborou um projeto inicial com o Prof. Francisco Filho e Prof. Jaime⁷, para conseguirmos a atenção das autoridades para os anseios justos da classe do magistério em Parnaíba. O projeto tratava do pedido do Curso de Pedagogia na área do magistério. Eu já aspirava ao desejo de exercer a

⁶ Instituição de natureza particular, fundado em 1937, tendo como diretor José Rodrigues e Silva, objetivava a formação da juventude masculina de Parnaíba. Funcionava somente com o Curso Primário, sendo que, no ano seguinte, passou a funcionar com o Curso Ginásial.

⁷ Professor colaborador desta pesquisa.

docência no Ensino Superior; o Monsenhor Antônio Sampaio⁸ estava se aposentando, acho que ele procurava uma pessoa para pôr no seu lugar, eu já estava ficando conhecida aqui no Campus e até mesmo em Teresina, porque eu já estava liderando o projeto para implantação do Curso de Pedagogia. Eu lembro que o Monsenhor escreveu uma carta de recomendação para o Reitor me indicando para ministrar, juntamente com ele, algumas cadeiras dos cursos de Ciências Contábeis, Ciências Econômicas e Administração. Foi mediante a apresentação do currículo, esta carta de apresentação e o meu desejo de ingressar no Ensino Superior que eu fui contratada pela Universidade Federal do Piauí. Lecionávamos nesta época disciplinas ligadas à nossa área nos cursos do Campus Ministro Reis Velloso: Introdução à Metodologia Científica, Introdução à Sociologia e Introdução à Filosofia. Em julho de 1984 foi aprovado, depois de muita luta pelo Conselho Universitário, o Curso de Pedagogia para Parnaíba, cujas primeiras vagas foram para o Vestibular de 1985. Assim, o Curso iniciou. Poucos alunos aprovados [nove], número reduzido de professores, que se sobrecarregavam de disciplinas, mas cumpriram suas responsabilidades com dedicação e seriedade. Surgiram os cursos de Especialização e deles os professores foram participar. Alguns tentaram até cursos de mestrado fora, mas para a orientação e defesa de tese se tornou difícil. Abriram concursos. Novos professores viram preencher o quadro docente como enriquecê-lo também. Foi organizada a Coordenação do curso, como as dos demais já existentes no Campus Ministro Reis Velloso. Fui eleita coordenadora do curso por duas vezes. Essa foi uma experiência muito válida para quem lutava incansavelmente pela melhoria do curso. Foram realizados encontros, seminários e muitas atividades pedagógicas, como publicações de livros de professores e alunos, além do ponto muito positivo, resultante de um trabalho de pesquisa: a criação e a instalação de uma escola de aplicação, cujo objetivo inicial era atender os filhos dos professores e de funcionários. Mais tarde, seria ampliada para a comunidade e beneficiaria crianças das quatro primeiras séries iniciais; serviria também como campo de estágio para os alunos do Curso de Pedagogia do Campus Ministro Reis Velloso. A conclusão da 1ª turma (1988), concurso para professores, instalação da escola de aplicação, organização da Coordenação Pedagógica, lançamento de livro de poesias, realização de um seminário comemorando os 10 anos do curso, reformulação do currículo. No Curso de Pedagogia, como éramos poucos professores, tivemos a oportunidade de ministrarmos várias disciplinas, o que nos deu a responsabilidade de aprendermos e aprofundarmos os conhecimentos pedagógicos das mesmas: Didática, Métodos e Técnicas da Pesquisa Pedagógica, Metodologia da Comunicação e Expressão, Metodologia dos Estudos Sociais e Sociologia. Participamos de vários encontros pedagógicos em Belo Horizonte, São Paulo e em outros estados sobre a formação dos docentes. Em Teresina e Parnaíba, participamos de encontros sobre reformulação dos cursos de Pedagogia. A maior expectativa do curso, quando implantado, era atender aos anseios do professor de ter uma formação de nível superior e, conseqüentemente, melhorar a situação do ensino, oportunizando ao mesmo dispor de professores qualificados e habilitados. O corpo discente era constituído, na sua maior parte, de profissionais da educação, facilitando assim a prática aliar-se à teoria ministrada em sala de aula. Quanto à metodologia utilizada, era sempre baseada em exposições, discussões em grupos e apresentações de formas variadas, valendo-se de pequenas pesquisas. Utilizavam-se de seminários no final de unidades de estudo. As leituras não atendiam à necessidade dos conteúdos já que tanto a biblioteca quanto as livrarias da cidade não dispunham de um número expressivo de livros. O professor sempre "bancava" o empréstado de livros e revistas atualizadas. Um dos professores do curso, o Prof. Jaime, facilitou, em parte, a procura de livros pelos alunos quando manteve uma banca de venda de livros didáticos. O curso tem apresentado resultados satisfatórios à medida que se observa ex-alunos desse curso aperfeiçoando-se em outros cursos seqüenciais como especialização, mestrado e até doutorado. E o mais importante é que a atuação de muitos nas instituições de ensino tem sido de destaque como: diretores de escola, coordenadores de cursos, professores de universidades no Piauí e em outros estados, além de secretário de educação, como no Estado do Tocantins. Tanto na esfera estadual como na federal e

⁸ Pároco da Catedral Nossa Senhora das Graças, diretor do Ginásio São Luiz Gonzaga e professor da Universidade Federal do Piauí – Campus Ministro Reis Velloso.

particular, temos ex-alunos do Curso de Pedagogia do Campus Ministro Reis Velloso exercendo funções de destaque e que enchem de orgulho os seus antigos mestres, que repetem a velha lição de Sócrates: "Bom discípulo é aquele que supera o mestre".

2.1.2 Quem é Francimar Aragão Brito?

A Professora Francimar é uma educadora que sempre exerceu com entusiasmo e compromisso suas funções profissionais. Estudiosa e apaixonada por livros, ela aprimorou os conhecimentos adquiridos no processo formativo por meio de diversas leituras, além da participação em congressos, seminários e cursos. Pessoa doce e sensível, ela procurou fazer das dificuldades cotidianas no exercício da profissão oportunidades para desenvolver o senso crítico.

Professora, aposentada, solteira, brasileira, natural da cidade de Cocal, PI, graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará, especialista em Administração de Sistemas, cursou o Mestrado na Universidade Federal do Espírito Santo (embora não concluído). Ex-professora de diversas escolas de 2º grau em Parnaíba e da Universidade Federal do Piauí, Campus Ministro Reis Velloso, ali permaneceu a maior parte do tempo no curso de Pedagogia, tendo exercido ali as seguintes funções: em 1992, chefe da Comissão de Reformulação de Currículo do Curso de Pedagogia; de 1986 a 1988, sub-coordenadora do Curso de Pedagogia; em 1994, coordenadora da Comissão de Elaboração do Plano de Capacitação de Docentes do Campus Ministro Reis Velloso; em 1995, membro suplente da Avaliação Permanente de Docentes da UFPI, dentre outros cargos e funções.

Ao narrar sua história, a professora lança um olhar sobre as experiências vividas, permitindo-nos conhecer de perto a riqueza da sua vida profissional.

Tornei-me professora por influência de uma tia. A mesma tinha uma paixão especial pela educação. Aprendi a gostar da educação com ela, é tanto que, quando prestei vestibular para Pedagogia e fui aprovada, ela vibrou muito, foi aquela animação, eu nem fiz o vestibular de Ciências Sociais que eu já estava inscrita, ela dizia que eu combinava com a educação. Logo que concluí o Curso Normal, em 1966, tornei-me professora. Trabalhei cerca de um ano e meio numa escola particular onde pude pela primeira vez experimentar o calor humano passado pelas crianças que cursavam a 2ª série do ensino primário. O conhecimento sobre o preparo para a docência aliada àquela experiência promissora representou o marco para a busca de novos horizontes. Na época, Parnaíba não contava com ensino superior. Fui residir em Fortaleza por quatro anos a fim de realizar o meu desejo. Concluído o Curso de Pedagogia, em 1971, retorno a Parnaíba e, em março de 1972, recomeço o trabalho de professora. Dessa vez, trabalharia com jovens que cursavam o 2º grau no Colégio Estadual Lima Rebelo e na Escola Normal Francisco Correia. Abarquei, no início, uma maratona de três turnos de

trabalho, que representava quarenta horas semanais de aulas sem os devidos intervalos do horário pedagógico. Lecionando Biologia, Psicologia do Desenvolvimento e Ciências Físicas e Biológicas no primeiro ano somando-se a outras nos anos subseqüentes, principalmente, na Escola Normal, onde não exerci apenas a docência como também coordenei a área de Fundamentos da Educação, responsável pelo Conselho de Classe da escola e auxiliar, de forma pouco segura, por não ser habilitada para tal, do serviço de Orientação de Ensino. De 1976 a 1980, embora mantivesse vínculo, na parte de ensino, com a Escola Normal, fui designada para trabalhar no Complexo Escolar Parnaíba II. Ali exerci a função administrativa no cargo de superintendente escolar. Acredito, hoje, que a dimensão da responsabilidade foi proporcional à experiência. O Complexo Escolar representava uma rede de dez escolas de 1ª a 8ª séries do Ensino Fundamental a serem gerenciadas nos aspectos controle de alunos, professores, pessoal de apoio e estrutura material. Isso representava, portanto, uma administração centralizada com certa burocracia a ser respeitada. De 1976 a 1979, fui convidada para lecionar no Campus Ministro Reis Velloso, nos cursos de Licenciatura curta. Foi o início de uma experiência mais ousada porque estava designada para trabalhar com professores com vasta experiência no ensino e que na época cursavam, em período especial, Pedagogia com habilitação em Supervisão, Letras, História e Estudos Sociais. Nos anos 1977/1978, respectivamente, mais uma vez convidada pelo diretor do Campus Ministro Reis Velloso para assumir a coordenação de um curso Esquema I. Tal curso destinava-se à formação didática de professores de universidades federais, no caso, aqueles lotados no Campus Ministro Reis Velloso em Parnaíba-PI. De 1980/1996 fui professora efetiva da Universidade Federal do Piauí, servindo no Campus Ministro Reis Velloso, em Parnaíba. No início da contratação trabalhando nos cursos existentes na época: Administração de Empresas, Ciências Econômicas e Ciências Contábeis disciplinas dos primeiros períodos: Sociologia, Introdução às Ciências Sociais, Psicologia Aplicada à Administração e Introdução à Metodologia Científica. Nos anos oitenta, época em que o ensino fundamental passava por grandes reformas, os professores necessitados da devida qualificação profissional para acompanhar as exigências das mudanças deslocavam-se para a capital, Teresina-PI, ou para Sobral - CE enfrentando os mesmos uma maratona cansativa de estudo e trabalho. Para atender essa clientela, em 1984, um grupo de profissionais [Manoel Jaime Filho, Maria Christina de Moraes Souza Oliveira, Monsenhor Antônio Sampaio] encaminha uma proposta aos órgãos competentes a fim de que se criasse o Curso de Pedagogia em Parnaíba. No ano seguinte, em 1985, Parnaíba ganhava mais um curso superior com a implantação do Curso de Pedagogia - Magistério. No princípio, dada às dificuldades apresentadas no Campus Ministro Reis Velloso, para o bom desenvolvimento do curso, foi preciso enfrentar sérios sacrifícios, dentre eles a falta de pessoal com formação pedagógica para lecionar determinadas disciplinas da proposta curricular, obrigando-nos, inicialmente, a responsabilidades redobradas. Lecionávamos várias disciplinas por período letivo, de forma que fui convidada a deixar de atender determinadas disciplinas que lecionava nos cursos já existentes para servir, com certa exclusividade, ao Curso de Pedagogia. No entanto, nos anos subseqüentes, com a abertura de concurso público para novos professores, nos foi possível diminuir a quantidade de disciplina por período. A outra dificuldade enfrentada diz respeito à falta de material na biblioteca do Campus (livros e periódicos da área da educação), para consulta e estudo. No entanto, como se tratava do início de um curso e com pouco aluno por sala de aula, consegui, de certa forma, suprir em parte essa necessidade. Valia-me de alguns livros, textos, apostilas e periódicos que trouxera naquela época de um curso de pós-graduação no Sudeste do país. Esse material continha, no seu bojo instrucional, a última palavra em matéria de educação. Apesar de não contarmos com recursos técnicos e pessoal qualificado para atender a demanda e determinadas necessidades, no processo de ensino contávamos com o elemento principal da aprendizagem: a vontade dos alunos para a superação dos limites. Com a vontade de quem quer vencer, os alunos, que, na maioria, eram professores da rede pública ou privada de ensino, conseguiram até destacar-se no meio acadêmico. A dimensão do entusiasmo, a cumplicidade e a competência estavam sempre representadas na forma e na seriedade com que executavam os trabalhos no processo ensino-aprendizagem. Acredito que a experiência trazida do curso, o material do qual dispunha, aliada as trocas de experiência com esses alunos foram as

ferramentas básicas dos meus primeiros anos de trabalho no Curso de Pedagogia. Passada essa fase difícil, o Curso de Pedagogia continua firme a desenvolver trabalhos mais expressivos na área da educação. A preocupação com os jovens discentes no sentido de que tivessem uma formação mais sólida para assegurar o enfrentamento dos problemas no mercado de trabalho e de tornar o ensino compatível com as necessidades do momento, despertou na maioria dos professores a necessidade de repensar o ensino, de forma que várias mudanças foram efetuadas no projeto pedagógico, sendo a mais séria a reforma curricular aprovada ano de 1994. Vários indicadores foram responsáveis para que se processassem as mudanças: a redefinição dos conteúdos disciplinares que se encontravam em duplicidade, a integração de algumas disciplinas consideradas repetitivas, a incompatibilização de carga horária de certas disciplinas consideradas prioritárias, a integração teórica-prática, a revisão do estágio supervisionado, o aumento da oferta de disciplina na grade curricular, a extensão do conteúdo das disciplinas de formação pedagógica e a necessidade de maior apoio à pesquisa, dentre outros. A intenção da nova proposta era a de oferecer um caráter mais dinâmico e participativo ao curso tornando os formandos, portanto, professores mais capacitados e prontos para interferir e propor mudanças no seu campo de ação: a escola. A introdução de novas atividades pedagógicas e metodologias mais dinâmicas tornaram os novos alunos mais envolvidos no processo de ensino, traduzindo-se, então, em resultados mais promissores. Com as mudanças, o ensino extrapolou mais ainda os limites das salas de aula para realizar pesquisa e extensão nas mais diversas modalidades. Tal preocupação com relação ao vínculo escola-comunidade já havia sido analisada e discutida por alguns profissionais que trabalhavam no Curso de Pedagogia. A idéia que surgiu antes da reforma curricular resultou na criação de um laboratório de aprendizagem. Trata-se da Escola de Aplicação, cuja finalidade básica, no princípio, era o apoio aos filhos dos servidores do Campus em matéria de reforço escolar através de um trabalho de extensão realizado pelos alunos do Curso de Pedagogia. No entanto, a idéia logrou êxito maior do que o esperado. Com o apoio da Secretaria de Educação do Município de Parnaíba e da Reitoria da UFPI a escola estendeu-se à comunidade. Atualmente representa mais uma escola para o município atendendo a uma clientela expressiva de alunos de 1ª a 4ª séries do ensino básico, principalmente aqueles que residem nas proximidades do Campus. Desse modo, a contribuição do Curso de Pedagogia para a comunidade tem se revelado através deste feito, e com a constante qualificação de professores para o mercado de trabalho local, além de outros de caráter transitório. Podemos acrescentar ainda o excelente nível do desempenho dos ex-alunos no mercado de trabalho. Na atualidade existe profissional formado nesse Curso de Pedagogia atuando com grande empenho e brilho em diversos setores da educação. Podemos citar aqueles que se encontram lecionando no ensino superior, muitos, hoje, portadores de cursos de pós-graduação em mestrado e doutorado. Conta ainda com ex-alunos desempenhando atividades em cursos de pós-graduação e um outro, à frente da chefia de uma Secretaria de Estado. Durante o tempo da minha atividade profissional no Curso de Pedagogia, realizei, além da docência, nas disciplinas Sociologia, Introdução à Psicologia, Psicologia Social, Psicologia da Personalidade, Psicologia da Educação, Planejamento da Educação, Estrutura do Ensino, Didática Introdução à Metodologia Científica e Metodologia da Pesquisa em Educação, dentre outras atividades. Por diversas vezes presidi e participei de banca examinadora de concurso público para professor da UFPI; responsável pelo projeto para análise curricular do Curso de Pedagogia; chefe da Comissão de Reformulação de Currículo do Curso de Pedagogia; sub-coordenadora do Curso de Pedagogia; participação ativa do Projeto de Avaliação do Campus Ministro Reis Velloso; coordenadora da Comissão de Elaboração do Plano de Capacitação de Docentes do Campus Ministro Reis Velloso; membro suplente da Avaliação Permanente de Docentes da UFPI; responsável pelos Projetos de Extensão para Curso e Seminário; produção de texto para a Revista "Diálogos" do CMRV; responsável pelo projeto do curso de especialização em Educação Superior; orientação de trabalhos monográficos; coordenadora do curso de especialização em Educação Superior. Na tentativa de superar desafios e exercer um trabalho voltado, principalmente, para o que diz respeito ao papel do professor, que suponho ser o de abrir mentes para que possam desenvolver, com competência, habilidades variadas e relacionadas com as diversas áreas do conhecimento humano, pude então suportar problemas de toda ordem. Mas a superação de

cada obstáculo servia-me de combustível para que tocasse o barco à frente e realizasse os meus intentos nesta trilha espinhosa cognominada de arte do Magistério. Adepta a uma metodologia que colocasse o aluno como peça central do processo, ensino-aprendizagem, procurei executar as minhas atividades docentes dentro desse foco, de forma que, além das exposições-dialogadas na introdução do conteúdo de cada disciplina, exigia dos meus alunos a realização da leitura de textos cuidadosamente selecionados, seguida das discussões grupais, pesquisas bibliográficas, pesquisas de campo seguidas de relatórios, verificação *in loco* em situações de aprendizagem, seminários, micro-aulas em que os alunos tinham a oportunidade de organizar e dirigir situações de ensino na sala de aula, apresentação de textos elaborados pelos alunos e estudos através de situações-problema. A utilização da informática aconteceu apenas como forma de pesquisas. Acredito ter procurado aplicar uma metodologia de trabalho voltada para a reflexão, com a preocupação maior de conseguir uma constante relação entre a teoria e a prática pedagógica. Cada disciplina lecionada proporcionou-me uma oportunidade ímpar para tornar-me uma aprendiz contumaz. Era gratificante desprender energia em horas de estudo e preparação, pois tínhamos sempre uma clientela disposta à obtenção de conhecimentos. Embora suspeita para tal, posso atribuir de certa forma o sucesso das gerações dos anos 1985/1996 à minha singela contribuição no Curso de Pedagogia. Tenho o orgulho de dizer que sou cúmplice da formação de profissionais hoje bem sucedidos no mercado de trabalho. São profissionais sérios, competentes e conscientes de seus ideais. O Curso de Pedagogia na atualidade passa por mais uma reforma curricular e difere de certa forma do tempo acima mencionado. Conta com uma infra-estrutura "bem equipada" para o trabalho da obtenção do conhecimento quanto à informatização e o quadro de professores. Possui, atualmente, mestres e especialistas nas diversas áreas do ensino com todo um arsenal de conhecimentos prontos para orientar essa juventude do novo milênio necessitada de informações que produzam maior segurança no desempenho profissional.

2.1.3 Quem é Manoel Jaime Filho?

O professor Jaime é um profissional que, em suas aulas, sempre se preocupou em dividir, além do conhecimento propriamente dito, as experiências que teve no processo de formação religiosa, enfatizando, em especial, a valorização e o respeito que o homem deve ter pela família. Possuidor de uma alegria contagiante, no período em que ministrou aulas no Curso de Pedagogia, desenvolvia as atividades de ensino com muito entusiasmo.

Dedicado ao que faz, o professor encontrou na Pedagogia um caminho para dar continuidade à sua formação religiosa e filosófica. Dessa forma, cooperou com dedicação e compromisso, ao longo de sua práxis histórica, para que o Curso de Pedagogia do Campus Ministro Reis Velloso lograsse sucesso.

Professor aposentado, casado, natural da cidade de Santana do Acaraú – CE, graduado em Filosofia, especialista em Filosofia da Educação, cursou Mestrado na PUC/SP (embora não o tenha concluído). Ex-professor de diversas escolas de segundo grau de Fortaleza – CE e Parnaíba – PI, é também ex-professor da Universidade Federal do Piauí, Campus Ministro

Reis Velloso, onde também exerceu as funções de vice-diretor, no período de 24/01/1984 a 24/01/1987, e diretor, no período de 10/03/1987 a 14/07/1987.

Ao narrar sua história, Jaime Filho traduziu momentos marcantes da sua vida pessoal e profissional, bem como sua contribuição para a formação de inúmeros professores, no município de Parnaíba e adjacências, conforme a narrativa a seguir.

Em 1969, eu ingressei no magistério na Escola Normal do colégio Santa Cruz de Paranagaba. Foi lá que eu comecei a dar aulas. Inicie ministrando as disciplinas de Filosofia e Psicologia. Em 1972, eu terminei o Curso de Filosofia Pura. Assim a Filosofia aprendida no Seminário me levou a ser professor. Eu achava que nesta profissão eu poderia fazer o que gosto, que é lidar com gente e poderia pôr em prática tudo que havia estudado. Nesta época, eu tinha um irmão que já estava aqui em Parnaíba. Com o objetivo de trazer uma sobrinha para conhecer Parnaíba, vim parar aqui. [...] Nisto me deu vontade de conhecer o campo de educação em Parnaíba, na época, eu já lecionava em Fortaleza. Entrei em contato com a professora Maria Christina⁹ que, naquele período, era diretora da Escola Normal em Parnaíba. Por coincidência fiquei sabendo que uma professora de Filosofia e Psicologia havia pedido transferência para Teresina, e o campo estava com uma vaga em aberto. Como eu já tinha experiência de sala de aula em Fortaleza e possuía um diploma já registrado, ela me sugeriu que tentasse a experiência de ficar em Parnaíba. Resumindo: com este meu passeio, eu terminei ficando aqui em Parnaíba. Passei a lecionar Filosofia na Escola Normal, Português no Colégio das Irmãs e no Colégio São Luís Gonzaga, pois, mesmo eu não sendo formado em letras, eu tinha conhecimento do latim, em função do seminário, eu tinha um bom Português. Permaneci de 1973 a 1975 lecionando na minha área na Escola Normal. Em 1969, eu ingressei no magistério na Escola Normal do Colégio Santa Cruz de Paranagaba, foi lá que eu comecei a dar aulas. Ministrei as disciplinas de Filosofia e Psicologia. Eu terminei o Curso de Filosofia Pura em 1972, foi a partir de então que eu vim para Parnaíba. [...] como já falei anteriormente, vim trazer uma sobrinha para passar férias, para conhecer a cidade e por aqui fiquei. Fui conhecendo pessoas, procurando me colocar no mercado de trabalho e, em pouco tempo, já estava empregado, então por aqui fui ficando, constituí família, criei meus filhos e por aqui estou até hoje [...]. Quanto me valeu dezesseis anos de seminário, quanto me valeu toda minha bagagem filosófica! Era uma filosofia tomista, não era uma filosofia platônica, era eclesial, então me ajudou bastante na formação dos jovens alunos, de apoiar, aconselhar [...] eu ajudei alunos que choravam porque certos professores não lhe davam o apoio devido, eu ia na casa delas, eu apoiava, mostrava exemplos, e assim eu ia contribuindo naturalmente na formação de cada um. Meu embasamento religioso, de lar ajustado, eu passava na sala de aula e eu queria mesmo é que minha formação influenciasse na dos alunos. Eu ficava feliz vendo elas ajustadas na família, no casamento, no lar. Eu tenho certeza que meu exemplo de pai, de marido, de lar ajustado pesou bastante na formação de muitos dos que passaram pelo Curso de Pedagogia. Em 1976, a cadeira de Introdução à Filosofia no Curso de Contabilidade aqui no Campus estava vazia. Eu procurei o reitor, fiz um teste e nisso eu entrei como professor de Introdução à Filosofia no Curso de Ciências Contábeis, no Campus Ministro Reis Velloso. Tempos depois, vieram os cursos parcelados, eu aproveitei para me qualificar mais ainda. Com isto, surgiu a oportunidade de ficar somente aqui no Campus, eu aceitei, pois, logo em seguida, isto em 1978, eu fui para São Paulo fazer Mestrado. Eu queria me qualificar mais, estudar mais, eu sentia necessidade de me qualificar, apesar de já ter outros cursos que enriqueciam meu currículo. Quando eu cheguei do Mestrado, outro grande corte na minha vida, eu quero registrar [...] fiz Mestrado na PUC, em São Paulo, lá eu tinha uma bolsa integral. Quando eu cheguei aqui, mesmo com a implantação do Curso de Pedagogia, ainda não tinha turmas suficientes para completar minhas quarenta horas, ou seja, eu continuar como

⁹ Professora colaboradora desta pesquisa.

pleno. O Doutor Lauro me chamou e disse que eu ia voltar a ter somente vinte horas; foi um corte na minha vida, eu precisava terminar minha dissertação, por conta própria eu teria que viajar, e dependia de recursos para ir e vir. Isso me faria tirar meus filhos do Colégio das Irmãs, eu tive que fazer uma opção entre a conclusão do Mestrado e a educação dos meus filhos. Na hora que eu tive de fazer uma opção entre meu crescimento pessoal e a educação dos meus filhos, optei pela formação dos meus filhos. O Curso de Pedagogia foi um sonho da professora Maria Christina, juntamente com a professora Francimar Brito e eu, percebemos que estava faltando em Parnaíba professores qualificados. Sabíamos dos entraves para não ter novos cursos que não fossem da área tecnológica. Juntamente com a comunidade e diversos professores nos reunimos e organizamo-nos com reivindicações, relatórios, pesquisas, assinaturas de renomes culturais, como do “imortal” Monsenhor Antônio Sampaio, “in memoriam”, um dos fundadores do Campus Ministro Reis Velloso e apontávamos três fatores importantes da implantação do curso: o número de docentes suficientes para administrar o curso, um turno da tarde do campus com blocos ociosos, suficiente para acolher a primeira turma e a carência de professores graduados em Pedagogia na comunidade estudantil. A contento, as coisas foram acontecendo objetivamente, sem causar constrangimento nem descontentamento e nem coação por nossa parte a qualquer autoridade que fosse. A nossa exigência era mais em prol da comunidade, de uma qualidade de ensino mais burilada, buscando um profissional que soubesse mais da importância do bom relacionamento em sala de aula do que só o domínio do conteúdo. A visão de um Curso de Pedagogia era, também, para evitar o afastamento de nossos alunos para outras cidades só para estudar, quando na realidade tínhamos estrutura física e pedagógica suficiente para o bom andamento do curso. Montado o curso, aprovado o vestibular e acrescido mais um novo curso no CMRV, tivemos outro impasse: a estrutura básica dos docentes qualificados na área para cada disciplina a ser ministrada. De início, assumi duas disciplinas por fazerem parte da minha área: Introdução à Filosofia e Filosofia da Educação. [...] senti a diferença de lidar com alunos que vinham da rede estadual (Escola Normal) e com os alunos que não tinham nenhuma base na formação metodológica. Isto, no primeiro período, causou algumas dificuldades [...] faltava base por parte dos discentes para acompanhar, satisfatoriamente, o curso que foi tão almejado e, finalmente, conquistado como triunfo para a nossa cidade. Um dos fatos que me marcou foi dizer que eu era um professor com mestrado que não tinha dissertação defendida por causa do corte do meu salário; mesmo com isso, eu não deixei transparecer para meus alunos, meu entusiasmo, minha garra, minha auto-estima; [...] o bom profissional é aquele que se realiza, é aquele que não está apegado apenas ao dinheiro e sim aquele que se realiza no que faz, se realiza na família, se realiza como amigo. [...] isto que aconteceu comigo foi um problema que eu soube superar, não tenho frustrações e nem tenho mágoas, sou muito amigo do diretor, não sou político, por isto não levei para este lado. [...] Mesmo sem ter defendido minha dissertação, ficou muito para contar, convivi com os intelectuais da época, conversei demais com Paulo Freire, Antônio Gadotti, Demerval Saviani e tantos outros. Quando voltei para o Piauí, eu estava fascinado pelo mundo intelectual, pelo mundo das leituras; é tanto que comprei quinhentos livros para minha biblioteca pessoal. [...] Eu achava que o professor aqui em Parnaíba tinha que ter bagagem não só intelectual, mas também livresca. Não havia Internet, o professor era a fonte, então estes livros eram utilizados em minhas aulas, repassados em forma de cópias, assim, utilizando materiais atualizados dentro do que eu havia estudado, eu me sentia realizado, pois eu estava aplicando o que eu havia estudado no meu curso, no Mestrado. Quando eu vim para o Curso de Pedagogia, eu vim com uma bagagem vivencial, eu já havia passado pelo seminário, pelo Mestrado, por outras escolas aqui em Parnaíba e em Fortaleza, então minhas experiências eram concretas, eu tinha como exemplificá-los. Por exemplo, quando fazíamos certas leituras eu dizia: – Isto que estamos lendo eu vi este autor falar na palestra tal, em determinado lugar, ou eu fiz um seminário com este autor e ele dizia justamente isto; então para o Curso de Pedagogia eu contribuí foi com uma bagagem vivencial, eu tinha experiências, e eu fiz questão de contribuir com as mesmas para o desenvolvimento e a formação dos meus alunos. No Curso de Pedagogia, eu tive uma trajetória comum, ou melhor dizendo normal. Neste eu procurei fazer de tudo para que as disciplinas que eu assumisse dessem certo, e foram tantas, eu lembro bem de Português I,

Introdução à Filosofia, Filosofia da Educação, Metodologia Científica, Sociologia. A trajetória foi comum, mas foram várias às vezes que foi preciso madrugar para dar conta; eu nunca tive dúvidas de que meu trabalho daria certo. Finalmente, o Curso de Pedagogia já estava composto por três turmas, eu deixei o Curso de Ciências Contábeis e passei a ser exclusivo do Curso de Pedagogia; como eu já havia tempo no Campus, eu concorri às eleições e fui o vice-diretor do professor Israel Correia. Neste período, o professor Israel assumiu em Teresina a Secretaria da Cultura, eu recebi do reitor a portaria para assumir a direção do Campus Ministro Reis Velloso. [...] eu me aposentei com trinta e cinco anos de carteira registrada desde meu primeiro dia de aula em Fortaleza até o Curso de Pedagogia em dezembro de 1994. A minha expectativa primeira em relação ao Curso de Pedagogia era de me estabilizar definitivamente na UFPI no CMRV e, ao mesmo tempo, de poder fazer um trabalho dentro de uma área que eu realmente havia me qualificado, a qual eu tinha feito minha graduação. A expectativa que nós tínhamos em relação aos discentes era que estes alunos seriam professores do interior, nós sabíamos que receberíamos alunos que não tinham grandes conhecimentos e que nosso trabalho seria maior, era preciso orientá-los. Os alunos ficavam ansiosos com a metodologia das disciplinas, isto porque tudo era muito novo para eles, mas aos poucos eles foram crescendo, nós percebíamos o amadurecimento deles de um ano para o ano seguinte; as atividades diárias para muitos deles era pesada porque alguns já davam aulas, outros eram pais de família, mas mostravam que não era mais Ensino Médio, o ritmo era outro, era necessário que obtivesse tempo para dar conta das leituras e fazer as atividades. Conforme o andamento das disciplinas, as leituras eram indicadas, no momento eu não lembro quais, mas eu sempre buscava leituras atualizadas e procurava fazer os alunos questionarem [...]. O Curso de Pedagogia hoje avança conforme a tecnologia, eu vejo que da primeira proposta ficou o sucesso dos alunos, você, por exemplo, é um destes resultados e se os atuais professores do curso estão em busca de uma terceira reforma é porque deve ser hora de mudar para que o curso continue a formar profissionais qualificados e preparados para o mercado de trabalho. Para mim, o Curso de Pedagogia é um mundo cultural que nunca se esgota. Através dele você pode ter um bom embasamento teórico, e esse embasamento teórico é necessário em qualquer profissão. Eu acredito que minha trajetória de vida tanto pessoal como profissional interferiu na formação dos alunos, eu sempre fiz questão de mostrar que eu era religioso, que eu amava meus filhos, minha esposa, minha família, o objetivo era este mesmo, pregar o amor na família, pois eu acredito que quem é ajustado na família também termina se ajustando no trabalho... Resumindo, Sônia, eu amei estar todos estes anos no Curso de Pedagogia porque nele, além de tudo que eu já falei, eu pude dar continuidade ao que eu aprendi no Seminário, enfim, nele, eu pude colocar em prática anos de formação escolástica.

2.1.4 Quem é Rosalina Rosália Aragão Costa?

A professora Rosalina é comprometida com a educação e com a qualidade do ensino superior de Parnaíba. Muito cedo apaixonou-se pela Pedagogia, fazendo da profissão de professor universitário motivo especial para o seu desenvolvimento profissional. Hoje, mesmo aposentada, continua contribuindo com o projeto formativo do Curso de Pedagogia na Universidade Federal do Piauí, precisamente no Campus Ministro Reis Velloso.

Casada, brasileira, natural da cidade de Granja – CE, é graduada em Letras-Português pela Universidade Federal do Ceará – UFC e especialista em Literatura Infantil. Ex-

professora da Universidade Federal do Piauí, Campus Ministro Reis Velloso, ministrou aulas nos quatro cursos desse Centro, porém dedicou mais tempo à formação dos licenciandos do Curso de Pedagogia, no qual exerceu a função de professora por mais de vinte anos. Em 1996, foi coordenadora desse Curso e diretora da Escola de Aplicação; de 1996 a 2003, foi coordenadora de Estágio; em 1997, foi primeira chefe do Departamento onde está incluído o Curso de Pedagogia e, em 1998, exerceu a direção do Campus Ministro Reis Velloso.

Ao narrar sua história, a professora reinterpreto acontecimentos ocorridos ao longo da sua vida profissional, revivendo momentos marcantes dedicados à educação piauiense, especialmente à formação de pedagogos, conforme mostramos a seguir:

Eu descobri que ser professora era algo maravilhoso, quando iniciei meu estágio em francês. Eu percebi como era gratificante dividir com os outros aquilo que sabia, foi neste momento que despertei para a profissão, pois, até então, tudo o que eu não queria era ser professora. Quando menos esperava, fui convidada para substituir uma professora de Cultura Francesa no Campus Ministro Reis Velloso. Oscilei um pouco, mas pensei: – “meu Deus, começar pela universidade [...]”! Mas foi lá que encontrei um grupo de docentes que me deu muita força e afirmaram que eu não deveria nem pensar, afinal eu estava começando por onde os professores terminam. Havia ali uma inversão de trajetória e isso era rico para qualquer principiante. Não foi muito fácil, mas aceitei. Minha irmã até me dizia para eu deixar o curso, mas eu comecei a estudar e achava o Curso de Letras muito rico, muito interessante. Nessa época todos os cursos eram subsidiados por uma língua estrangeira, que anos depois foi retirada, não sei por quê. Fui lecionar, então, no Centro de Ciências Francesa aqui no Campus e nos cursos de Administração, Ciências Contábeis e Economia e, anos depois, no Curso de Pedagogia. Foi assim que eu comecei e nunca mais parei. Foi no Curso de Pedagogia que eu me agasalhei, foi o ninho que eu encontrei. Fui então coordenadora do curso, diretora da Escola de Aplicação, coordenadora de estágio por muito tempo, fui também a primeira chefe do departamento onde está incluído o Curso de Pedagogia, e onde permaneci por seis anos. Eu dizia até isto: – Gente, se eu não me aposentar, vocês não vão me deixar sair. A história do Curso de Pedagogia, aqui em Parnaíba, começou porque a professora Francimar veio contratada para ser coordenadora dos cursos de licenciatura curta que aconteceram aqui no campus, dos quais eram alunas Dona Cristina Moraes Souza, Analina Melo, Graça Melo e demais professores do Estado. Eu já estava atuando aqui no Campus quando veio a plenificação desses cursos, aí eu fui professora de Cultura Francesa desses professores, que eram, na realidade, Dona Aldenora, Teresa Aires, a Nildia, a Elza [...] Inclusive, quando terminou o período, a professora Teresa Aires chegou com uma poesia escrita em francês para mim, o que me deixou muito gratificada (silêncio, sorriso, pausa), pois saber que uma língua com que até então elas não tinham nenhum contato e que só haviam cursado durante um semestre lhes permitira um crescimento tão grande; inclusive, quando foi retirada a cadeira de Língua Estrangeira e de Português dos cursos aqui do Campus eu fui contra e até chegaram a dizer que eu estava sendo benéfica comigo mesma, mas, veja bem, se você vai para um Mestrado, você precisa de uma língua estrangeira, se vai para o Doutorado, precisa de duas línguas estrangeiras, e como é que na graduação o aluno não deve ter acesso a estas línguas? Argumentaram comigo que em um semestre o aluno não ia aprender nem inglês, nem francês e nem português. Eu disse: – Ora, em todas as outras disciplinas não se tem também só um semestre? Eu acho que, mesmo sendo só um semestre, fica alguma coisa, assim também como eu acho que a língua-mãe jamais deveria ter sido retirada dos cursos superiores. Até então eu só trabalhara com a língua francesa em todos os cursos do Campus que, por sinal, absorvia-me o tempo todo, mas com a retirada dessa disciplina, passei a ensinar, no Curso de Pedagogia,

Artes e Literatura Infantil. Voltando à história da implantação do Curso de Pedagogia, foi entre 1981 e 1982 que a universidade chamou a professora Francimar Aragão para ministrar Metodologia Científica, veio também Dona Christina Souza. Com a entrada dessas duas pedagogas na Universidade, começou-se a perceber a necessidade de um Curso de Pedagogia na cidade, pois estavam percebendo que haveria bastante mercado. A idéia foi começando a amadurecer, e Dona Christina Souza era muito amiga da pró-reitora e começou a discutir e amadurecer esta idéia e, finalmente, em 1984, foi implantado o curso, sendo que este preparava os alunos para serem professores das Escolas Normais e professores de 1ª a 4ª séries, pois, neste período, a ANFOPE, juntamente com a Associação dos Pedagogos, já pensavam em acabar com as Escolas Normais, eis aí o motivo do curso ser diferente do de Teresina. O curso começou a funcionar em 1984, por sinal com pouquíssimos alunos, isto porque a maioria dos alunos que optavam pelo Curso de Pedagogia eram oriundos da Escola Normal. Como no vestibular eram cobradas provas de Física, Química, Matemática, Biologia e isso não era bem a praia da Escola Normal, a primeira turma formada foi muito pequena e a segunda também, só mais tarde o leque foi se abrindo. No período da implantação do curso, já se queria que o Curso Normal ficasse só com a educação infantil; na realidade esperava-se que a habilitação de 1ª a 4ª série fosse uma responsabilidade do Curso de Pedagogia. Desta forma quem começou com a habilitação de 1ª a 4ª série no curso de Pedagogia no Piauí fomos nós aqui no Campus. Ao longo desses anos foram muitos os momentos que me marcaram. Um deles aconteceu quando eu fui ministrar aulas de francês na primeira turma do Curso de Pedagogia, até então eu estava acostumada com turmas enormes dos outros cursos. A turma de Pedagogia era bem pequena. Os alunos totalmente envolvidos, ávidos de saber e dispostos a aprender tudo. Ali eu me sentia maravilhada, atraída por uma enorme vontade de ir para sala, motivada pela garra e expressiva vontade de meus alunos. Isso me deixava maravilhada. Trabalhar com Artes e Literatura Infantil foi outro fato que muito me marcou. Eu fui trabalhar com Artes porque não tinha um professor para ministrar a disciplina e me disseram: – Já que estás com poucas disciplinas, fica com mais uma; eu tive que enfrentar este desafio, afinal eu não tinha formação nenhuma para trabalhar com esta disciplina. Eu recorri a acervos de pessoas que haviam ministrado essa disciplina e descobri que até então só se trabalhava a parte prática da arte. Fui mais perspicaz e resolvi trabalhar a história e a parte teórica. Eu queria que os alunos soubessem o porquê de estarem estudando arte, afinal ela abraçava todas as disciplinas. Acredite, Sônia, surtiu efeito. Eu lembro que, quando nós fomos fazer um seminário, as equipes se entusiasmaram, eles buscaram material para ilustrar e enriquecer as aulas. Quando nós terminamos, eu me senti realizada ao vir a importância da disciplina e da ânsia de aprender mais, pois a arte tem o poder de descobrir talentos adormecidos, de transformar as pessoas. A arte hoje é obrigatória nos cursos de Pedagogia devido à formação de 1ª a 4ª série, por isto eu acho que ela deveria ser ministrada por uma pessoa da área. Isso traria maior aproveitamento por parte dos alunos e ela seria melhor trabalhada por parte do professor especialista. Na Literatura Infantil, eu descobri muita coisa, nossa como ela mexe com os alunos! Inclusive tinha um momento que eu dava os passos para os alunos construírem um livro; no final do período eles chegavam com aqueles livros lindos feitos com tanto carinho, com riqueza de detalhes, de ilustrações. Foram fatos assim que me fortificaram como professora. Assumir a coordenação foi outro fato forte, eu tive que lidar com o dia-a-dia dos alunos, mas, apesar disso, eu sempre parei para ouvi-los quando necessário. Foi nesse momento que eu percebi que não dava para ser a coordenadora do curso e diretora da Escola de Aplicação, as duas coisas me absorviam muito. Desta forma, eu achava que o ideal era ficar com um ou outro, enfim escolher. Nesta época estava sendo feito o regimento do Campus e ficou decidido que seria o coordenador do estágio do Curso de Pedagogia a diretora do Curso, era justamente eu a coordenadora de estágio na época. E foi assim que eu me tornei a diretora desta escola por dez anos. Esse foi um período de muita luta. A priori, a escola só dispunha do nome de escola de aplicação, pois não tínhamos alunos do próprio curso trabalhando. Com muita luta e bastante empenho, eu consegui três bolsas de extensão para as meninas do próprio Curso de Pedagogia estagiarem na escola. A seguir, também, consegui trazer alguns professores da prefeitura para esta escola. Nestes dez anos, nós conseguimos autorização para a escola funcionar e com isto foi providenciada a diretoria, o orientador educacional, o

psicólogo, o coordenador pedagógico. Esta escola me marcou muito e foi para mim uma grande escola. Como profissional guardo excelentes recordações, pois nunca havia trabalhado com uma clientela infantil e trabalhar com crianças é um eterno aprendizado. De repente eu tive que conciliar comportamentos alheios à sociedade, e isso me fez crescer como professora e como cidadã. Foi um tempo de muito trabalho, a professora Belina foi uma grande aliada, um braço direito e foi assim, com os erros e acertos, que eu fui aprendendo a administrar a escola. Neste meio-termo eu senti que os pais nem percebiam que os filhos levavam tarefa para casa, porque não sabiam ler e eu fiquei a pensar: – Como encontrar uma solução para este problema? Falando com as professoras Ivana e Belina, surgiu a idéia de um projeto para alfabetizar os pais dos alunos. A professora Ivana, muito disponível, propôs-se a elaborar um projeto, esse funcionou até o ano de 2005, e a clientela eram pais, vizinhos dos alunos da escolinha de aplicação. Chegamos a ter, aqui, quatro salas de aula de alfabetização de jovens e de adultos, quando em Parnaíba nem se falava em alfabetização de jovens e de adultos. Eu lembro que ao procurar os órgãos competentes para conseguir professores o que me disseram foi que isto era novo e que ainda não havia chegado aqui. Então nós conseguimos bolsas para os alunos do último ano do curso de Pedagogia serem os professores destes alunos. Olhe, Sônia, esse processo me tocou muito, quando eu vi que aquelas pessoas nos primeiros dias nem falavam e que, no final do ano, quando nós fizemos a confraternização de Natal, aquelas pessoas transcreviam ou sobrescritavam cartão de Natal para os colegas, os professores, os diretores, eu me emocionei. Eles estavam se posicionando, falando, colocando sentimentos; eles falavam de como haviam crescido, aquilo me tocou muito (silêncio, sorriso, pausa, sorriso). Eu vi, e me conscientizei que a saída para este povo mais simples é a educação. Eu vi que não adianta planos mirabolantes, se não for através da educação não se consegue nada. Foi naquele momento que um aluno deu um depoimento. Disse ser um cego até ir para o projeto da escola de aplicação, porque chegava ao supermercado e não sabia o preço do que queria comprar, tinha que ficar pedindo às pessoas para lhe dizer. O outro chegou ao banco, e o caixa lhe entregou a almofada e ele disse: – Eu agora preciso é de uma caneta, pois agora já sei escrever meu nome. Eu lembro que um dia chegaram os pais de alunos de uma de nossas turmas pedindo para que expulsasse um aluno da escola. Na realidade, esta criança era um problema sério, ele tinha visto o pai matar a mãe aos quatro anos de idade. Eu pedi um voto de confiança para que nós pudéssemos resolver o problema. Eu chamei a professora Belina, o Zé Maria e nos empenhamos em salvar esta criança. Quando ele saiu daqui, na 4ª série, era nosso melhor aluno. Certo dia, encontrei a tia dele, que me disse que ele continua estudando, tirando boas notas. Isto me marcou muito... eu senti que, se nós tivéssemos tirado ele daqui naquele período, ele teria se tornado um marginal perfeito (silêncio, sorriso, pausa, sorriso). Esse projeto, na realidade, trabalhava o aluno como um todo, o objetivo não era só alfabetizar, mas também conscientizar o aluno da sua posição na sociedade. No primeiro momento, eles se sentiam pequenos, eles apenas ouviam; com a continuação das aulas eles se posicionavam, colocavam suas idéias. Foi assim que eu percebi o quanto esta porta é espinhosa, mas é gratificante. Eu acredito que contribuí na formação dos alunos da Pedagogia procurando auxiliá-los no que podia, ajudando a melhorar cada vez mais o curso, empenhando-me em todos os setores do Curso, acolhendo todos que aqui chegavam. Penso que essa formação na área de licenciatura nos deixa mais humanizadas, mais disponíveis para colaborar com os outros [...]. A comunidade em geral recebeu muito bem o curso, a prova é que a procura cresceu muito. Durante o tempo que eu estive no departamento, eu percebi que os alunos que terminavam outros cursos não entravam no mercado de trabalho com a formação que tinham, vindo assim para o Curso de Pedagogia, pois eles acreditavam que o Curso de Pedagogia lhe proporcionariam um trabalho... Eu sempre deixei claro que era importante que eles fizessem o curso por prazer, por querer realmente. Quando eu entrava na sala de aula, eu esquecia o resto do mundo, quando eu começava a dar minhas aulas de francês, o tempo parecia não passar, era preciso os alunos falarem: “professora, e o tempo?”. Nesses vários anos, eu me dediquei de corpo e alma à universidade, eu esqueci até de mim, dos meus filhos. Eu não encontrei um tempo para sair e fazer o meu mestrado, e quando eu resolvi fazê-lo fui impossibilitada de cursá-lo por inexistência de orientadores para o desenvolvimento do meu projeto. Sempre foi assim, na hora que eu terminava de fazer uma coisa, me passavam outra responsabilidade, eu

assumia, e o tempo passou, o bom de tudo isto é que passou, mas eu fui feliz. Nossos alunos, desde o princípio, mostraram o sucesso do nosso trabalho, todos estão bem colocados, você vê: você no Mestrado, a Ivana já doutora, o Francisco no Doutorado, fora os inúmeros que estão por aí, que estão trabalhando, para mim este pessoal saiu preparado. As atividades realizadas no Campus são boas, hoje a deficiência foi suprida com a chegada de doutores, mestres, enfim professores que trazem como bagagem um grande cabedal de experiência, e isso oportuniza os alunos a integrar-se a este meio. A prática de seminários para discussão de temas e questões político-sociais ou político-pedagógico com certeza tornará os alunos mais cientes e críticos. Hoje já se tem em pauta uma nova proposta que vai preparar os alunos para docência de 1^a a 4^a série e para gestão escolar. Eu acho que esta proposta só tem a ajudar, afinal ela mostra novos caminhos, por exemplo, hoje eles querem um gestor qualificado. Suponho que interferi no modelo formativo do curso na medida em que eu me envolvi, contribuí, dediquei-me, por isso estou convicta de que a história profissional do professor, juntamente com seus hábitos, valores, exemplos e atitudes, sempre irão interferir na formação do aluno. Eu agradeço você por ter me dado este momento para participar da sua pesquisa... foi muito bom o tempo que fiquei aqui, que me dediquei, eu não me arrependo da dedicação que tive pela universidade, onde fiz muitos amigos, tanto alunos como professores. Ah, os alunos, eles eram o meu bálsamo, porque os momentos que eu conversava com eles eu achava tão importante, como eu me sentia feliz quando eu conseguia colaborar com aqueles menos favorecidos, como eu achava bom poder ouvi-los, orientá-los, foi muito bom, eu cresci muito. O Curso de Pedagogia foi para mim uma escola muito boa, onde eu aprendi muito, uma escola que eu agradeço muito. E no Campus também foi muito bom, foram momentos maravilhosos, eu acho que percorri aqui todos os degraus, de professora a diretora (por pouco tempo, assumindo no momento de falta e férias de diretor). Hoje eu me sinto gratificada de ver vários alunos se realizando profissionalmente, estudando. Para mim isto é tudo que eu podia ter da universidade, é o retorno de uma vida de trabalho.

2.2 Formar-se professor, tornar-se professor: narrativas de vida profissional

As narrativas dos professores-colaboradores revelam sentidos e significados referentes às trajetórias formativas e profissionais, realçando também aspectos históricos relacionados com o formar-se e o tornar-se professor. Dessa forma, elegemos como categoria teórica, para analisar essas narrativas, os motivos que levaram os colaboradores a escolher a profissão de professor, ressaltando, nesse processo analítico, a relação entre esses motivos e as trajetórias formativas e profissionais do grupo colaborador. Assim, primeiro procuramos compreender a motivação que os colaboradores tiveram e que os levou à profissão professor, isto porque, segundo Schwartz (2006, p. 163), “[...] a motivação contribui para explicar/compreender o porquê de uma ação. É como se a motivação fosse uma das respostas possíveis à pergunta referente ao porquê de determinado comportamento”.

Frente ao exposto, após lermos e relermos as narrativas, verificamos que parte dos colaboradores, de forma direta ou indireta, motivaram-se para ser professores porque cresceram no meio de pessoas que exerciam essa profissão. Para Schwartz (2006, p. 161), “a

motivação é o processo através do qual os motivos surgem, se desenvolvem e mobilizam comportamentos”. Assim, entre os colaboradores, existem também aqueles que se sentiram motivados em função das suas trajetórias formativas, as quais desencadearam os motivos pelos quais tornaram-se professores. Leti (2005, p. 68) afirma que “[...] o motivo é entendido como a coisa objetiva com a qual a necessidade se realiza diante das condições dadas”. Assim, conforme o apresentado, a condição profissional que foi dada a esses colaboradores direcionou-os para o magistério, dessa forma, tornar-se professor passou a ser objetivo deles.

Schwartz (2006, p. 168) considera que “[...] os motivos se referem a um conjunto de ações emocionalmente carregadas, que implicam a antecipação de uma meta ou objetivo preferido”. Nesse sentido, as ações dos colaboradores, ao preferirem ser professores, foram: fazer um curso de licenciatura, especializar-se, aprimorar sua formação, entre outras. Diante dessa realidade, acreditamos que o motivo é a necessidade que surge frente às motivações que nos são apresentadas e que vêm nos impulsionar a realizar alguma atividade referente a essa necessidade.

Conforme Leti (2005, p. 69), para a abordagem sócio-histórica,

[...] a necessidade inicialmente aparece só como condição, como premissa da atividade, mas quando o sujeito começa a atuar, imediatamente ocorre sua transformação e a necessidade deixa de ser o que virtualmente era em si. Quanto maior o desenvolvimento da atividade, mas esta premissa vai se convertendo no seu resultado, no motivo.

Assim, acreditamos que, a partir do momento em que os colaboradores ingressaram na profissão, começando investir nesse fim e buscando meios para aprimorar a trajetória formativa e profissional, esse conjunto de atividades foi se tornando um motivo para eles se tornarem e se formarem professores.

Os relatos apresentados no subtópico a seguir fornecem dados referentes a cada uma dessas categorias. Iniciamos pelos motivos que fizeram os colaboradores optarem pelo magistério, ressaltando suas trajetórias formativas.

2.3 Trajetórias formativas dos colaboradores

Papi (2005, p. 123) aponta “[...] que durante o período de formação inicial, os acadêmicos vivem diferentes situações junto aos formadores e aos demais elementos dos vários contextos aos quais tiveram acesso e do qual fizeram parte”. Assim, acreditamos que o

trajeto de formação, na maioria das vezes, revela múltiplas intencionalidades. Para a autora (2005, p. 123), “[...] o percurso vivenciado permite o acesso, participação e construção de certa cultura profissional, ou seja, de valores, percepção, crenças, atitudes, que existem na comunidade docente e tem importante influência no desempenho profissional”. Portanto, aquilo em que os professores acreditam, o que valorizam, as formas de pensar e fazer a profissão configuram essa cultura, conforme percebemos nas narrativas a seguir:

Prof.^a Christina – [...] No colégio como estudante sempre era muito estudiosa e gostava de fazer grupos de estudos em minha casa, bancando sempre a professora, a que liderava o grupo ajudando com os conhecimentos que adquirira na biblioteca particular da casa.

Prof.^a Rosalina – Minha irmã até me dizia para eu deixar o curso, mas eu comecei a estudar e achava o Curso de Letras muito rico, muito interessante. [...] foi neste momento que eu despertei para a profissão [...]

Formado em Filosofia, ex-seminarista, o professor Jaime demonstra que trouxe para a sua profissão, desde que começou a lecionar, aspectos vivenciados no processo de formação inicial. Na narração que faz sobre a trajetória de formação inicial no seminário, destaca que essa formação deixou marcas positivas que se estenderam ao longo do desenvolvimento das suas atividades pessoais e profissionais. A esse respeito, destacamos a forma como o professor procurava ajudar as pessoas, em especial seus alunos, a enfrentar as dificuldades de ser e tornar-se professor.

Eu terminei o Curso de Filosofia Pura em 1972, foi a partir de então que eu vim para Parnaíba. [...] como já falei anteriormente, vim trazer uma sobrinha para passar férias, para conhecer a cidade e por aqui fiquei, fui conhecendo pessoas, procurando me colocar no mercado de trabalho e em pouco tempo já estava empregado, então por aqui fui ficando, constituí família, criei meus filhos e por aqui estou até hoje [...]. Quanto me valeu dezesseis anos de seminário, quanto me valeu, toda minha bagagem filosófica! Era uma filosofia tomista, não era uma filosofia platônica, era eclesiástica, então me ajudou bastante na formação dos jovens alunos, de apoiar, aconselhar [...] eu ajudei alunos que choravam porque certos professores não lhe davam o apoio devido, eu ia na casa delas, eu apoiava, mostrava exemplos, e assim eu ia contribuindo naturalmente na formação de cada um.

Pesquisas como a de Ferreira (2006), Papi (2005) e Oliveira (1998) destacam que alguns professores passam a se interessar pelo magistério somente após ingressaram no mercado de trabalho e, efetivamente, exercer a profissão. Nesse sentido, ressaltamos a afirmação de Munhoz (2000, p. 112) com relação a esse aspecto, quando ele afirma que “[...] logo nos primeiros anos vim conhecer melhor o curso de História e perceber que havia começado a despertar o interesse pela educação”. Equivalente a esse relato, a professora Rosalina, uma das colaboradoras desta pesquisa, ressalta:

[...] Eu achava o Curso de Letras muito rico, muito interessante [...], eu descobri que ser professora era algo maravilhoso quando iniciei meu estágio em francês. Eu percebi como era gratificante dividir com os outros aquilo que sabia. Foi neste momento que despertei para a profissão, pois, até então, tudo o que eu não queria era ser professora.

Conforme o relato, observamos que, apesar de a narradora estar fazendo um curso de licenciatura, que provavelmente a habilitaria para o exercício do magistério, ela não queria ser professora. No entanto, com a continuação do curso, a professora percebe-lhe o valor no decorrer do estágio de francês, o que gerou motivos que a levaram a gostar da profissão.

Os motivos que levaram professora Francimar a optar pela profissão são de ordem familiar, conforme percebemos a seguir:

Tornei-me professora por influência de uma tia. A mesma tinha uma paixão especial pela educação. Aprendi a gostar da educação com ela, é tanto que, quando prestei vestibular para Pedagogia e fui aprovada, ela vibrou muito, foi aquela animação. Eu nem fiz o vestibular de Ciências Sociais que eu já estava inscrita, ela dizia que eu combinava com a educação. Logo que concluí o Curso Normal, em 1966, tornei-me professora.

Evidenciamos que a tia da professora Francimar, embora não tenha sido impositiva, influenciou a sobrinha, já que a escolha que essa colaboradora fez pela profissão deu-se em virtude do desejo de sua tia em vê-la formada como professora. Nesse sentido, no momento de prestar vestibular, Francimar opta pelo Curso de Pedagogia, alegrando a tia, cuja influência também contribuiu para que a professora Francimar aprendesse a amar sua profissão.

Essa professora destaca também que a decisão de sair de Parnaíba, sua cidade natal, para Fortaleza, com o objetivo de continuar os estudos, foi em função do desejo de se aprimorar. Na época, Parnaíba não contava com ensino superior, então ela foi residir em Fortaleza por quatro anos a fim de realizar seu desejo. Em seguida, retornou a sua cidade, onde começou a trabalhar como professora em escolas de segundo grau.

Nos relatos da professora Christina, percebemos que ela não se preocupava apenas com a sua formação, mas também com a dos demais professores da cidade de Parnaíba, tanto que, juntamente com outros professores, liderou um grupo que objetivava implantar ali um curso superior na área de educação, pois isso evitaria que os professores saíssem para outras cidades em busca de formação, situação que era dispendiosa para eles, a exemplo da professora Christina que, em 1972, iniciou o Curso de Pedagogia–Magistério na capital do Estado (Teresina), conforme conta na sua narrativa:

A partir dos anos 80, começamos a nos preocupar, como profissionais, com a formação dos professores já que a nova Lei do ensino 1971 exigia habilitação em nível superior aos

profissionais da educação para atuarem da 5ª série em diante. Muitos profissionais, preocupados, seguiram em busca desta habilitação. Teresina, Fortaleza ou Sobral passaram a ser os centros mais procurados por esses educadores. Nós mesmos fomos daqueles que seguiram a Teresina, em 1972, para cursarmos Pedagogia.

Evidencia-se, portanto, nas narrativas, que vários foram os motivos que levaram os colaboradores a se formarem professores, dentre eles foram citados os provenientes do desejo particular da própria colaboradora (Prof.^a Christina) e os provindos da influência familiar (Prof.^a Francimar). As narrativas também revelaram que uma das pesquisadas (Prof.^a Rosalina) cursava Licenciatura em Letras, mas não queria ser professora, sendo que o interesse pelo curso e pela profissão surgiu no momento do estágio supervisionado, enquanto o professor Jaime expressou na sua narrativa que os conhecimentos adquiridos no seminário o motivaram à profissão, porque, sendo professor, poderia repassar o que havia aprendido, além do mais poderia lidar com pessoas, algo que muito lhe agradava.

No item seguinte, analisamos a trajetória profissional do grupo de professores(as) e os motivos que os(as) levaram a optar pelo magistério.

2.4 Trajetória profissional e os motivos da escolha da profissão

Os motivos que levaram os professores a escolher a profissão são bastante diferentes, embora apresentem, em geral, semelhanças com os resultados encontrados por outros pesquisadores, como Oliveira (1998) e Sousa (2005).

Oliveira (1998) detectou em sua pesquisa de mestrado que os motivos que influenciaram parte dos pesquisados a escolher a profissão de professor foram os seguintes: gosto pela atividade de ensinar e a descoberta, na infância, do pendor para ensinar, quando brincavam de escolinha com irmãos, primos e amigos. Semelhante a esse resultado, a professora Christina narrou o seguinte:

Sempre gostei de ser professora. Desde criança eu já demonstrava o desejo de ser professora. [...] Em casa, à noite, ensinava o que aprendia às domésticas e aos meus irmãos mais novos. Não havia, na época, escolas de educação para adultos. Desse modo, as domésticas eram sempre analfabetas e ficavam felizes em aprender, mesmo com as crianças ou jovens. [...] Embora as oportunidades de trabalho tenham acontecido inicialmente para o comércio, recusei-as, deixando de trabalhar na casa comercial de meu pai e de meu tio. Preferi aceitar convites e indicações para lecionar nos colégios da cidade de Parnaíba. Naquela época (1954), não havia concursos públicos para o magistério.

A colaboradora manifestou o gosto pela atividade de ensinar ainda na infância, quando ensinava aos irmãos mais velhos e às domésticas de sua casa aquilo que aprendia na escola. Evidencia-se também que a professora teve oportunidade de trabalhar em outra profissão, no entanto preferiu aceitar os convites que recebeu para lecionar, tornando-se, assim, professora. Nesse sentido, realizou o sonho de infância de seguir a carreira docente.

A influência da família é um dos fatores que motiva no momento da escolha da profissão, conforme percebemos nos relatos da professora Francimar, já referido. Oliveira (1998), Sousa (2005) e Ferreira (2006) também constata, em pesquisas realizadas com professores de diferentes níveis de ensino, que a família contribuiu, sobremaneira, para a escolha da profissão, principalmente quando se trata de mulheres-professoras. Nessa direção, Ferreira (2006, p. 65) afirma, realçando os resultados encontrados em pesquisa¹⁰, que “[...] algumas vezes a influência da família ocorre de forma sutil”. A autora afirma que ela própria foi influenciada por uma irmã no momento em que escolheu ser professora.

Nos relatos do professor Jaime, observamos que ele escolheu o magistério em virtude das próprias experiências vivenciadas no processo de escolaridade, conforme apresentamos:

Prof.º Jaime - [...] Assim a Filosofia aprendida no seminário me levou a ser professor. Eu achava que nesta profissão eu poderia fazer o que gosto, que é lidar com gente. Eu poderia pôr em prática tudo que havia estudado. Nesta época, eu tinha um irmão que já estava aqui em Parnaíba. Com o objetivo de trazer uma sobrinha para conhecer Parnaíba, vim parar aqui. [...] Nisto me deu vontade de conhecer o campo de educação em Parnaíba, na época, eu já lecionava em Fortaleza. Entrei em contato com a Prof.ª Christina¹¹, que, naquele período, era diretora da Escola Normal em Parnaíba. Por coincidência, fiquei sabendo que uma professora de Filosofia e Psicologia havia pedido transferência para Teresina, e o campo estava com uma vaga em aberto. Como eu já tinha experiência de sala de aula em Fortaleza e possuía um diploma já registrado, ela me sugeriu que tentasse a experiência de ficar em Parnaíba.

O professor Jaime comenta que a escolha da profissão aconteceu em razão da filosofia estudada no seminário e também porque o magistério lhe possibilitaria lidar com pessoas, o que lhe agradava muito. Ao descrever a forma como escolheu a profissão docente, esse professor relata que escolheu Parnaíba porque percebeu que tinha mais oportunidade de trabalho do que na sua cidade natal, bem como destaca que as experiências adquiridas nas escolas no Ceará e a carteira registrada lhe deram condições de inserir-se no mercado de trabalho, levando-o a ministrar aulas nas escolas de renome existentes naquela época, conforme exposto anteriormente.

¹⁰ Pesquisa realizada com professoras que atuam no Ensino Fundamental, professores universitários e bolsistas de iniciação científica da UFRN.

¹¹ Professora colaboradora desta pesquisa.

A professora Rosalina afirma, em relatos já referidos, que a escolha pela profissão está associada às experiências vivenciadas no estágio. Nesse sentido, mostra que, para ser professor, é necessário gostar do que se faz e ter prazer em dividir com os outros os conhecimentos adquiridos no processo formativo. Ferreira (2006, p. 66) constata, em pesquisa realizada com professores do Rio Grande do Norte, que um dos elementos para a escolha da profissão é “[...] a experiência de participar, como estudante, num projeto de extensão universitária”.

A professora Francimar iniciou-se na profissão atuando em três turnos de trabalho, aspecto muito comum do início da carreira de professor, principalmente no magistério das séries iniciais do ensino fundamental e médio. Também no curso, ela passou a desempenhar funções correlatas com a docência, muito embora não se sentisse muito apta para desempenhar a função de superintendente escolar.

Concluído o Curso de Pedagogia, em 1971, retorno a Parnaíba e, em março de 1972, recomeço o trabalho de professora. Dessa vez, trabalharia com jovens que cursavam o 2º grau no Colégio Estadual Lima Rebelo e na Escola Normal Francisco Correia. De 1976 a 1980, embora mantivesse vínculo na parte de ensino, com a Escola Normal, fui designada para trabalhar no Complexo Escolar Parnaíba II. Ali exerci a função administrativa no cargo de superintendente escolar. Acredito, hoje, que a dimensão da responsabilidade foi proporcional à experiência. O complexo escolar representava uma rede de dez escolas de 1ª a 8ª séries do Ensino Fundamental a serem gerenciadas nos aspectos: controles de alunos, professores, pessoal de apoio e estrutura material. Isso representava, portanto, uma administração centralizada, com certa burocracia a ser respeitada.

Hoje existe um grande número de pesquisas que se referem à forma como os professores ingressam nessa profissão. García (1999) constatou que os professores, geralmente, ao abraçarem a profissão, preocupam-se em se desenvolver profissionalmente, já que têm consciência de que sua formação é incompleta, sendo que as experiências que tiveram ou têm como estudantes influenciam no processo de desenvolvimento docente. A preocupação com esse desenvolvimento é desvelada na narrativa da professora Christina desde o início da profissão:

Iniciei como alfabetizadora no Ginásio São Luiz Gonzaga¹² (particular), onde percorri depois todas as séries do 1º grau da época, hoje ensino fundamental. Foi uma rica experiência, pois na turma havia alunos que realmente seriam alfabetizados em cartilhas e outros que já podiam seguir as leituras do 1º livro. Era como se dizia antigamente mesclagem de alunos do 1º ano A e 1º ano B. Este passo de dificuldade aliado a minha vontade de acertar permitiram-me, já

¹² Fundado em 1937, tendo como diretor José Rodrigues e Silva, objetivava a formação da juventude masculina de Parnaíba. Funcionava somente com o Curso Primário, sendo que, no ano seguinte, passou a funcionar com o Curso Ginásial.

naquela época, utilizar muita movimentação na sala de aula, como cartazes, jogos didáticos, e efetuar dramatizações. Nos períodos de férias frequentava, em Fortaleza-CE, cursos de Didática, Metodologias, Orientação Educacional, Geografia, Desenho, promovidos pelo MEC, que realizava cursos para atualização e aperfeiçoamento de professores durante os meses de janeiro, fevereiro e julho. Em outras oportunidades, participei de encontros pedagógicos, seminários e conferências em Recife, Belo Horizonte, Niterói (RJ), Curitiba e São Paulo. De todos trazia conhecimentos e inovações que aplicava e testava nas salas de aula. [...] A passagem como professora por todos estes colégios foi muito significativa para mim, especificamente, porque não me preocupava apenas em transmitir conhecimentos, mas, sobretudo, julgava-me responsável também pela formação do aluno, o desenvolvimento de suas habilidades e despertar em cada um o desejo de crescer, e ser um elemento útil à sociedade.

A professora Christina ingressou na profissão em salas de alfabetização, chegando, posteriormente, a exercer a docência no 2º grau (hoje, ensino médio) em escolas da cidade de Parnaíba. Observamos que, no início da carreira dessa colaboradora, ela fazia uso de materiais diversificados, dentre os quais, destacamos os jogos didáticos e os cartazes, para movimentar suas aulas, demonstrando entusiasmo logo no início da profissão. Para Huberman (1992, p. 39), “[...] o aspecto da descoberta traduz o entusiasmo inicial da profissão”, ao que acrescentamos: e é fruto também do desejo particular de ser professora.

Ainda em relação ao que afirma García (1999) de que, após ingresso no magistério, os professores buscam novos conhecimentos, encontramos o seguinte depoimento:

Professora Francimar: logo que concluí o Curso Normal, em 1966, tornei-me professora. Trabalhei cerca de um ano e meio numa escola particular, onde pude pela primeira vez experimentar o calor humano passado pelas crianças que cursavam a 2ª série do ensino primário. O conhecimento sobre o preparo para a docência aliada àquela experiência promissora representou o marco para a busca de novos horizontes. Na época, Parnaíba não contava com ensino superior. Fui residir em Fortaleza por quatro anos, a fim de realizar o meu desejo.

Observamos que os conhecimentos adquiridos no decorrer da sua formação, juntamente com a experiência de sala de aula, levaram a prof.^a Francimar a investir no seu aperfeiçoamento como docente.

O professor Jaime explica que ingressou no magistério ministrando aulas no Ensino Médio, em cursos de formação de professores. Nesse sentido, destaca:

Em 1969, eu ingressei no Magistério na Escola Normal, do Colégio Santa Cruz de Paranagaba, foi lá que eu comecei a dar aulas. Iniciei ministrando as disciplinas de Filosofia e Psicologia.

A professora Rosalina relembra que vivenciou muitos conflitos até ingressar na profissão. Um deles foi aceitar o convite para ministrar aulas de francês no Ensino Superior. Para a professora, a decisão de ingressar nesse nível de ensino representava um passo muito grande para quem ainda não tinha nenhuma experiência profissional. Dessa maneira segue o seguinte depoimento:

Quando menos esperava, fui convidada para substituir uma professora de Cultura Francesa no Campus Ministro Reis Velloso. Oscilei um pouco, mas pensei: – “meu Deus, começar pela universidade”..., mas foi lá que encontrei um grupo de docentes que me deu muita força e afirmaram que eu não deveria nem pensar, afinal eu estava começando por onde os professores terminam. Havia ali uma inversão de trajetória e isso era rico para qualquer principiante. Não foi muito fácil, mas aceitei.

Ressaltamos que o relato da professora deixa transparecer que o ingresso na docência superior ocorreu de forma ocasional. Constatamos fato semelhante em pesquisa¹³ realizada por Ibiapina (2002, p. 34) com professores universitários, já que a autora constata que “[...] dos sete professores entrevistados, 86% apontam que fizeram a opção pelo magistério superior, ou por falta de alternativa ou por acaso”.

Observamos, nas narrativas, que alguns dos colaboradores ingressaram na profissão docente logo que terminaram o ensino profissionalizante, em turmas do Ensino Primário (hoje, Ensino Fundamental) na cidade de Parnaíba e em turmas do Ensino Médio na cidade de Fortaleza, enquanto somente uma das professoras iniciou sua atividade profissional já no ensino superior em Parnaíba, após o término da graduação.

Em seguida, analisamos quais motivos levaram à escolha do magistério superior e como ocorreu o ingresso como docente nesse nível de ensino, especialmente no Curso de Pedagogia do Campus Ministro Reis Velloso.

Conforme Ibiapina (2002, p. 39), “[...] para ingressar na carreira do magistério superior, o docente da UFPI deverá adquirir habilitação por meio de concurso público de provas e títulos”. Essa é uma exigência que passou a vigorar com a promulgação da Constituição de 1988. A esse respeito, essa legislação determina, no seu artigo 37, inciso II, que

A investidura em cargo ou emprego público depende de aprovação prévia em concurso público de provas e títulos, de acordo com a natureza e a complexidade do cargo ou emprego, na forma prevista em lei, ressalvada as nomeações para cargo em comissão declarado em lei de livre nomeação e exoneração. (BRASIL, 1988, p. 35)

¹³ Pesquisa realizada com professores universitários da UFPI/ CMRV e da UESPI, Campi de Parnaíba.

A partir dessa legislação, a investidura no serviço público passou a ocorrer em função de aprovação em concurso público, exceto nos cargos comissionados, pois, para estes, os servidores podem ser nomeados ou exonerados conforme as necessidades e os interesses dos dirigentes.

Nos anos de 1970, período em que os colaboradores deste estudo ingressaram como docentes no Ensino Superior da Universidade Federal do Piauí – Campus Ministro Reis Velloso, a investidura no serviço público ocorria em função de convites ou de cartas de recomendação. A professora Maria Christina relata que, no seu tempo, não havia concurso público, como nos moldes atuais. Foi, portanto, uma carta de recomendação do Monsenhor Antônio Sampaio, afirmando que já conhecia seu trabalho, que abriu espaço para que ela exercesse a docência na Universidade Federal do Piauí – Campus Ministro Reis Velloso.

Eu já aspirava ao desejo de exercer a docência no Ensino Superior; o Monsenhor Antônio Sampaio¹⁴ estava se aposentando, acho que ele procurava uma pessoa para pôr no seu lugar. Eu já estava ficando conhecida aqui no Campus e até mesmo em Teresina, porque eu já estava liderando o projeto para implantação do Curso de Pedagogia. Eu lembro que o Monsenhor escreveu uma carta de recomendação para o reitor me indicando para ministrar, juntamente com ele, algumas cadeiras dos cursos de Ciências Contábeis, Ciências Econômicas e Administração. Foi mediante a apresentação do currículo, esta carta de apresentação e o meu desejo de ingressar no Ensino Superior que eu fui contratada pela Universidade Federal do Piauí. Lecionávamos nesta época disciplinas ligadas à nossa área nos cursos do Campus Ministro Reis Velloso: Introdução à Metodologia Científica, Introdução à Sociologia e Introdução à Filosofia. Em julho de 1984, foi aprovado, depois de muita luta, pelo Conselho Universitário o Curso de Pedagogia para Parnaíba, cujas primeiras vagas foram para o Vestibular de 1985.

Ressaltamos que, em conversa informal com a professora, ela comentou que ficou lisonjeada ao tomar conhecimento que, na carta de recomendação enviada pelo Monsenhor Antônio Sampaio ao Reitor, ele afirmara que o Campus Ministro Reis Velloso somente tinha a ganhar com a presença dela. Assim, a narradora relembra que, nos anos de 1980, com a implantação do Curso de Pedagogia, assumiu, além do trabalho que já realizava em outros cursos do Campus de Parnaíba, diversas disciplinas no Curso de Pedagogia, tornando-se, posteriormente, professora dedicada exclusivamente a exercer a docência em Pedagogia.

A narrativa da professora Francimar aponta que seu ingresso no Ensino Superior ocorreu na UFPI – CMRV, sendo que foi por meio de um convite feito pelo diretor do Campus, na década de 1970, que ela iniciou a sua trajetória como professora universitária.

¹⁴ Pároco da Catedral Nossa Senhora das Graças, diretor do Ginásio São Luiz Gonzaga e professor da Universidade Federal do Piauí – Campus Ministro Reis Velloso.

De 1976 a 1979, fui convidada para lecionar no Campus Ministro Reis Velloso nos cursos de Licenciatura curta. Foi o início de uma experiência mais ousada porque estava designada para trabalhar com professores com vasta experiência no ensino e que, na época, cursavam, em período especial, Pedagogia com habilitação em Supervisão, Letras, História e Estudos Sociais. Nos anos 1977/1978, respectivamente, mais uma vez convidada pelo diretor do Campus Ministro Reis Velloso para assumir a coordenação de um Curso Esquema I. Tal curso destinava-se à formação didática de professores de universidades federais, no caso, aqueles lotados no Campus Ministro Reis Velloso em Parnaíba - PI. De 1980/1996, professora efetiva da Universidade Federal do Piauí, servindo no Campus Ministro Reis Velloso em Parnaíba. Em 1984, um grupo de profissionais [Manoel Jaime Filho, Maria Christina de Moraes Souza Oliveira, Monsenhor Antônio Sampaio] encaminha uma proposta aos órgãos competentes a fim de que se criasse o Curso de Pedagogia em Parnaíba. [...] No ano seguinte, em 1985, Parnaíba ganhava mais um curso superior com a implantação do Curso de Pedagogia. De forma que fui convidada a deixar de atender determinadas disciplinas que lecionava nos cursos já existentes para servir com certa exclusividade ao Curso de Pedagogia.

Para a narradora, ingressar na educação superior representou um “grande desafio”, já que ela teve, na primeira turma, alunos experientes e já com vasta experiência no magistério. Nos anos de 1980, a professora torna-se efetiva da Universidade Federal do Piauí, assumindo definitivamente as atividades docentes no Campus Ministro Reis Velloso.

A professora Rosalina também ingressou no Ensino Superior da UFPI – CMRV por meio de um convite, já que, no período da implantação, todos os cursos do Campus Ministro Reis Velloso tinham uma língua estrangeira e, por ser professora de Cultura Francesa, ela foi indicada para compor o corpo docente do Curso de Pedagogia.

Nessa época todos os cursos eram subsidiados por uma língua estrangeira, que anos depois foi retirada, não sei por quê. Fui lecionar, então, no Centro de Ciências Francesa aqui no Campus e nos cursos de Administração, Ciências Contábeis e Economia e anos depois, no Curso de Pedagogia. Foi assim que eu comecei e nunca mais parei. Foi no curso de Pedagogia que eu me agasalhei, foi o ninho que eu encontrei. Fui então coordenadora do curso, diretora da Escola de Aplicação, coordenadora de estágio por muito tempo, fui também a primeira chefe do departamento onde está incluído o Curso de Pedagogia, e onde permaneci por seis anos.

A professora demonstra ter sentimentos positivos e carinho tanto pelo Curso de Pedagogia quanto pelos colegas de trabalho e alunos, bem como demonstra satisfação em ter ministrado aulas nesse Curso.

O professor Jaime destaca que ingressou no ensino superior, na Universidade Federal do Piauí – CMRV, por meio de um teste¹⁵ que o habilitou ao exercício do magistério superior.

Em 1976, a cadeira de Introdução à Filosofia no Curso de Contabilidade aqui no Campus estava vazia. Eu procurei o reitor, fiz um teste e nisto eu entrei como professor de Introdução à Filosofia no Curso de Ciências Contábeis, no Campus Ministro Reis Velloso. Tempos depois,

¹⁵ Ocorreu porque o professor não fora convidado e nem portava carta de recomendação. Esse teste consistia em uma entrevista para melhor conhecer aspectos da vida profissional e pessoal do professor.

vieram os cursos parcelados, eu aproveitei para me qualificar mais ainda. Com isto, surgiu a oportunidade de ficar somente aqui no Campus, eu aceitei, pois, logo em seguida, isto em 1978, eu fui para São Paulo fazer Mestrado [...]. O Doutor Lauro me chamou e disse que eu ia voltar a ter somente vinte horas; foi um corte na minha vida, eu precisava terminar minha dissertação, por conta própria, eu teria que viajar e dependia de recursos para ir e vir. Isso me faria tirar meus filhos do Colégio das Irmãs, eu tive que fazer uma opção entre a conclusão do Mestrado e a educação dos meus filhos. Na hora que eu tive de fazer uma opção entre meu crescimento pessoal e a educação dos meus filhos, optei pela formação dos meus filhos.

No relato, o professor mostra como conseguiu ingressar como docente no ensino superior do Campus Ministro Reis Velloso, revelando também como buscava aprimorar seus conhecimentos. O desejo de saber e aprender mais fez com que ele investisse na qualificação docente, porém as limitações impostas pela vida fizeram com que esse profissional optasse pelo que achava mais coerente, no caso, pelo investimento na educação de seus filhos.

Neste capítulo, evidenciamos, por meio das narrativas, que a maioria dos docentes cursou o nível médio na modalidade normal, em Escolas Normais do Piauí ou em outros estados circunvizinhos, qualificando-se, posteriormente, em nível de graduação, para ser professor. Ressaltamos que essa formação foi adquirida fora de Parnaíba, já que não havia essa modalidade de ensino na cidade, o que os obrigou a sair para outras cidades a fim de se graduarem.

No que diz respeito à formação inicial, todos os professores foram formados na área de humanas, sendo, portanto, licenciados em Pedagogia, Letras e Filosofia. Vale ressaltar que essa formação, para alguns professores, foi tortuosa, pois, como não havia essa modalidade de ensino na cidade de Parnaíba, foram obrigados a procurar outras cidades no período da formação inicial.

Observamos também que esses professores possuem rica e diversificada formação continuada, já que todos fizeram pós-graduação, sendo que dois professores (Francimar e Jaime) chegaram até mesmo a iniciar o Mestrado em Educação, muito embora não o tenham concluído. As demais professoras são especialistas nas seguintes áreas: Administração Organizacional e Literatura Infantil. O processo de formação continuada se complementa também por hábitos de leituras e participação em diversos cursos, seminários e congressos.

As narrativas evidenciaram ainda que a escolha da profissão de professor foi influenciada pela família, pela formação religiosa (Francimar e Jaime) ou por motivos circunstanciais (Rosalina), sendo que uma das professoras se reconhece vocacionada desde criança para o magistério (Christina).

Concluimos que, independente dos motivos que levaram os professores a escolher a profissão e a permanecer nela, o grupo de colaboradores não deixou transparecer frustrações,

infelicidade ou insatisfação com a docência, ao contrário, todos demonstraram estar realizados com a profissão que abraçaram.

Profissionalmente, esses professores iniciaram suas funções em diversas modalidades e níveis de ensino, tornando-se mais tarde professores universitários. Vale ressaltar que a professora Rosalina foi a única do grupo que já iniciou sua vida profissional ministrando aulas de francês em cursos superiores. Lembramos ainda que esses professores, além da docência, exerceram funções como coordenação, direção, supervisão, orientação, dentre outras.

Os docentes fundadores do Curso de Pedagogia do CMRV começaram suas atividades funcionais, primeiramente, nos cursos de Ciências Econômicas, Administração e Contábeis, cursos superiores já existentes no campus de Parnaíba, antes da implantação do Curso de Pedagogia. Posteriormente, com a implantação desse curso, foram convidados para compor o corpo docente. No tocante ao ingresso no ensino superior, todos o fizeram por meio de convite ou carta de recomendação, excetuando-se o professor Jaime, que se submeteu a um teste seletivo.

Enfatizamos ainda que todos os professores iniciaram as atividades docentes como professores universitários do Campus da UFPI em Parnaíba, exceto a professora Rosalina. Todos também já tinham experiências em cursos de formação de professores, pois quase todos foram alunos e professores da Escola Normal Francisco Correia, situada na cidade de Parnaíba. Dessa forma, o Curso de Pedagogia tinha um quadro funcional composto por professores experientes, com prática em curso de formação de professores e no ensino superior, o que contribuiu para a qualidade do ensino ministrado em nível superior.

No que diz respeito ao significado do Curso de Pedagogia para a comunidade parnaibana, relembremos a narrativa do professor Jaime: “[...] para a comunidade, de forma geral, o Curso de Pedagogia foi um sucesso e para a comunidade do Campus Ministro Reis Velloso, o curso foi um achado, foi um presente de Deus”.

As trajetórias formativas e profissionais dos professores fundadores do Curso de Pedagogia contribuíram não somente para a qualidade da formação técnica prevista no currículo oficial do curso, que formou discentes preparados para atuar com competência como profissionais da educação, mas, sobretudo, para a formação humana, política, crítica, que influenciou na vida pessoal e profissional de cada um daqueles que concluíram o Curso de Pedagogia no período que vai de 1985 a 1987.

CAPÍTULO III

NOVOS OLHARES: pensando e repensando o Curso de Pedagogia do CMRV no período de sua implantação

Educação não é obra acabada, nem inquestionável. Pelo contrário, é um processo e, como tal, precisa ser enriquecido, realimentado a cada hora, a cada novo instante. (PROF^a. MARIA CHRISTINA OLIVEIRA)

Neste capítulo, reconstruímos, através das sessões reflexivas, o projeto formativo do Curso de Pedagogia do Campus Ministro Reis Velloso, relacionando-o com as trajetórias de vida profissional dos professores fundadores, os referenciais da época e os referenciais atuais para formação do pedagogo.

Assim, com base na Proposta Curricular para o Curso de Pedagogia/Magistério – Parnaíba, PI, 1984, na Resolução nº 93/94, Parnaíba, PI, 1994, e nos depoimentos colhidos nas narrativas profissionais dos professores-colaboradores, bem como em entrevista com a atual coordenadora¹⁶ do curso em estudo e outros, rememoramos o projeto formativo do curso e sua implantação, precisamente nos anos de 1985 a 1987.

Para isso, fizemos uma viagem ao contexto histórico do Curso de Pedagogia no Brasil, desde sua criação, na década de 1930, até os anos de 1980, pois sentimos necessidade de compreender questões relativas à formação do pedagogo, bem como às diversas reformas ocorridas no curso durante esse percurso, antes de apresentarmos o curso que nos propomos estudar.

¹⁶ Maria Perpétua do Socorro Beserra Soares

3.1 O Curso de Pedagogia e seu contexto histórico

– No Brasil

Criado na década de 1930, o Curso de Pedagogia nasce no Brasil juntamente com o processo de organização das universidades, mais precisamente com a instituição da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, no entanto sua estruturação só veio a acontecer, de fato, por meio do Decreto-lei Nº 1.190, de 4 de abril de 1939, que visava à dupla função de formar bacharéis e licenciados para várias áreas, inclusive para o setor pedagógico, instituído como “padrão federal” (SILVA, 2003, p. 11).

Assim, os currículos básicos dos cursos oferecidos pelas instituições superiores de ensino tiveram que se adaptar a esse padrão. Dessa maneira, o bacharel em Pedagogia cursava três anos de estudos na área de Pedagogia, seguido mais de um ano de estudo da Didática, o qual lhe dava direito ao título de licenciado para o exercício da docência. Esse esquema passou a ser conhecido como “3 + 1” (PLANTAMURA, 2003). Assim, o bacharel em Pedagogia, formado após três anos de estudo, era reconhecido como técnico em educação e, se fizesse mais um ano de estudo em Didática, tornava-se habilitado a lecionar as disciplinas pedagógicas do Curso Normal.

Observamos, portanto, o caráter secundário dado à formação de professores, já que se privilegiava o bacharelado com três anos de estudo, para, somente depois, a licenciatura ser complementada com mais um ano de estudos. Observamos, ainda, que, em sua gênese, o Curso de Pedagogia sofreu problemas relativos à sua identidade, uma vez que apresentava dificuldades em definir sua função: formar bacharéis ou licenciados? E, por conseguinte, qual seria o campo de atuação dos seus egressos?

Com o Parecer do CFE nº 251/1962, de autoria do professor Conselheiro Valnir Chagas, o currículo mínimo para o Curso de Pedagogia foi definido com matérias do núcleo comum e mais uma variedade de matérias¹⁷ (parte diversificada), mas somente duas dessas podiam ser escolhidas para integrar o currículo do curso (SILVA, 2003).

¹⁷ Segundo SILVA (2003), eram sete as matérias que integravam o currículo mínimo para o bacharelado, sendo estas obrigatórias: Psicologia da Educação, Sociologia Geral da Educação, História da Educação, Filosofia da Educação e Administração Escolar, e duas ocupacionais, dentre elas podiam ser escolhidas duas entre as citadas

O Parecer do CFE nº 292/1962 também veio a legislar a formação do professor, mantendo a dualidade do Curso de Pedagogia, ou seja, o bacharelado continuava preparando o técnico em educação, e a licenciatura formava o professor para exercer a docência nas Escolas Normais (BRZEZINSKI, 1996). Conforme o exposto, percebemos que a formação oferecida pelo Curso de Pedagogia continuou sem se preocupar com a qualificação dos professores das séries iniciais.

Com a reforma universitária, em 1968, o Curso da Pedagogia foi outra vez reformulado, sendo reorganizado pelo Parecer nº 252/69 do Conselho Federal de Educação, de autoria do conselheiro Valnir Chagas. De acordo com esse novo parecer,

[...] o Curso estruturou-se, com uma parte comum (não diferenciada do Parecer nº 251/62) e outra diversificada, destinada à profissionalização de especialidades sugerida pela Lei nº 5.540/68, que foram identificadas como habilitações. Esse parecer aboliu a distinção entre bacharelado e licenciatura, instituindo a licenciatura plena. (KULLOK, 2000, p. 100)

As especialidades referidas pelo citado documento habilitavam o professor a atuar nas áreas de Orientação Educacional, Supervisão, Administração e Inspeção Escolar. Conforme observamos, essas habilitações criaram os especialistas em educação, fragmentando a formação do pedagogo, o que provocou a divisão de tarefas no âmbito da educação. Essa peculiaridade da formação do pedagogo levou o Curso de Pedagogia a perder a noção de totalidade, inerente a toda ação educativa escolar. A esse respeito, Plantamura (2003, p. 158) faz o seguinte comentário:

[...] uma questão essencial a refletir é que, ao dividir os saberes pedagógicos em diversas habilitações distintas, cada qual com sua regulamentação, acabou-se por determinar a necessidade de vários pedagogos em cada escola, praticamente inviabilizando essa intenção diante de sua inviabilidade financeira, desconsiderando a realidade brasileira e sua precariedade.

Nos anos de 1970, especialmente no seu final, ainda em plena ditadura militar, professores e estudantes universitários se organizaram visando intervir nas políticas de reformulação dos cursos de formação de educadores no Brasil, haja vista que o Conselho Federal de Educação centralizou essas decisões, não havendo, portanto, discussões a esse

a seguir: Biologia, História da Filosofia, Estatística, Métodos e Técnicas de Pesquisa Pedagógica, Cultura Brasileira, Educação Comparada, Higiene Escolar, Currículo e Programas, Técnicas Audiovisuais de Educação, Teoria e Prática da Escola Média e Introdução à Orientação Educacional.

respeito no âmbito da sociedade. Essa reação foi marcada pelo primeiro Seminário de Educação Brasileira, realizado em 1978, na Universidade de Campinas. Esse evento visava promover reflexões acerca da finalidade dos estudos pedagógicos em nível superior, ao mesmo tempo em que defendia a existência do Curso de Pedagogia.

Conforme Kullo (2000), os anos de 1980 foram marcados por efetivos movimentos sindicais de professores. Nesse período, foi instalado um processo de busca de identidade e valorização do profissional da educação. No bojo desse movimento, o currículo de Pedagogia passou a ser o alvo mais representativo de um curso que deveria ser revisto em todos os seus aspectos estruturais. Assim, nessa década, são desencadeados os seminários regionais de recursos humanos para a educação, ocorrendo, a partir de então, diversos conflitos entre professores, estudantes e representantes governamentais, além de discussões internas nos grupos participantes. Como resultado desse embate, surgiu a proposta para reformulação dos Cursos de Pedagogia e licenciaturas, em 1983. Segundo Silva (2003), essa proposta ficou conhecida como documento final e representou um ganho significativo para o Curso de Pedagogia, pois, a partir de então, a idéia do curso se fortaleceu no interior desse movimento, não havendo, portanto, mais espaço para o questionamento quanto sua existência.

No que se refere aos movimentos sindicais de professores, destacamos a importância da primeira Conferência Brasileira de Educação, realizada na PUC de São Paulo. Essa conferência estendeu o movimento em âmbito nacional, resultando na criação do Comitê Nacional de Pró-reformulação dos Cursos de Formação de Educadores, que atuou intensamente entre 1980 e 1983, passando nesse período a denominar-se Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador – CONARCFE, a qual, a partir de 1990, transformou-se em Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE (PLANTAMURA, 2003).

Segundo esse autor, o Comitê em referência lutava para que o Curso de Pedagogia viesse a ter uma identidade que não fosse mais ambígua, como anteriormente. Assim, esse curso, juntamente com as demais licenciaturas, deveria ter uma base comum nacional, de modo que todos se identificassem como professores, ou seja, a docência construiria a base da identidade profissional de todo educador. Como podemos ver, estamos diante de uma direção oposta à perspectiva tecnicista de formação do educador desenvolvida pela política oficial de professores até então em vigor.

No que diz respeito à base comum nacional, ao analisar a viabilidade dessa idéia Brzezinski (1996) afirma que a mesma colocava-se contra a formação de um pedagogo

limitado, apenas especialista, marginalizando com isto a formação do professor. Dessa forma, podemos destacar que essa base tinha como ponto de referência a educação escolar, sendo a sala de aula o *locus* que congregava os professores.

Assim, o primeiro documento que faz referências à base comum nacional é datado de novembro de 1983, por ocasião do Primeiro Encontro Nacional ocorrido em Belo Horizonte, muito embora Silva (2003) afirme que essa idéia já tinha sido vislumbrada em 1981, no Comitê Pró-Participação na Reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura – Regional de São Paulo. Nesse documento estava expresso que “a Base Comum Nacional dos Cursos de Formação de Educadores não devia ser concebida como um currículo mínimo ou um elenco de disciplinas, e sim como uma concepção básica da formação do educador e a definição de um corpo do conhecimento fundamental” (CNCFE, 1983, p. 24).

De acordo com os pressupostos desse documento, entendemos que a base comum nacional não representava um guia de disciplinas e nem um currículo a ser seguido pelas instituições de ensino, mas sim um instrumento que fosse capaz de garantir a unificação da formação dos profissionais da educação.

Em 1986, ocorreu o segundo encontro da Comissão Nacional dos Cursos de Formação de Educadores, em Goiânia, onde a base comum nacional “[...] sofreu significativo avanço, visto que no mesmo são estabelecidas as três dimensões fundamentais e intrinsecamente relacionadas com a formação, que são a profissional, a política e a epistemológica” (ALVES, 1998, p. 67). Essas dimensões se encontram explicitadas no documento final deste encontro, conforme o exposto (CNCFE, 1986, p. 152):

- Dimensão profissional: que requer um corpo de conhecimentos que identifiquem toda a categoria e, ao mesmo tempo, corresponda à especificidade de cada profissão. Como professores, devemos fluir num certo saber e num certo fazer.
- Dimensão política: que aponta para as necessidades de que os profissionais formados pelas diversas licenciaturas sejam capazes de repensar e recriar a relação teoria-prática, o que pode se dar se tiverem uma formação que permita uma visão globalizante das relações educação-sociedade e do papel do educador comprometido com a superação das desigualdades existentes.
- Dimensão epistemológica: que remete à natureza dos profissionais da escola, instituição social necessária a transformação e à elaboração de um saber onde o científico deve ter um espaço privilegiado. A base comum [nacional] deve, portanto, fundamentar-se em uma estrutura científica capaz de romper com o senso comum sem perder o núcleo do bom senso nele existente.

Conforme o exposto, compreendemos que essa comissão objetivava que essas dimensões fossem capazes de nortear a formação dos profissionais da educação de forma que houvesse um consenso capaz de identificar toda a categoria, e, ao mesmo tempo, formasse profissionais com visão geral do seu papel na sociedade, de forma que o saber científico não deixasse de ser privilegiado.

O terceiro encontro da Comissão Nacional dos Cursos de Formação de Educadores ocorreu em 1988, quando foi apresentado o relatório final da pesquisa – estudos das experiências realizadas nas Instituições de Ensino Superior sobre a proposta de Formação do Educador e o conceito de base comum nacional em eixos curriculares provenientes de um trabalho¹⁸ também apresentado nesse momento.

Alves (1998, p. 53) diz que os eixos curriculares,

[...] atravessando todas as disciplinas existentes (ou que vierem a existir), permitem criar um campo de ação no qual, mantidas as características específicas, os conteúdos e métodos próprios, bem como o ritmo e a característica de cada professor, propostas coletivas possam ser desenvolvidas por conjunto de professores, de turmas, de séries, de alunos e outros [...].

Vale ressaltar que, nesse período, também estava em pauta a discussão a respeito dos conteúdos essenciais a serem desenvolvidos em cada disciplina, e, nesse sentido, acreditamos que a escolha dos eixos curriculares iria facilitar a seleção dos conteúdos que passariam a compor a grade curricular de cada nível e modalidade de ensino. Assim, conforme Alves (1998, p. 53), nesse período, os eixos curriculares abaixo passaram a ser propostos:

- A Relação Escola Sociedade, que possibilitava desenvolver a percepção de como as formas externas à escola construíam as condições objetivas, reais (estruturais e supra-estruturais) dentro das quais a escola funciona, neste se sobressairá a categoria trabalho [...].
- A construção do conhecimento, que caberia a evolução científica e os impasses científicos na história do homem, neste a categoria movimento seria central [...].
- A Escola Pública, que permitiria discutir o espaço real atingível pelas grandes camadas da população na busca do conhecimento, como espaço democrático e espaço dos confrontos e das diferenças; a luta pela escola pública, desenvolvida pelas camadas populares, assim sobressai a categoria cidadania.

¹⁸ Trabalho desenvolvido sobre trinta e quatro documentos oriundos das mais diferentes associações da sociedade civil interessadas na formação dos profissionais da educação, cobrindo o período de 1968 a 1987(ALVES, 1998).

- O cotidiano da Escola e da Sala de aula, que seria possível identificar as formas culturais produzidas e usadas em sala de aula com destaque para o conteúdo e a metodologia presentes, os recursos usados e criados, se caracterizava ainda a maneira como a escola se organizava para alunos e professores [...] assim conteúdo / método e teoria / prática seriam as categorias centrais neste eixo.
- O discurso das culturas vividas, este daria espaço, vez e voz a quem faz e fará a escola, sua história, experiências e sonhos [...], sua categoria seria a prática social.

Na realidade, a comissão defendia que os conteúdos que viessem a ser desenvolvidos em cada disciplina fossem capazes de promover uma formação mais comprometida com a ação política, sendo tecnicamente mais competente. Nessa perspectiva, os eixos curriculares acima apresentados orientaram a seleção desses conteúdos.

No ano seguinte (1989), ocorre o quarto encontro da Comissão Nacional dos Cursos de Formação de Educadores, ocasião em que os eixos curriculares são rediscutidos, trazendo à tona a recomendação já vislumbrada no início do movimento de que era preciso haver a articulação com a realidade regional e local, sendo que “[...] a viabilização da base comum nacional na forma de eixos curriculares implicava em rever a atual estrutura fragmentária das instituições de ensino, garantindo maior interdisciplinaridade e trabalho coletivo” (SILVA, 2003, p. 28). Essas foram, portanto, algumas das idéias básicas que se desenvolveram e foram ampliadas e discutidas pela coordenação da Comissão Nacional dos Cursos de Formação do Educador – CONARCFE, nos anos de 1980.

Nessa mesma década, o Conselho Federal de Educação lançou o Parecer 233/87, que vinha se opor em algumas questões propostas pelo movimento dos profissionais do ensino. Entre essas questões, podemos citar a reformulação dos currículos mínimos dos cursos de licenciatura. Essa proposta, portanto, contraria o movimento dos profissionais de ensino, pois, desde 1983, conforme já expresse anteriormente, “[...] esse movimento ao propor uma base nacional comum, expressava nitidamente que a mesma não deveria ser vista como um currículo mínimo ou um elenco de disciplina e sim como uma concepção básica da formação do educador.” (CNCFE, 1983, p. 20).

Conforme o movimento dos profissionais de ensino, a formação dos profissionais da educação deveria ter um caráter nacional, muito embora não deixasse de considerar as diferenças regionais que, de certa forma, influenciavam na constituição do ensino. O Parecer em estudo diverge do movimento e apóia a Lei 5.692/71, precisamente no seu artigo 29, o qual determina que

A formação de professores e especialistas para o ensino de 1º e 2º graus será feita em níveis que se elevem progressivamente, ajustando-se as diferenças culturais de cada região do país, e com orientação que atenda aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudos e às fases de desenvolvimento dos educandos. (BRASIL. Lei 5692/71)

Frente ao exposto, observamos que esse Parecer colocou em pauta pontos já discutidos e terminantemente definidos pelo movimento, vindo com isso, segundo Alves (1998, p. 57), “[...] confundir a questão da formação dos profissionais de ensino”. Desse modo, muito embora esse movimento dos profissionais de ensino tenha, de certa forma, direcionado os cursos de formação de professores e, como já dito anteriormente, conseguido fortalecer a pedagogia enquanto curso, continuaram em discussão “[...] as antigas questões relativas ao profissional a ser formado e à estruturação a ser dada ao Curso de Pedagogia para tal formação”. (SILVA, 2003, p. 72)

Nessa exposição, mostramos que o Curso de Pedagogia, desde sua origem até o período que nos propomos estudar, mostrava-se indefinido e fragilizado acerca de questões como: identidade, estruturação a ser dada ao curso para tal formação, profissional a ser formado, entre outros aspectos. Ressaltamos, entretanto, que, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº. 9394/96 e as Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Pedagogia, atualmente, muitas dessas questões já foram superadas.

Assim, nesse contexto de fragilidades e indefinições, em 1985, o Curso de Pedagogia instalou-se no âmbito do Campus Ministro Reis Velloso da UFPI – Parnaíba. A seguir, passamos a rememorar a história dessa implantação.

No Campus Ministro Reis Velloso – Parnaíba

No início dos anos de 1980, Parnaíba era uma cidade de 120 mil habitantes, com cerca de 90 estabelecimentos escolares, entre instituições públicas e privadas, e apenas um campus universitário com três cursos superiores: Administração de Empresa, Ciências Contábeis e Ciências Econômicas (UFPI, 1994). Nesse período, a cidade não tinha nenhum curso superior na área pedagógica que atendesse aos anseios de professores e alunos que almejavam dar continuidade aos seus estudos na área de educação.

Assim, a implantação do Curso de Pedagogia representava uma necessidade da comunidade parnaibana, haja vista que na cidade havia expressiva demanda por professores habilitados e qualificados para atuarem no magistério tanto das séries iniciais quanto no Curso Normal. Dessa forma, implantar o Curso de Pedagogia transformou-se em um ideal para aqueles que vislumbravam a possibilidade da UFPI – Campus de Parnaíba viabilizar a implantação desse curso. A demanda é ressaltada por Oliveira¹⁹ (1994, p. 02), quando afirma:

[...] nos anos de 1980, muitos professores da cidade de Parnaíba desejavam ampliar seus estudos na área pedagógica, outros desejavam regularizar sua situação funcional junto às escolas que trabalhavam. Diante dessa necessidade, muitos superavam desafios, cursando Licenciatura em outros Estados, por outro lado, os professores com menores condições financeiras ficaram sem obter a qualificação em nível superior, pois não tinham condições de se afastar para complementar seus estudos.

Essa demanda se transformou na luta pela implantação do Curso de Pedagogia na cidade de Parnaíba, empreendida por uma equipe de professores da UFPI, os quais atuavam no Campus Ministro Reis Velloso. Dentre eles se destacam as professoras Maria Christina de Moraes Souza Oliveira, Francimar Aragão Brito e o professor Manoel Jaime Filho, juntamente com um grupo de outros professores que atuavam nas escolas públicas e particulares de 1º e 2º graus de Parnaíba, representantes das diversas áreas de ensino e da comunidade parnaibana, como o Monsenhor Antônio Sampaio. Os depoimentos a seguir elucidam essa afirmação:

Prof.º Jaime – O curso de Pedagogia foi um sonho da professora Maria Christina, juntamente com a professora Francimar Brito e eu. Percebemos que estava faltando em Parnaíba professores qualificados [...] juntamente com a comunidade e diversos professores nos reunimos, nos organizamos com reivindicações, relatórios, pesquisas, assinaturas [...] apontamos três fatores importantes para implantação do curso [...] a carência de professores graduados em Pedagogia na comunidade estudantil [...]

Prof.ª. Christina – [...] Apresentamos para o Conselho da Universidade o projeto feito, nós afirmávamos que a necessidade do Curso de Pedagogia aqui em Parnaíba era algo urgente.

Prof.ª. Francimar – [...] em 1984, um grupo de profissionais [Manoel Jaime Filho, Maria Christina de Moraes Souza Oliveira, Monsenhor Antônio Sampaio] encaminha uma proposta aos órgãos competentes a fim de que se criasse o Curso de Pedagogia em Parnaíba.

Prof.ª. Rosalina – [...] foi entre 1981 e 1982 que a universidade chamou a professora Francimar para ministrar Metodologia Científica, veio também Dona Christina. Com a entrada dessas duas pedagogas na Universidade, começou-se a perceber a necessidade de um Curso de Pedagogia na cidade, pois estavam percebendo que haveria bastante mercado. A idéia foi

¹⁹ Texto apresentado pela Prof.ª. Maria Christina de Moraes Souza Oliveira, no período de comemoração dos dez anos do Curso de Pedagogia da UFPI – CMRV/Parnaíba.

começando a amadurecer, Dona Christina era muito amiga da pró-reitora e começou a discutir esta idéia, finalmente, em 1984, foi implantado o curso [...]

Finalmente, após alguns anos de luta incessante, conforme a Resolução (UFPI, 93/94), em 1984, estando na direção do Campus Ministro Reis Velloso o professor Israel José Nunes Correia, o Curso de Pedagogia foi aprovado pelo Conselho Universitário, com o parecer favorável da pró-reitora de Ensino de Graduação da UFPI, professora Maria Cecília Araújo Mendes. Em julho do referido ano, a notícia de que o Curso de Pedagogia tinha sido aprovado, juntamente com a divulgação do calendário para o primeiro vestibular, que ocorreria em 1985, deixou todos os que lutaram por essa implantação bastante satisfeitos. A esse respeito, a professora Maria Christina, uma das fundadoras do curso, comenta que “[...] A cidade estava de parabéns, acabava de acontecer o primeiro curso na área de Humanas, ou seja, em Educação, em Parnaíba [...]”. O reconhecimento ocorreu nove anos após sua implantação, precisamente “[...] em 29 de outubro de 1993, conforme Portaria Ministerial nº 1.554” (BESERRA, 2002, p. 37).

O Campus Ministro Reis Velloso, no período da implantação do Curso de Pedagogia, contava com 16 salas de aula que funcionavam somente no turno da noite com os Cursos de Administração de Empresas, Ciências Contábeis e Ciências Econômicas. Nos demais turnos, manhã e tarde, essas salas ficavam ociosas. Com relação a esse aspecto, na Proposta Curricular para o Curso de Pedagogia (UFPI, 1984, p. 27), os relatores comentam que “[...] o Curso de Pedagogia utilizaria as dependências do Campus Ministro Reis Velloso no turno da tarde, cujas salas de aula estavam completamente ociosas durante este expediente”. Nessa direção, o Decreto nº 2026/1996 orienta:

[...] os espaços didáticos são os ambientes da Universidade indispensáveis à execução do currículo, compreendem a biblioteca, laboratório, auditório, sala para reunião, sala para orientação dos alunos por professores, as salas de aula tradicionais, que comportam professores e alunos dispostos em ambientes constituídos por carteiras, lousa, giz e apagadores, dependência destinada à coordenação – uma sala ampla, além do trabalho do curso, atendia também aos alunos com fins de orientação e projetos acadêmicos.

Assim, os espaços do campus utilizados para a implantação do curso foram as salas de aula ociosas, as salas de professores, a sala da coordenação e a biblioteca. Dessa maneira, a partir do dia 21 de março de 1985, o silêncio existente nas salas do Campus, nos turnos da manhã e tarde, foi substituído por passos, vozes, sorrisos, enfim, pela presença dos professores e alunos do Curso de Pedagogia.

A primeira turma graduada foi constituída por sete alunos²⁰. Realizada em 1990, essa graduação teve como paraninfo o professor Manoel Jaime Filho, como patrono a professora Francimar Aragão Brito, e foi nomeada de professora Maria Christina de Moraes Souza Oliveira. Salientamos que esse evento foi um marco importante na consolidação definitiva do Curso de Pedagogia na UFPI – CMRV/Parnaíba.

3.2 O Curso de Pedagogia do Campus Ministro Reis Velloso e seus aspectos organizacionais

Nesta parte do texto, apresentamos a organização do currículo, a metodologia de trabalho predominante e a composição do corpo docente e discente.

3.2.1 A organização do currículo

O currículo é um projeto que preside as atividades educativas escolares, definindo suas intenções e proporcionando guias de ação adequados e úteis para os professores, que são diretamente responsáveis pela sua execução (COLL, 1987). Dessa maneira, encontramos no currículo meios que nos permitem saber a forma de ensinar, como ensinar e quando vamos ensinar. Para Coll (1987), é função do currículo orientar a prática pedagógica e ajudar o professor. Considerando que o currículo tem sempre nas suas entrelinhas que tipo de homem a sociedade precisa formar em determinado momento histórico, concordamos com as idéias de Grillo (1991, p. 12) quando afirma que “[...] o currículo, ou a proposta curricular, está sempre na dependência de um projeto de homem e de sociedade”.

Frente ao exposto, acreditamos que o currículo não é apenas um guia, um instrumento útil para guiar a prática pedagógica, ou um elemento neutro e inocente de transmissão de conhecimentos. Por essa razão, com uma visão social do currículo, a comissão organizadora da proposta curricular do Curso de Pedagogia do Campus Ministro

²⁰ Os alunos concludentes dessa primeira turma foram: Danilo de Melo Souza, José Amaro B. do Nascimento, Glicínia Araújo Moreira, Hilda Mara Lopes Araújo, Iara de Oliveira Fernandes, Maria Ilma Pereira da Silva e Marilena Moraes Bezerra.

Reis Velloso fez a opção pela formação de professores do 1º grau de 1ª a 4ª série (hoje Ensino Fundamental) e professores de Escolas Normais, em virtude de que essa formação era a que melhor preenchia as necessidades e expectativas da comunidade naquele período. Essa proposta é justificada pelas professoras fundadoras do curso,

Profª. Christina – Porque maior seria a contribuição do professor para as escolas, se, além de formado pela Escola Normal, ele tivesse um curso superior na mesma área [...].

Profª. Francimar – Porque nosso mercado de trabalho necessitava muito mais de professores de 1ª a 4ª série qualificados do que de outras habilitações.

Profª. Rosalina – Porque esta habilitação era a que melhor correspondia a nossa realidade; porque acreditávamos que assim o nosso profissional estaria mais capacitado, mais habilitado para trabalhar com o aluno de 1ª a 4ª série [...].

Conforme o apresentado, percebemos que a comunidade parnaibana, nos anos de 1980, era deficiente de professores habilitados para exercer o Magistério de 1ª a 4ª série e o Magistério do Ensino Médio na modalidade Normal. Dessa maneira, a proposta curricular do Curso de Pedagogia beneficiaria não somente com a qualificação de professores que atuariam na Escola Normal Francisco Correia, localizada em Parnaíba, mas também em outras Escolas Normais localizadas no norte do Estado, assim como escolas de 1º grau da rede pública e privada da cidade, que também necessitavam de profissionais capacitados para atuar nesse nível de ensino.

Para Coll (1987, p. 61), “[...] a respectiva responsabilidade da administração e dos professores nas questões curriculares refletem dois modelos opostos de currículo, respectivamente qualificados como fechados e abertos”. Isso implica dizer que, nos currículos fechados, a elaboração do programa e sua aplicação estão a cargo de pessoas diferentes enquanto que, nos abertos, o professor realiza simultaneamente ambas as funções.

Entendemos que, nos currículos fechados, os alunos são ensinados da mesma forma, sem ser levadas em consideração as diferenças existentes entre os mesmos, dando-se importância à aprendizagem; nos currículos abertos, a aprendizagem passa a ser secundária e considera-se importante a individualidade do aluno.

A esse respeito, a mediadora da pesquisa e ex-aluna curso em estudo, Sônia, comenta:

Acredito que fomos formados em um tipo de currículo mais aberto, talvez porque as turmas fossem muito pequenas [...] de certa forma terminávamos ficando muito próximos dos professores, isso dava espaço para os professores nos conhecer melhor [...] mesmo assim lembro que existia uma preocupação desses professores com a aprendizagem [...]

A proposta curricular para o Curso de Pedagogia/Magistério – Parnaíba, PI, 1984 foi, assim, estruturada por meio de blocos semestrais de disciplinas, os quais continham em média cinco. Cada bloco correspondia a um período letivo, sendo que, em cada período, combinavam-se disciplinas de caráter mais teórico e geral com disciplinas de caráter técnico e específico, conforme observamos na grade curricular do curso, exposta no quadro a seguir:

1º PERÍODO (BLOCO I)			
Disciplina	Créditos	C/H	Pré-requisitos
– Português I	4.0.0	60	–
– Língua Estrangeira (Inglês ou Francês)	4.0.0	60	–
– Matemática I	4.0.0	60	–
– Introdução à Educação	3.0.0	45	–
– Filosofia da Educação	5.0.0	75	–
2º PERÍODO (BLOCO II)			
Disciplina	Créditos	C/H	Pré-requisitos
– Português II	4.0.0	60	– Português I
– Conh. de Aritmética e Geometria	5.0.0	75	– Matemática I
– Int. à Metodologia Científica	4.0.0	60	–
– Psicologia da Educação I	5.0.0	75	–
– História da Educação I	4.0.0	60	–
3º PERÍODO (BLOCO III)			
Disciplina	Créditos	C/H	Pré-requisitos
– Com. e Expressão em Língua Nacional I	5.0.0	75	–
– Estatística Aplicada à Educação	5.0.0	75	– Matemática I
– Educação Brasileira	4.0.0	60	–
– Psicologia da Educação II	4.0.0	60	– Psi. da Educação I
– Economia da Educação	4.0.0	60	–
4º PERÍODO (BLOCO IV)			
Disciplina	Créditos	C/H	Pré-requisitos
– Com. e Expressão em Língua Nacional II	5.0.0	75	– Com. e Exp. Em Ling. Nacional I
– Estudos Sociais I	4.0.0	60	– Int. à Met. Científica
– Métodos e Técnicas da Pesquisa Pedagógica	5.0.0	75	–
– Biologia da Educação	3.0.0	45	–
– Planejamento da Educação	4.0.0	60	–
5º PERÍODO (BLOCO V)			
Disciplina	Créditos	C/H	Pré-requisitos
– Literatura Infantil	4.0.0	60	–
– Estudos Sociais II	4.0.0	60	– Estudos Sociais I
– Sociologia da Educação I	4.0.0	60	–
– Estrutura e Func. do Ensino de 1º e 2º graus	5.0.0	75	–
– Disciplina(s) optativa(s)	4.0.0	60	–

6º PERÍODO (BLOCO VI)			
Disciplina	Créditos	C/H	Pré-requisitos
- Arte – Educação	3.0.0	45	–
- Ciências I	4.0.0	60	–
- Sociologia da Educação II	4.0.0	60	– Sociologia da Educação I
- Currículos e Programas	5.0.0	75	– Estrut. Func. do Ens. de 1º/2º graus
- Disciplina(s) optativa(s)	4.0.0	60	–

7º PERÍODO (BLOCO VII)			
Disciplina	Créditos	C/H	Pré-requisitos
- Metodologia da Alfabetização	4.0.0	60	–
- Jogos e Recreação	4.0.0	60	–
- Ciências II	4.0.0	60	– Ciências I
- Psicologia Social	4.0.0	60	– Psic. da Educação II
- Didática I	5.0.0	75	–
- Recursos Audiovisuais	2.0.0	30	–

8º PERÍODO (BLOCO VIII)			
Disciplina	Créditos	C/H	Pré-requisitos
- Metodologia do Ensino I	4.0.0	60	–
- Metodologia do Ensino II	4.0.0	60	–
- Metodologia do Ensino III	4.0.0	60	–
- Psicodinâmica das Relações Humanas	3.0.0	45	–
- Avaliação da Aprendizagem	5.0.0	75	–

9º PERÍODO (BLOCO IX)			
Disciplina	Créditos	C/H	Pré-requisitos
- Estágio Supervisionado em Disciplinas Pedagógicas e Áreas de Estudo de 1º Grau.	7.0.0	315	– Conclusão do 8º Período

Quadro 3 – Grade curricular do Curso de Pedagogia/CMRV

Fonte: UFPI, 1984, p. 10-12.

Verificando a grade curricular, percebemos a presença de uma hierarquia conceitual, ou seja, as disciplinas foram colocadas nos blocos conforme os elementos fundamentais dos conteúdos. A esse respeito, Coll (1987, p. 97) faz o seguinte comentário: “[...] as hierarquias conceituais prescrevem uma seqüência descendente a partir dos conceitos mais gerais e inclusivos até chegar aos mais específicos, passando pelos conceitos intermediários”.

O currículo do Curso de Pedagogia compreendia um total de 2.760 horas e estava assim constituído: disciplinas obrigatórias, disciplinas optativas (oferecidas em conformidade com o interesse do aluno), disciplinas eletivas (oferecidas em qualquer curso da universidade) e o estágio supervisionado. O discente, após o cumprimento dessa carga horária, estaria habilitado para exercer a docência de 1ª a 4ª série do ensino fundamental e a docência das disciplinas pedagógicas nas Escolas Normais. Os depoimentos dos professores abaixo elucidam essa interpretação:

Prof. Jaime – [...] estas disciplinas como Psicologia, a Filosofia, a Sociologia contribuíam na formação do pedagogo porque respeitavam suas individualidades [...].

Prof^a. Christina – Todas estas disciplinas eram importantes para formação do professor. Elas davam base, sustentação para o professor se tornar um profissional, apto para assumir o Magistério, todas elas capacitavam o professor. [...]

Prof^a. Francimar – [...] Todas as disciplinas que eu lecionei são muito importantes para os alunos, por exemplo, Planejamento Educacional é importante porque, se o professor não se planejasse, ele se perdia dentro do processo de ensino [...]. A Psicologia é de suma importância dentro da formação do professor, porque, através da Psicologia, você vê como a pessoa age, ela te dá oportunidade de observar o comportamento do indivíduo, por exemplo, o professor tem que entender um pouco de psicologia para melhor compreender a criança que ele trabalha. O papel das disciplinas na formação do pedagogo era disciplinar, capacitar e nortear o pedagogo dentro da sua área de trabalho, dentro do seu processo.

Prof^a. Rosalina – [...] a Arte tem o poder de descobrir talentos adormecidos, de transformar as pessoas [...] a Literatura Infantil [...] ela mexe com os alunos [...]

Entendemos, com esses relatos, que as disciplinas que compunham a grade curricular do curso, além do caráter teórico, apresentavam também aspectos complementares de aprendizagem capazes de situar, de forma eficiente, os alunos dentro do processo ensino-aprendizagem, levando-os a pensar sobre os problemas educacionais, a raciocinar cientificamente, a desenvolver a capacidade de reflexão e a participar de forma consciente na sociedade. Dessa maneira, as disciplinas apresentadas na grade curricular seguiam o processo metodológico determinado pela proposta curricular do Curso de Pedagogia/Magistério – Parnaíba, PI, 1984.

3.2.2 A metodologia do Curso

Na visão de Beserra (2002, p. 84), “[...] a metodologia consiste na sistematização de ensino e representa um meio pelo qual o professor busca criar formas mais adequadas e eficazes para aprendizagem dos alunos incluindo métodos e técnicas”.

Segundo a Proposta Curricular do Curso de Pedagogia/Magistério (UFPI, 1984), os princípios que orientavam a formação oferecida por esse curso determinavam que ele fosse desenvolvido por meio da utilização de métodos dinâmicos, voltados ao desenvolvimento da consciência crítica, dialógica e reflexiva dos licenciados. Dessa maneira, a metodologia a ser desenvolvida deveria partir de algumas experiências já vividas pelos discentes, as quais seriam enriquecidas com outros saberes construídos no decorrer do referido curso, já que quase todos os discentes eram professores com experiência no Magistério. Ressaltava-se

que os docentes deveriam cumprir suas atividades partindo de situações do cotidiano dos alunos, explorando os aspectos teóricos que se vinculavam à prática da sala de aula, fazendo dessa articulação elemento indispensável ao efetivo desempenho docente. Assim, os futuros professores teriam subsídios para desenvolver a docência com mais profissionalismo.

No que diz respeito à articulação entre o cotidiano dos alunos, a teoria e a prática do curso, os professores-colaboradores comentam:

Prof. Jaime - [...] a área de Filosofia é muito árida, então, em virtude das dificuldades que as alunas tinham de reter o conteúdo, eu trabalhava quase sempre partindo de exemplos práticos, ocorridos no dia-a-dia delas. [...] eu trabalhava quase sempre utilizando recorte de jornais, artigos de revistas, eu dava ênfase ao trabalho de equipe. Dentro destes trabalhos, eu dava espaço para elas elaborarem perguntas conforme o conteúdo e a teoria que estava sendo abordada [...] eu encaixava o Magistério na praticidade, na vivência do dia-a-dia.

Prof^a. Christina – [...] os conteúdos iam sendo trabalhados conforme o proposto pela disciplina, não havia biblioteca para o curso, mas nós íamos atrás de livros, revistas, tirávamos cópias e emprestavamos para os alunos.

Prof^a. Francimar – [...] valia-me de alguns livros, textos, apostilas e periódicos que trouxera naquela época de um curso de pós-graduação no Sudeste do país. Apesar de não contarmos com recursos técnicos e pessoal qualificado para atender a demanda e determinadas necessidades, no processo de ensino contávamos com o elemento principal da aprendizagem: a vontade dos alunos para a superação dos limites. Com a vontade de quem quer vencer, os alunos, que, na maioria, eram professores da rede pública ou privada de ensino, conseguiram até destacar-se no meio acadêmico [...]

Conforme percebemos, esse professor procurava utilizar uma metodologia voltada para atender às necessidades práticas dos alunos, dando ênfase ao trabalho em equipe e à vinculação entre a teoria estudada e as práticas cotidianas do magistério. Dessa forma, as atividades desenvolvidas nas disciplinas contemplavam os conhecimentos propostos no currículo do curso, bem como a realidade cotidiana em que os alunos estavam inseridos.

Nessa perspectiva, a Proposta Curricular do Curso de Pedagogia/Magistério (UFPI, 1984, p. 23) determinava que

O aluno seria estimulado a construir saberes por meio dos conhecimentos veiculados nas disciplinas e nas leituras de obras pedagógicas, voltava-se também para a construção de outros saberes pertencentes à cultura geral e à produção de textos contendo conhecimentos teóricos e experiências pedagógicas.

Assim, os professores comentam como desenvolviam as atividades propostas no curso, a fim de cumprir o que determinava o projeto curricular da proposta.

Prof. Jaime – [...] a disciplina que eu ministrava era Filosofia da Educação [...] então eu aplicava a Filosofia antiga, mas trazendo para Demerval Saviani, Marilena Chauí, Freire [...] era assim que eu procurava atualizá-las [...].

Prof^a. Christina – [...] a Universidade sempre financiava a nossa ida para seminários, congressos em outros estados, então lá nós observávamos o que estava sendo trabalhado e trazíamos materiais para o curso, conforme o que estava acontecendo no momento. Fazíamos também assinatura de revistas, e era assim que os materiais trabalhados eram escolhidos.

Prof^a. Francimar – [...] nós trabalhávamos conforme o que se ouvia falar na época [...] valia-me de alguns livros, textos, apostilas e periódicos [...] esse material continha no seu conteúdo, para época, a última palavra em matéria de educação [...] naquele período se trabalhava em cima do Freire, a novidade era trabalhar em cima da metodologia dele.

Prof^a. Rosalina – [...] eu recorria a acervos de pessoas que haviam ministrado essa disciplina [Arte] e descobri que até então só se trabalhava a parte prática da arte. Fui mais perspicaz e resolvi trabalhar a história e a parte teórica.

De acordo com os depoimentos, foi possível perceber que os professores procuravam desenvolver suas atividades utilizando o referencial teórico que fundamentava a educação naquele período, procurando adaptar os conhecimentos teóricos à realidade dos alunos e à Proposta Curricular do Curso de Pedagogia. Nesse sentido, o grupo de professores procurava manter-se sempre atualizado, lendo e fazendo referências, em suas aulas, aos autores renomados da época.

Rabelo (2000, p. 70) afirma que “[...] toda e qualquer avaliação pressupõe objetos e critérios. O termo critérios quer dizer discernimento. É o que serve de fundamento para um juízo”. Nesse sentido, os critérios são tomados como referência quando julgamos alguma coisa. Assim, além do conhecimento adquirido nas disciplinas, eram levados também em consideração os critérios de frequência, participação e interesse.

No que diz respeito à avaliação da aprendizagem, o Currículo do Curso de Pedagogia desenvolveu-se em conformidade com as normas da UFPI. Os conceitos atribuídos às atividades dos discentes eram: PL (pleno), BM (bom), SF (suficiente), IF (insuficiente), MU (mal) e NL (nulo) (UFPI, 1984). Esses conceitos variavam de zero a dez e determinava se, no final de cada período, juntamente com a frequência mínima de 75% nas atividades, o discente tinha condições de ser ou não aprovado no curso.

A Proposta Curricular determinava ainda que o professor poderia utilizar várias formas de avaliação, dentre elas a diagnóstica, a somativa e a formativa. Rabelo (2000, p. 72), a esse respeito, comenta:

[...] uma avaliação diagnóstica ou inicial faz um prognóstico sobre as capacidades de um determinado aluno em relação a um novo conteúdo a ser abordado [...] identifica algumas seqüências de trabalho mais bem adotadas as tais características. [...] uma avaliação somativa, acontece no

final de uma unidade de ensino [...] sempre trata de determinar o grau de domínio de alguns objetivos previamente estabelecidos [...] uma avaliação formativa tem a finalidade de proporcionar informações acerca do desenvolvimento de um processo de ensino e aprendizagem, com o fim de que o professor possa ajustá-lo às características das pessoas a que se dirige.

Essas formas de avaliação ajudam, em especial, na ação docente, uma vez que, ao ser utilizada com a função de diagnosticar, a avaliação vai proporcionar a busca de alternativas que levem a um trabalho docente que melhor se adapte à aprendizagem dos alunos: se ela for utilizada com a função formativa, contribui na melhoria do trabalho do professor, pois permite que sejam detectadas deficiências na organização do ensino, caso essas deficiências existam; se utilizada com a função somativa, permite que o professor faça um balanço de uma ou várias seqüências de seu trabalho de formação.

A Proposta Curricular do Curso de Pedagogia/Magistério (UFPI, 1984, p. 27) determinava que “[...] a prática de ensino deveria ser ministrada observando dois aspectos: o teórico, que era feito em sala de aula, sob a orientação das disciplinas da área, e o prático, compreendendo o estágio supervisionado”.

Conforme Pimenta (2005, p. 21), “[...] por estágio curricular entende-se as atividades que os alunos deverão realizar durante o seu curso de formação, junto ao campo futuro de trabalho”. Dessa maneira, consideramos o estágio como a parte mais prática do curso de formação de professores, em contraposição às disciplinas de caráter teórico. O Estágio Supervisionado, que ocorria no último bloco do curso, em disciplinas pedagógicas²¹ e áreas de estudo do primeiro grau, correspondia, portanto, a 315 horas/aula. Assim, tinha-se como campo de estágio a Escola Normal Francisco Correia²² e sua respectiva Escola de Aplicação²³, bem como as demais escolas da rede oficial, onde os alunos podiam vivenciar as experiências pedagógicas por meio da prática de ensino.

O estágio, que correspondia à docência de 1ª a 4ª série, não era bem aceito pelos alunos que já atuavam como professores de outros níveis, pois consideravam-no desnecessário para suas práticas, revelando-se também uma certa desvalorização do professor que atuava naquele nível de ensino. Quanto ao estágio de docência na Escola

²¹ O curso habilitava o aluno a ser professor das disciplinas pedagógicas de Escolas Normais e professor de 1º grau de 1ª a 4ª série.

²² Única instituição em nível de 2º grau (hoje Ensino Médio) que habilitava professores para as séries iniciais na cidade de Parnaíba, nos anos de 1980.

²³ Escola situada no próprio prédio da Escola Normal Francisco Correia, cujo objetivo era atender os filhos de funcionários e demais crianças da redondeza.

Normal, havia uma maior satisfação por parte dos alunos, provavelmente porque a maioria já trabalhava nesse nível de ensino.

Quatro anos após a implantação do curso, a professora Maria Christina, ao ministrar a disciplina Métodos e Técnicas de Pesquisa Pedagógica, juntamente com os alunos da respectiva turma, elaborou um projeto que objetivava implantar uma escola de aplicação no Campus Ministro Reis Velloso. Segundo Oliveira (1995, p. 60), “[...] esse projeto²⁴ beneficiaria os alunos(as) do curso, servindo de campo de estágio e laboratório de pesquisa e experiências pedagógicas. Serviria aos filhos de professores e funcionários, oferecendo-lhes uma escola pública de boa qualidade”.

Assim, em 1º de agosto de 1989, a Escola de Aplicação tornou-se realidade, e a primeira turma foi implantada em fase experimental, com crianças na faixa etária de 7 a 14 anos. O projeto iniciou com atividades de reforço das disciplinas ministradas nas séries iniciais do Ensino Fundamental, tendo como professora Maria do Socorro Gomes de Loiola e, em seguida, Teresa de Jesus Pires Costa.

Ressaltamos que, a partir dessa década, o CMRV, que já havia preenchido suas salas de aula no turno da tarde com os alunos(as) e professores(as) no Curso de Pedagogia, passou a contar com a presença de crianças também no turno da manhã. Elas alegraram o espaço até então ocioso do campus de Parnaíba.

A Escola de Aplicação²⁵, à medida que foi se ampliando, passou a servir de campo de estágio para os alunos do curso.

A partir de então, voltamos a discussão para os mediadores do curso em estudo.

3.2.3 O corpo docente

O primeiro quadro funcional do curso foi composto por seis professores (as): Apurian Leal Braga, Francimar Aragão Brito, Maria Christina de Moraes Souza Oliveira, Manoel Jaime Filho, Rosalina Rosália Aragão Costa e Sílvia Maria da Silva.

²⁴ Projeto aprovado pelo diretor do campus, professor Mac Douglas Fernandes do Nascimento, que o encaminhou para aprovação na Pró-Reitoria de Extensão, na época tendo à frente o professor Mariano da Silva Neto.

²⁵ A Escola de Aplicação da Universidade Federal do Piauí – Campus Ministro Reis Velloso tem um regimento próprio, que atende às exigências do Conselho Estadual de Educação. Funciona no Campus Ministro Reis Velloso, ocupando salas referentes ao Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série. Seu corpo docente é constituído por estagiários, bolsistas da Universidade Federal do Piauí – Campus Ministro Reis Velloso e professores cedidos pela Prefeitura da Cidade de Parnaíba (pesquisa realizada diretamente com todos os professores fundadores do Curso de Pedagogia deste campus).

Nesse período, ainda não havia a exigência de concurso público para os cargos federais. Dessa maneira, esses professores, em sua maioria, foram convidados para exercer a docência naquele campus, como observamos nos depoimentos abaixo:

Prof. Jaime – Em 1976, a cadeira de Introdução à Filosofia do Curso de Contabilidade aqui no Campus estava vazia. Eu procurei o reitor fiz um teste [esse teste consistia em uma entrevista para melhor conhecer aspectos profissional e pessoal do professor] e nisto eu entrei como professor de Introdução à Filosofia no Curso de Ciências Contábeis, no Campus Ministro Reis Velloso.

Prof^a. Christina – Foi mediante a apresentação do currículo [...] e o meu desejo de ingressar no ensino superior que eu fui contratada pela Universidade Federal do Piauí.

Prof^a. Francimar – De 1976 a 1979, fui convidada para lecionar no CMRV [...] Nos anos de 1977/1978, respectivamente, mais uma vez fui convidada pelo diretor do CMRV para assumir a coordenação do Curso Esquema I.

Prof^a. Rosalina – Quando eu menos esperava, fui convidada para substituir uma professora de cultura francesa no CMRV.

Dessa maneira, o fato de o Curso de Pedagogia funcionar aproveitando os professores que já faziam parte do quadro funcional do campus e de não terem sido feitas, de imediato, novas contratações, terminou sobrecarregando aqueles professores que já ministravam aulas em outros cursos. Os depoimentos dos professores confirmam essa sobrecarga:

Prof^o. Jaime – [...] faltava professores habilitados para ministrar as disciplinas. Havia um excesso de disciplina para cada professor semestralmente.

Prof^a. Christina – Assim, o Curso iniciou. Poucos alunos aprovados [nove], número reduzido de professores, que se sobrecarregavam de disciplinas, mas cumpriram suas responsabilidades com dedicação e seriedade.

Prof^a. Francimar – Não éramos qualificados para diversas áreas, mas a falta de professores no Curso nos obrigava a ministrar diversas disciplinas que não faziam parte de nossa formação.

Prof^a. Rosalina – Eu fui trabalhar com Artes porque não tinha um professor para ministrar a disciplina e me disseram: – Já que estais com poucas disciplinas, fica com mais uma [...]

Entretanto, com a promulgação da nova Constituição da República Federativa do Brasil, em 05 de outubro de 1988, ficou determinado que a investidura no serviço público somente poderia acontecer por meio de concurso público de provas e títulos, de acordo com a natureza e a complexidade do cargo ou emprego. Com base no que determinava essa lei, a UFPI realizou um concurso público para atender à necessidade de docentes em diversos cursos de seus campi dentre eles, o Curso de Pedagogia do CMRV. O depoimento a seguir da professora comprova essa ocorrência:

Prof^a. Christina – As próprias mudanças ocorridas no país determinaram que, a partir de um período [...] só entrariam pessoas no serviço público através de concurso. [...] Então, a Universidade fez um concurso para os outros cursos do campus. Como nós necessitávamos ampliar o nosso corpo docente, o Curso de Pedagogia também foi privilegiado com esse primeiro concurso público.

A partir dessa nova Constituição, o quadro funcional do curso se expandiu e, hoje, conta com doze professores concursados/efetivos e quatro professores selecionados/substitutos. Dessa maneira, para melhor compreender algumas dimensões que caracterizam a estrutura do curso, apresentamos o quadro abaixo:

CARACTERÍSTICAS	ANO	1985	1986	1987
		Nº	Nº	Nº
1. Vínculo com o curso				
1.1 Professor Permanente		06 100%	07 100%	09 100%
2. Titulação				
2.1 Doutor		–	–	–
2.2 Mestre		–	–	–
2.3 Especialista		06	07	09
3. Área de conhecimento na qual os professores obtiveram seus títulos				
3.1 Educação		04	05	07
3.2 Outras		02	02	02
4. Carga horária dedicada ao curso				
4.1 DE**		03	03	07
4.2 TP***		03	04	02

Quadro 4: Caracterização dos professores do Curso de Pedagogia do CMRV - Parnaíba, no período de 1985 – 1987.

Fonte: Pesquisa realizada diretamente com os professores fundadores do Curso de Pedagogia do CMRV.

Ao analisar o quadro funcional do curso, observamos que, de 1985 a 1987, o Curso de Pedagogia contava com 100% de professores permanentes. Quanto à titulação, o corpo docente estava composto somente de especialistas, sendo que essa titulação ocorreu, em sua maioria, na área de Educação.

No que diz respeito à carga horária dedicada ao curso, registramos, em 1986, uma maior quantidade de professores em tempo parcial, mas, em 1987, mais da metade trabalhava no regime de dedicação exclusiva no referido curso.

Dando continuidade à análise, colocamos em foco os discentes do Campus Ministro Reis Velloso.

3.2.4 O corpo discente

O Curso de Pedagogia, até o segundo semestre de 1987, admitiu três turmas, por meio de três ingressos anuais, num total de 34 alunos, mas somente 21 concluíram até 1990. De posse desses dados, percebemos um número reduzido de alunos por turmas, fato para o qual os professores apresentam duas possíveis explicações:

Prof^a Christina – Primeiro porque o vestibular não era como hoje; todo mundo fazia prova de Física, Química, Matemática e outras que não me recordo [...], nossa clientela era professores que há tempo estava na sala de aula, eles não tinham conhecimento desses conteúdos, por isto que a primeira turma formada tinha um número reduzido de alunos.

Prof^a Francimar – Além de professores que há tempos não estudavam, nós tínhamos como clientela também as alunas da Escola Normal; elas não eram preparadas para prestarem vestibular, por isto poucas conseguiram entrar no Curso de Pedagogia.

Prof^a Rosalina – O curso começou a funcionar em 1985, por sinal com pouquíssimos alunos, isto porque a maioria dos alunos que vinham para o Curso de Pedagogia eram oriundos da Escola Normal. [...] a primeira turma formada foi muito pequena, e a segunda também, só mais tarde o leque foi se abrindo.

Mediadora Sônia – Alguns alunos dos cursinhos não sabiam qual a função do Curso de Pedagogia, dessa forma o curso não despertava interesse dos mesmos.

O número reduzido de discentes foi fundamental para que se instalasse uma relação mais amigável entre professores e alunos, sendo que os docentes, na maioria das vezes, davam atenção individualizada aos alunos, permitindo que eles refletissem sobre os acontecimentos ocorridos no dia-a-dia do curso e avaliando-os. Para Zabala (1998, p. 90), “[...] a interação direta entre alunos e professores tem que permitir a estes, tanto quanto for possível, o acompanhamento dos processos que os alunos e alunas vão realizando na aula.” Dessa maneira, os professores tinham a possibilidade de acompanhar seus alunos de forma mais ativa e coerente, conforme o processo de ensino e aprendizagem que estivesse acontecendo. Portanto, com o número pequeno de alunos, foi possível o desenvolvimento de uma relação de cumplicidade e parceria, enfim, uma relação mais próxima entre professores e alunos, confirmada com os seguintes depoimentos:

Prof. Jaime – [...] eu ajudei alunos que choravam porque certos professores não lhe davam o apoio devido, eu ia na casa deles, eu apoiava, mostrava exemplos, e assim eu ia contribuindo naturalmente na formação de cada um.

Prof^a. Christina – Nós nos envolvíamos com os alunos. Nosso grupo de professores era bastante integrado.

Prof^a. Francimar – [...] os professores, estavam sempre disponíveis para orientar, discutir e enriquecer os conhecimentos destes alunos [...] o Curso de Pedagogia deu sorte, seus

professores eram muito compromissados [...] engraçado, eu nunca encontrei no curso alunos competindo, eles sempre se ajudavam mutuamente.

Prof^a. Rosalina – Havia uma relação muito próxima entre os professores e os alunos, isso facilitava a aprendizagem.

Essa relação de cumplicidade, nas primeiras turmas do curso, contribuiu bastante para eficácia do trabalho desenvolvido pelos professores, visto que permitia que os alunos pudessem melhor avaliar suas competências, aproveitando as ajudas que lhes eram oferecidas.

3.3 Modelos de formação utilizados no curso

Existem diferentes modelos para formar o professor: aqueles cuja perspectiva formativa valoriza a construção de uma identidade profissional que se concretiza por meio do domínio dos conteúdos específicos e os modelos cuja valorização se centra na produção de conhecimentos sobre a e na própria prática. Nesse modelo, a formação da identidade profissional é guiada por critérios advindos da própria experiência docente, processo autodirigido pela ação tácita. Existem ainda aqueles modelos em que a identidade profissional é construída por meio de um trabalho docente realizado de maneira autônoma, reflexiva e criativa. Os profissionais formados nessa perspectiva são capazes de tomar decisões sobre sua ação pedagógica de forma consciente e reflexiva.

Nesta pesquisa discutir os modelos de formação pressupõe a possibilidade de também evidenciar quais os modelos formativos que os professores do Curso de Pedagogia do Campus Ministro Reis Velloso utilizaram para formar seus alunos no período²⁶ a que se reporta este estudo. Assim, para identificar quais modelos predominaram na prática pedagógica dos professores, utilizamos como referência a classificação de Contreras (2002), segundo o qual, os três eixos que predominantemente norteiam os processos de formação de professores são o técnico, cuja prática profissional consiste na solução instrumental de problemas; o prático-reflexivo, no qual o professor se apropria dos saberes da prática e os utiliza como instrumentos de reflexão e produção de conhecimento, e o crítico, em que o professor faz uma aproximação entre os modelos já destacados, considerando que teoria e prática estão inter-relacionadas.

²⁶ De 1985 a 1987.

Com base nesses modelos, percebemos, nas falas dos professores-colaboradores, especialmente naquelas resultantes das sessões reflexivas, elementos que caracterizam o modelo formativo predominantemente utilizado pelos docentes para formar os pedagogos da Universidade Federal do Piauí – Campus Ministro Reis Veloso no período de sua implantação. A esse respeito, apresentamos os seguintes depoimentos:

TRECHO DA NARRATIVA Prof.^a Francimar	Vários indicadores foram responsáveis para que se processassem as mudanças: [...] a revisão do Estágio Supervisionado. [...] A intenção da nova proposta era o de oferecer um caráter mais dinâmico e participativo ao curso tornando o formando, portanto, professores mais capacitados para interferir e propor mudanças no seu campo de ação.
Mediadora Sônia Prof. ^a Francimar Prof. Jaime	<p>– Qual era o foco do Estágio Supervisionado? Como ele permaneceu após a reforma?</p> <p>– A princípio o Estágio acontecia a partir do penúltimo bloco do curso. Ele era realizado em escolas públicas de 1^a a 4^a série e em disciplinas pedagógicas da Escola Normal. A reforma redirecionou o estágio, o aluno começou a fazer o estágio a partir do 3^o período, ou seja, no decorrer do curso, ele começava a fazer as observações, depois ele ia colaborar com os professores junto às escolas, até ele finalmente dominar uma sala de aula. [...] Eu não recorro bem, mas eu posso dizer com certeza que o Estágio passou do final do curso para decorrer do curso. [...] O aluno passou a fazer mais atividades fora da sala de aula para ele sentir o verdadeiro trabalho do professor; para ele já ir usando teoria e prática.</p> <p>– Eu não posso falar nada a respeito porque, como eu não trabalhava com disciplinas referentes ao Estágio, eu nunca atentei para isto.</p>

Quadro 05 – Sessão reflexiva / ação de informar

Fonte: Dados da reflexão feita com a narrativa da Prof.^a Francimar, realizada em 11/10/06

Observamos, na fala da professora Francimar, que os professores do Curso de Pedagogia, no período de sua implantação, trabalhavam teoria e prática de forma separada, enfatizando primeiro a teoria, depois a prática, haja vista que o Estágio Supervisionado só ocorria nos dois últimos blocos do curso. Essa separação dicotômica entre teoria e prática evidencia o modelo da racionalidade técnica. A explicação de Pérez Gómez (1992, p. 108) reforça essas observações quando o autor afirma que “[...] seguindo a seqüência lógica da racionalidade técnica, a prática deve situar-se no final do currículo de formação, quando os alunos-mestres já dispõem do conhecimento científico e das suas derivações normativas”. Contreras (2002, p. 92) também afirma que “[...] não só é comum encontrar o período de práticas no final da graduação, como também seu estatuto formativo costuma estar mal definido, relegado muitas vezes a mera experiência, dado o seu caráter ambíguo e de segundo plano”. Para os adeptos da racionalidade técnica, o natural é que se coloque em segundo plano

o conhecimento das habilidades necessárias para o uso concreto do conhecimento básico e aplicado.

Nos relatos abaixo, evidenciamos fatos que demonstram o predomínio de princípios defendidos pela racionalidade técnica.

Mediadora Sônia:	– Como se caracterizavam os princípios utilizados em cada um dos modelos formativos que guiavam a prática do professor formado?
Profª. Francimar	– Eu acredito que, embora o modelo de formação que utilizamos fosse técnico, havia também uma grande visão humanística; nós tínhamos muita preocupação de preparar o aluno para atender a realidade dentro da sala de aula.
Mediadora Sônia Profª. Francimar	– Professora, por que você afirmou que o curso era técnico e humanístico? – Porque nós seguíamos muito os princípios técnicos dentro das metodologias de trabalho, dentro da visão de planejamento, nós tínhamos muitos momentos que usávamos toda uma tecnologia dentro da educação; era humanístico porque se preocupava com o aluno, ou seja, com a formação deste aluno.
Profª. Rosalina	– Para mim, o curso era humanístico porque nós educamos nossos alunos para a vida, é tanto que, se observarmos todos aqueles que saíram em busca de crescer, conseguiram. Eles se destacaram em direções como: na sala de aula, na administração, como secretário, coordenador, diretor. Acho que os alunos das turmas iniciais tiveram uma educação muito abrangente, eles tiveram uma visão holística.

Quadro 06 – Sessão reflexiva / ação de confrontar

Fonte: Confronto sobre todas as ações de informar, realizado em 01/02/07.

Comprovamos, assim, a presença do modelo da racionalidade técnica no momento em que as professoras afirmam que usavam os princípios técnicos para guiar suas práticas docentes. A esse respeito, Pérez Gómez (1992, p. 96) afirma que “[...] segundo o modelo da racionalidade técnica, a atividade do professor é sobretudo instrumental, dirigida para solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas”. Dessa maneira, nesse modelo, a formação privilegiada é aquela determinada pelas ciências e pelo currículo oficial.

O modelo da racionalidade técnica, para Contreras (2002), é o que predomina nas práticas pedagógicas dos professores. Nesse modelo, os professores não possuem as condições de elaboração das técnicas, mas apenas as condições para sua aplicação. Assim, fica evidente a separação hierárquica entre pesquisadores e técnicos (professores), sendo que há a dependência deste em relação àqueles, ou seja, conforme o autor em referência (2002, p. 96), “[...] o professor considerado como profissional-técnico compreende que sua ação consiste na aplicação de decisões técnicas”.

Segundo Pereira (2002, p. 22), na formação de professores, há pelo menos três modelos que estão baseados no modelo da racionalidade técnica: “O modelo de treinamento de habilidades comportamentais, o modelo de transmissão e o modelo acadêmico tradicional”.

Para esse autor, o primeiro modelo tem como objetivo treinar professores para desenvolver atividades específicas e observáveis; já no segundo, os conteúdos científicos ou pedagógicos são transmitidos aos professores com o objetivo de eles desenvolverem habilidades específicas e observáveis, enquanto no terceiro modelo os conteúdos científicos ou pedagógicos são transmitidos aos professores, os quais geralmente ignoram as habilidades da prática de ensino. O modelo acadêmico tradicional defende que o conhecimento do conteúdo disciplinar e/ou científico é suficiente para o ensino e que os aspectos práticos do ensino podem ser aprendidos em serviço.

Assim, observamos que, nesse modelo de formação, o mais importante é produzir cabeças cheias, uma vez que a valorização do conhecimento científico é predominante em relação à prática. Nessa maneira de formar o professor, há supervalorização da teoria, assim como se reduz o valor da prática, direcionamentos criticados por diversos pesquisadores. Tais críticas, segundo Pérez Gómez (1992), conduziram à proposição de um novo modelo formativo que modifica as propostas de formação e o próprio processo de desenvolvimento profissional docente.

Esse novo modelo tem como elemento fundamental a prática reflexiva. Conforme Schön (apud CONTRERAS, 2002), a idéia do profissional reflexivo trata justamente de dar conta da forma pela qual os profissionais enfrentam as situações que não se resolvem por meio de repertórios técnicos, mas sim segundo práticas reflexivas.

Dessa maneira, mediante os relatos dos professores colaboradores, identificamos traços que evidenciam a presença desse modelo de formação:

Mediadora Sônia	– Como se caracterizava um trabalho docente mais consciente?
Prof ^a . Francimar	– O trabalho docente mais consciente diz respeito à segurança do aluno sobre o que ele está fazendo; o aluno da Pedagogia, como já falei, era consciente, ele tinha conhecimento de causa sobre o que fazia, então ele refletia sobre ação e tinha conhecimento sobre o que fazia. Então um trabalho consciente se caracterizava, no aluno, saber o porquê do que estava fazendo, o porquê do que via no curso e para que servia. O aluno que tinha um trabalho docente mais consciente aprendia a fazer inferências.
Prof ^a . Rosalina	– Os alunos, o envolvimento da turma com a disciplina, o empenho deles, o desejo que eles tinham de querer aprender... As idéias incorporadas em minha prática procedem das leituras, da busca, da procura para fazer um trabalho bem feito. Como o resultado era excelente, eu acreditava que estava no caminho certo. Felizmente, naquela época não havia Internet.

Prof ^a . Rosalina	– Muitas vezes, os alunos do curso, naquele período, já tinham até outro curso superior, eram, portanto, alunos com mais leituras, então não era difícil para eles tirarem suas próprias conclusões. O Curso de Pedagogia já possui características que levam os alunos a estudar, adquirir conhecimentos, então o aluno retirava do curso a essência, o que realmente servia para melhor desenvolver o seu trabalho em sala de aula.
Prof. Jaime	– Como eu trabalhava era Filosofia [...] então eu trabalhava não uma filosofia aristocrática, antiga, mas uma filosofia do dia-a-dia, do senso comum. Isto servia para eles perceberem que a filosofia que nós estávamos trabalhando era a do mundo de hoje; então eu tentava conscientizar o aluno para aquele mundo que eles viviam no momento, para a realidade da sala de aula que eles iriam atuar, assim como eu mostrava que amanhã a realidade seria outra, então eu procurava formar um docente mais consciente para o mundo que eles estavam vivendo [...]

Quadro 07 – Sessão reflexiva / ação de confrontar.

Fonte: Confronto sobre as ações de informar dos professores – colaboradores, realizado em 01/02/07.

Segundo os depoimentos acima, os docentes do curso em referência procuravam fazer um trabalho que permitisse aos discentes terem consciência do que estavam fazendo, e essa consciência, provavelmente, os levava a refletirem sobre sua ação, muito embora, no período a que a pesquisa se reporta, ainda não estivesse em discussão a questão do professor reflexivo, conceito que somente chegou ao Brasil nos anos de 1990.

A respeito dessa concepção prática, Pérez Gómez (1992) apresenta três conceitos diferentes que integram esse pensamento: o conhecimento na ação, componente inteligente que orienta toda atividade humana e se manifesta no saber fazer; reflexão-na-ação, componente que nos permite pensar sobre o que fazemos ao mesmo tempo que atuamos, e a reflexão sobre a ação, que se considera como a análise que o indivíduo realiza a posteriori sobre as características e processo da sua própria ação.

Assim, fica evidente que diferentemente do modelo técnico, o professor formado segundo os princípios do modelo prático reflexivo é capaz de compreender suas ações, tendo clareza das atividades que realiza. Dessa forma, nesse modelo, a ação do professor não se restringe ao cumprimento de metas alheias à sua prática, pois ele está constantemente ressignificando as suas próprias ações.

Pereira (2002, p. 27) apresenta três modelos de formação de professores que são compatíveis com o modelo da racionalidade prática: “[...] o modelo humanístico, o modelo de ensino como ofício e o modelo orientado pela pesquisa”.

Explicitando melhor essa classificação, Pereira (2002) afirma que, no modelo humanístico, os professores são definidores de um conjunto de comportamentos de que eles próprios têm profundo conhecimento; no modelo de ensino como ofício, o conhecimento sobre ensino é adquirido com base na tentativa e erro, bem como na análise cuidadosa da

situação imediata, já no modelo orientado pela pesquisa, o propósito é ajudar o professor a analisar e refletir sobre sua prática e trabalhar na solução de problemas de ensino e aprendizagem na sala de aula.

Os modelos citados superam as barreiras colocadas pelo modelo positivista de formação dos professores, haja vista que novas formas de se pensar a formação docente vem tentando romper com as concepções tradicionais dominantes (PEREIRA, 2002).

Evidenciamos, nos relatos abaixo, a presença do modelo prático reflexivo:

Mediadora Sônia	– Que modelos de formação Curi, Saviani, Freire, Marilena Chauí defendiam?
Prof ^a . Francimar	– Um modelo de educação mais democrático, partindo do princípio de que a educação não ficasse a serviço só da teoria, mas que atendesse às necessidades da realidade. [...] uma educação em que o aluno procurasse crescer, uma educação que não estivesse voltada apenas para os princípios teóricos.
Prof. Jaime	– Uma formação com muita leitura [...]. Estes teóricos incentivaram a leitura, mas depois eles perguntavam pra quê? As leituras só servem para teoria e o campo de trabalho, como vou fazer esta relação?
Mediadora Sônia	– Que tipo de alunos esses teóricos ajudaram a formar?
Prof. Jaime	– Alunos que não fossem só teóricos, só livrescos, mas que passassem do modelo teórico para o prático. Essa prática que nós já comentamos aqui, uma prática que saísse do dia-a-dia para o senso comum.
Prof ^a Christina	– Dentre esses autores, Marilena Chauí era a mais revolucionária, mais inquieta, então ela procurava colocar nos alunos também, através de suas leituras, essas inquietações, para que o aluno buscasse mais e não ficasse satisfeito com o que era dito como verdade. Eu lembro que neste período surgiu um questionamento a respeito do descobrimento do Brasil; diziam que eram outros, e não os portugueses, que haviam feito esta descoberta. Era este o tipo de aluno que esses teóricos procuravam formar. Eu acho que a educação é sempre o produto de uma época, é uma história [...] nós que fizemos Pedagogia sabemos que o trabalho que fazíamos naquele período era o certo para aquela época.

Quadro 08 – Sessão reflexiva / ação de confrontar

Fonte: Confronto sobre as ações de informar dos professores – colaboradores, realizado em 01/02/07.

Verificamos, nos depoimentos do quadro 8, que os professores utilizaram como referenciais os teóricos que, nos anos de 1980, trabalhavam com as questões populares. Esses teóricos buscavam uma educação preocupada mais com a prática do que com a teoria. De acordo com Guedes (2002, p.33),

A década de 80, século XX situa o processo de formação profissional dentro de uma concepção que pressupõe o desenvolvimento de uma saber prático que incorporou o conhecimento intelectual, suas relações e bases científicas. Nos primeiros anos dessa década, o debate em torno da questão da formação profissional privilegiava dois aspectos básicos: caráter político atribuído a prática pedagógica e o compromisso dos professores com as classes populares.

Nesse período, a intenção era que os professores estivessem mais preocupados com o saber prático. Dessa maneira, defendiam um modelo de formação mais democrático, o qual, segundo Contreras (2002), respeitava o valor da teoria e dava papel central à prática.

Na fala do professor Jaime também evidenciamos a presença desse modelo.

Trecho da narrativa Prof. Jaime	A nossa exigência é mais em prol da comunidade de uma qualidade de ensino mais qualificada, buscando um profissional que soubesse mais da importância da escola do que só o domínio do conteúdo.
Mediadora Sônia	– O que significava a melhoria da qualidade do ensino? O que determinou que se buscasse um profissional que soubesse mais da importância da escola do que só o domínio do conteúdo?
Prof. Jaime	– A melhoria da qualidade do ensino seria um ensino atualizado de acordo com as necessidades dentro do próprio colégio, então esta qualificação não era só livresca, mas também uma qualificação que pegasse outras experiências de outros mestres que viesse dar respaldo ao curso que o aluno estivesse fazendo. A importância dada à escola era pra que o aluno soubesse se colocar perante a sociedade, soubesse expor suas idéias.

Quadro 09 – Sessão reflexiva / ação de informar

Fonte: Reflexão sobre a narrativa do professor Jaime Filho, em 12/12/06.

Nesse relato, encontramos uma presença marcante da racionalidade prática, já que, segundo a narrativa do depoente, a importância dada ao trabalho da escola se sobressaía em relação ao domínio dos conteúdos. Segundo Pérez Gómez (1992), no modelo da racionalidade prática, a teoria tem um papel secundário, e a prática adquire o papel central do currículo.

O modelo da racionalidade crítica aproxima-se do modelo da racionalidade técnica e da racionalidade prática, considerando, portanto, que teoria e prática devem estar associadas intrinsecamente, sendo que o interesse pela reflexão está voltado para a possibilidade de se fazer essa aproximação e analisar questões estruturais e culturais da sociedade as quais se manifestam de forma mais ampla. Apresentamos os posicionamentos dos professores referentes a esse modelo, no quadro a seguir.

Mediadora Sônia	– O curso era mais teoria do que prática ou mais prática do que teoria?
Profª. Christina	– Dependia do professor. Claro que isto depende do professor. O professor que gosta ele se entusiasma, ele envolve, conduz, quando percebe já está fazendo a prática mesmo; enquanto tem professor que por si é teórico e pronto.
Profª. Francimar	– Eu concordo com Dona Christina, isto era muito relativo.
Profª. Rosalina	– Eu também concordo.
Prof. Jaime	– Eu também concordo, isto depende mais do professor. Aquele que dava suas aulas com emoção, com amor, terminava colocando logo os alunos frente à prática.
Mediadora Sônia	– Como era feito o trabalho que concomitantemente unia teoria e prática?
Profª Christina	– Se falássemos de um método de projeto, após explicar todos os passos, partíamos para realizar; por exemplo, se falássemos do projeto de uma horta, de

Prof. Jaime	<p>um cantinho de leitura para sala de aula, então nós realizávamos esta horta, este cantinho, era assim que fomos realizando a prática juntamente com a teoria. Um exemplo bem prático ocorreu na disciplina Métodos e Técnicas Pedagógicas, em que eu era professora, nós fizemos nesta disciplina o Projeto da Escolinha de Aplicação, para atender os filhos dos funcionários e que depois se ampliou. Eu acho que a Escola de Aplicação é a maior prova de que naquela época nós uníamos teoria e prática. Apesar do número reduzido de professores, nos esforçávamos para realizar a prática, a Escola de Aplicação, publicação de livros, seminários, tudo fazíamos para o curso não ficar só em teoria. Naquele período estava chegando em Parnaíba fitas de vídeo sobre educação, então nós já levávamos para o curso, então não podemos caracterizar o curso apenas como teórico, nosso esforço era imenso, nossa dedicação era tamanha.</p> <p>– A minha preocupação dentro das disciplinas que eu ministrava era para que os alunos, ao fazerem uma reflexão crítica, aplicassem na prática. Não era só pensar sem ação.</p>
-------------	--

Quadro 10 – Sessão reflexiva / ação de confrontar

Fonte: Confronto sobre as ações de informar dos professores – colaboradores, realizado em 01/02/07.

Os professores, nos relatos do quadro (10), mostram como faziam a relação entre teoria e prática nas suas atividades de sala de aula, buscando provocar uma reflexão crítica sobre os conteúdos estudados. Entretanto, nas reflexões realizadas no grupo, percebemos que as práticas adotadas pelos professores não confirmam a utilização da racionalidade crítica, a qual, segundo Contreras (2002, p. 163), “[...] tem um propósito muito claro: definir-se diante dos problemas e atuar conseqüentemente, considerando-os como situações que estão além de nossas próprias intenções e atuações pessoais, para incluir sua análise como problemas que têm origem social e histórica”. Observamos, porém, que os relatos evidenciam que começavam a surgir elementos que fazem parte da racionalidade crítica, como incentivo à reflexão e à compreensão do contexto de atuação para além do espaço da sala de aula.

No modelo formativo que se baseia na racionalidade crítica, o professor busca refletir com o objetivo de transformar o ensino, de forma que possa torná-lo uma atividade mais justa e democrática. Refletir criticamente não é apenas uma meditação feita sobre as práticas e incertezas da atividade docente, mas um pensamento crítico que, segundo Kemmis (apud CONTRERAS, 2002), permitirá analisar e questionar as estruturas institucionais em que o trabalho é desenvolvido. Assim, observamos que a racionalidade crítica propõe um modelo formativo que ressalta a análise das questões estruturais e dos problemas ocorridos na escola e na sociedade. Essa perspectiva formativa proporciona condições para que o professor realize um ensino mais democrático. Conforme Pereira (2002, p. 30), existem no mínimo três modelos de formação baseados no modelo da racionalidade crítica: o modelo sócio-reconstrucionista, o modelo emancipatório ou transgressivo e o modelo ecológico crítico.

O modelo sócio-reconstrucionista concebe o ensino e a aprendizagem como um veículo para promoção de igualdade, humanidade e justiça social na sala de aula, na escola e na própria sociedade; o modelo emancipatório ou transgressivo concebe a educação como expressão política e tem a sala de aula como um local de possibilidade, já permitindo ao professor formas coletivas para ir além dos limites, enfim, para transgredir. Já o modelo ecológico crítico é concebido como um meio para interpretar as desigualdades dentro da sociedade, facilitando ainda o processo de transformação social. Assim, muito embora os professores ainda não tivessem consciência do modelo da racionalidade crítica, eles começavam a manifestar atitudes que vislumbravam esse modelo. Nesse sentido, passamos a discutir a inovação apresentada no curso.

3.4 A Inovação na visão de seus protagonistas

Para Farias (2006, p. 52), “[...] o componente de novidade de uma inovação condensa um sentido relativo, referenciando a algo existente que a incorpora. Esta é a condição básica para se produzir uma inovação: incorporar algo que até então não fazia parte da unidade de referencia, alterando-a”.

Assim, conforme esse conceito, selecionamos trechos dos dados coletados os quais nos mostraram que, após dez anos de implantação do curso em estudo, os professores e alunos sentiram que estava na hora de inovar a grade curricular, visto que algumas disciplinas já não condiziam com as transformações ocorridas na sociedade. Os depoimentos abaixo justificam essa postura.

Prof^a. Francimar – [...] as mudanças²⁷ ocorridas foram em cima de conteúdos, disciplinas, carga horária [...] tiramos e acrescentamos disciplinas, aumentamos e diminuimos carga horária, tiramos e acrescentamos conteúdos. Fizemos isso com base em alguns currículos de outros cursos de Pedagogia de outros estados, as mudanças foram nestes aspectos [...].
Coord. atual do Curso de Pedagogia – [...] o que houve foi uma alteração em relação às nomenclaturas das disciplinas que estavam defasadas por conta das transformações, por exemplo, Estrutura de 1º e 2º graus, que agora é Legislação e Organização da Educação Básica [...] a disciplina Empreendedorismo passou a fazer parte da nova grade curricular, esta consiste em formar pessoas para empreender, gerenciar, se possível abrir seu próprio estabelecimento de ensino.

²⁷ Embora seja utilizada a expressão mudança, conforme Farias (2006, p. 52), ocorreu na realidade foi uma inovação.

Muito embora as alterações ocorridas nas disciplinas tenham sido baseadas em currículo de outros cursos de Pedagogia já existentes em outros estados, podemos observar que tais inovações ocorreram porque representavam novidade ou algo desconhecido para os professores e alunos. A esse respeito, Farias (2006, p. 52) corrobora o nosso pensamento ao comentar que

Uma inovação, considerando o seu sentido relativo de novidade, abrange duas fontes. A primeira reporta-se à introdução de algo novo a um contexto. O novo se configura, assim como a inserção de algo desconhecido pelos atores envolvidos e implica determinadas alterações. A segunda refere-se à emergência de algo que resulta novo ao interior de um contexto. Incide sobre iniciativas promovidas pelos atores engajados em um determinado contexto, no intuito de responder às suas necessidades.

Frente ao exposto, observamos que passaram a fazer parte da grade curricular do Curso de Pedagogia do CMRV alterações relativas ao horário, disciplinas, carga horária e outras sugeridas por professores e alunos, caracterizando a reforma de 1994, a qual, na visão dos professores, só veio melhorar a formação dos alunos. A esse respeito os docentes se manifestam:

Prof.^a Jaime – Cabia a nós fazer essa reforma, para que nossos alunos não ficassem fora do atual contexto, para que nossos alunos não ficassem alienados. Se não tivéssemos realizado esta reforma, com certeza nosso curso seria mal visto [...]

Prof.^a Christina - [...] o próprio tempo, eu acho que todo currículo quando elaborado não é para vida toda, portanto, era preciso que o curso de Pedagogia fosse reavaliado, afinal nós já havíamos formado as primeiras turmas. Eu vi que o curso só melhorou com a reforma.

Prof.^a Francimar – [...] lutamos por essa reforma porque queríamos que nossos alunos tivessem uma formação mais ligada à prática, tivessem mais capacidade de se colocar no mercado de trabalho [...]

Prof.^a Rosalina – Foi no período em que estive na coordenação do curso que aconteceu a reforma, essa já estava planejada há anos [...]

Observamos, conforme esses depoimentos, que a primeira reforma ocorrida no curso foi o resultado da luta dos professores para que os alunos passassem a ter uma formação que concomitantemente vislumbrasse teoria e prática, facilitando com isso a entrada desses discentes no mercado de trabalho. A respeito dessa proposta, a professora Francimar ainda comenta:

Prof.^a Francimar – O que motivou os professores a elaborar a proposta foi a necessidade mesmo que sentíamos dentro do curso, sentíamos que já estava na hora de melhorar o processo [...] não foi fácil, nem todos tinham a mesma preocupação, quem já está acomodado no seu sistema de trabalho não quer mudanças [...] mudança dá trabalho, mudança dói, mudança é difícil. Quem já está adaptado no seu be-a-bá não quer mudar, [...]

eu fiquei à frente deste trabalho. Tive muita dificuldade para juntar este pessoal, [...] mas aos poucos eu consegui. Acho que sim, pelo menos eles passaram a trabalhar concomitantemente teoria e prática [...].

Verificamos nesse depoimento que, para alguns professores, não foi fácil contribuir com as mudanças propostas pela reforma, isso porque mudar implica em fazer diferente, romper com o que já temos definido, para nos adaptarmos a outras formas de pensar e agir. A esse respeito, Farias (2006, p. 42) afirma que

[...] mudar supõe novas situações, outros aprendizados, o perigo do fracasso, a perda provisória das rotinas e referências, abrir mão de certos hábitos, um certo tempo de incerteza, uma margem de insegurança [...] enfim, uma ameaça a ordem, ao estabelecido, ao já conhecido e interiorizado.

Compreendemos que mudanças envolvem os sentimentos do indivíduo e, provavelmente, este é um dos elementos que impede algumas pessoas de vivenciá-las. Para Hernández et al. (2000, p. 21), a inovação como sentido de mudança “[...] não é apenas algo novo, mas algo que melhora e que permite mostrar os resultados de tal melhora”. Nessa direção, encontramos a fala da professora e atual coordenadora do curso em estudo.

Prof^a. e coordenadora Socorro Beserra – A outra forma de mostrar o valor da atual proposta formativa do curso é o fato dos nossos alunos, lá pelo oitavo período, já começarem a trabalhar, a estagiarem nas escolas da cidade, desta forma eu acredito que esta proposta atende às expectativas.

No depoimento acima, percebemos a melhora ocorrida no Curso de Pedagogia, visto que a depoente aponta como resultado a abertura no mercado de trabalho para o corpo discente em função das alterações ocorridas nos anos de 1990. Trata-se, portanto, da inovação com o sentido de mudança visto que ela é capaz de trazer resultados positivos.

Ressaltamos que, hoje, ainda segundo a professora e coordenadora Socorro Beserra, o Curso de Pedagogia passou por uma segunda reforma, aprovada em agosto de 2006 e implantada em setembro de 2007. Salientamos, porém, que não faremos maiores comentários a respeito, por não ser esse o objeto de estudo ao qual nos propomos.

No tocante ao Curso de Pedagogia no Brasil, um marco nos anos 2000 diz respeito à promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais, as quais, aprovadas em dezembro de 2005, vieram nortear a formação do pedagogo nos níveis e modalidades de ensino. Isso implica dizer que as instituições formadoras desse profissional, a partir de então, passaram a

direcionar seus egressos conforme o que determinam essas diretrizes. Assim, o Parecer CNE/CP nº. 5/2005, no seu artigo 2º, determina que

As Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia aplicam-se a formação inicial para o exercício da docência na Educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal e em cursos de educação profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (BRASIL. Parecer CNE/CP nº 5/2005. p. 19)

É perceptível, na atualidade, a ação pedagógica em outras áreas que não seja a docência, e, frente a essa diversidade, as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia conforme o artigo acima, mantiveram-se atualizadas, abraçando também essas áreas que contemplam a ação pedagógica fora da escola. Reforçando essa percepção, o artigo 4º das Diretrizes Curriculares mais uma vez faz alusão a essas áreas e determina a quem se destina o Curso de Pedagogia:

O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professoras 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. (BRASIL. Parecer CNE/CP nº 5/2005. p. 20)

Frente ao exposto, podemos afirmar que, se ainda pairava alguma dúvida a respeito da formação do pedagogo e onde ele poderia atuar, as Diretrizes Curriculares, com esse artigo, rompem definitivamente com qualquer especulação dessa natureza e concedem ao pedagogo o conforto de saber a que e a quem se destina sua formação.

No que diz respeito à formação dos profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, as Diretrizes Curriculares, *a priori*, determinaram, no seu artigo nº. 14, que as mesmas deveriam “[...] ser realizadas em cursos de pós-graduação, especialmente os estruturados para este fim, abertos a todos os licenciados”. No entanto, o Parecer CNE/CP, nº. 3/2006 lançou uma emenda que veio retificar esse artigo, passando, assim, a formação desses profissionais a ser realizada, conforme o art. 64 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394/96, em cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação. Assim, podemos dizer que, no tocante a essa formação, as Diretrizes

Curriculares não apresentaram definições aceitas sem questionamentos pela comunidade educacional.

Sintetizando, evidenciamos neste capítulo que, apesar das indefinições e incertezas a respeito da formação que seria dada ao pedagogo nos anos de 1980, a Comissão Organizadora da Proposta Pedagógica do curso sobre o qual realizamos este estudo optou por formar seus discentes na docência de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental e nas disciplinas pedagógicas das Escolas Normais, visto que, segundo os professores-colaboradores, essa seria a formação que melhor se adequava às necessidades da comunidade naquele período, já que a mesma era carente de professores formados para aqueles níveis.

Assim, para pôr em prática essa formação, ficou definido, na Proposta Curricular do Curso de Pedagogia/Magistério – Parnaíba, 1984, que esse curso funcionaria em sistema de blocos de disciplinas. A esse respeito, a professora Christina comenta:

O curso funcionou com o sistema de blocos porque nós fizemos uma pesquisa e descobrimos que havia muitas universidades trabalhando neste sistema [...] além do mais nossas turmas iniciais eram muito reduzidas, era preciso juntá-los [alunos] em uma só turma, caso contrário ficava difícil para desenvolvermos determinadas atividades.

No que diz respeito aos modelos de formação, apesar da diversidade de depoimentos, foi possível compreendermos que os egressos foram formados em uma perspectiva prática, porém vislumbrando ações formativas que caracterizavam o modelo técnico e, de forma muito sutil, o modelo crítico.

Percebe-se, pois, que a implantação do curso de Pedagogia/Magistério no Campus Ministro Reis Velloso foi de grande importância social e econômica, pois atendia à demanda da população da cidade de Parnaíba e dos municípios vizinhos que tinha interesse em aprimorar seus estudos na área de educação.

A percepção do significado e da relevância social do curso pode ser ressaltada também nos depoimentos dos professores e da mediadora da pesquisa, conforme posicionamentos abaixo:

Prof. Jaime – [...] eu vejo que da primeira proposta ficou o sucesso dos alunos [...] para mim o Curso de Pedagogia é um mundo cultural que nunca se esgota. Através dele você pode ter um bom embasamento teórico, e esse embasamento teórico é necessário em qualquer profissão [...]

Profª. Christina – O curso tem apresentado resultado satisfatório à medida que se observa ex-alunos desse curso fazendo especialização, mestrado e até doutorado. [...] além de

destaque como diretores de escola, coordenadores de cursos, professores da UFPI e da UESPI, além de Secretários de Educação como no Estado do Tocantins.

Profª. Francimar – [...] embora suspeita para tal, posso atribuir de certa forma o sucesso das gerações dos anos 1985/1996 à minha singela contribuição no Curso de Pedagogia. Tenho o orgulho de dizer que sou cúmplice da formação de profissionais hoje bem sucedidos no mercado de trabalho. São profissionais sérios, competentes e conscientes de seus ideais.

Profª. Rosalina – [...] o Curso de Pedagogia foi de suma importância para nossa sociedade, é tanto que nossos alunos hoje estão bem colocados no mercado de trabalho.

Mediadora Sônia – Eu costumo dizer que o Curso de Pedagogia só me trouxe benefício, primeiro porque me sinto realizada com a formação que eu recebi, segundo porque este curso me abriu portas e me colocou no mercado de trabalho [...].

Os depoimentos revelam a opinião dos professores-colaboradores e da mediadora da pesquisa com relação à função social do curso. Eles destacam a qualidade da formação oferecida, o prosseguimento dos estudos por parte dos discentes, assim também como o sucesso profissional logrado pelos alunos das primeiras turmas como fator determinante da função social desse curso. Desse modo, a opinião dos colaboradores vai ao encontro do pensamento de Libâneo (2005), quando ele afirma que o sentido etimológico da Pedagogia está ligado ao saber, à instrução, ou, melhor dizendo, à formação.

À GUIA DE CONCLUSÃO

A vida não é feita de uma história auto-suficiente após a outra, cada qual instalada narrativamente por sua conta, de forma independente. Os argumentos, os personagens e o contexto tendem a se expandir e a se relacionar com outras histórias. (JEROME BRUNER)

Neste momento, a partir dos resultados obtidos, reportamo-nos ao histórico e à importância da pesquisa, bem como à análise dos dados encontrados e à possibilidade de futuras pesquisas nessa direção.

Contamos, nesta dissertação, a história da implantação do Curso de Pedagogia da UFPI – CMRV, a qual até hoje não havia sido registrada em trabalhos científicos. Essa história foi contada tendo como elemento básico as narrativas de vida profissional dos professores fundadores do curso, assim os passos da pesquisa foram ancorados nos dados obtidos nessas narrativas, as quais propiciaram aos colaboradores oportunidade de falar de si mesmo e compreender as regularidades e irregularidades ocorridas na profissão e na própria formação docente, o que contribuiu para melhor compreensão dos caminhos escolhidos para a condução da profissionalidade.

Dessa maneira, os professores desvelaram suas histórias de vida profissional, dando ênfase em especial aos momentos vividos nos três primeiros anos do Curso de Pedagogia. Obtivemos, assim, narrativas ricas que desvelaram também uma vida de trabalho dedicada à educação, o que nos deixou feliz de ter criado espaço para registrarmos essas histórias, evitando que se perdessem no tempo ou permanecessem no anonimato.

A narrativa, apesar de suas potencialidades, apresenta limites, já que narrar não é tarefa fácil, exigindo do narrador exaustivo esforço de memória e de quem as escuta sensibilidade para perceber os fatos não contados nas palavras escritas ou orais e, sim, nos gestos e emoções. Dessa maneira, é natural que alguns dados, muitas vezes até importantes para o pesquisador, sejam suprimidos.

Ressaltamos também que cada indivíduo narra sua história conforme seus valores e crenças, relacionando-os com a realidade de maneiras diversas. Assim, para obtermos possíveis dados que porventura não foram registrados nas narrativas, mas que poderiam vir a complementar e enriquecer nosso estudo, elegemos as sessões reflexivas como procedimentos metodológicos, embora devamos salientar que o objetivo maior dessas sessões foi proporcionar aos colaboradores oportunidade de refletir criticamente e colaborativamente a respeito do projeto formativo do Curso de Pedagogia do CRMV/Parnaíba, para, em seguida, fazermos a reconstrução do referido projeto. Assim, as sessões foram situações que nos permitiram discutir a respeito do currículo, da metodologia, do corpo docente e discente, dos modelos de formação, bem como da relevância social e da própria inovação pela qual o curso passou nos seus primeiros anos. Salientamos que o fato de as sessões terem ocorrido tendo como recurso as narrativas de vida profissional dos colaboradores provocou, em certos momentos, um clima nostálgico, provavelmente em função da própria natureza da pesquisa.

Nas primeiras sessões reflexivas, percebemos uma certa euforia no grupo, a qual relacionamos ao fato de estarmos refletindo sobre um projeto que marcou a vida de cada colaborador ali presente. Outras vezes, o questionamento enveredou por caminhos levados pelo emocional que permeava a discussão, mesmo assim, conseguimos refletir criticamente a respeito do que almejávamos, e buscando analisar o todo das sessões reflexivas acreditamos que os avanços foram significativos e substanciais. Essa metodologia, além de permitir que a história do curso fosse reconstruída, conforme os depoimentos dos colaboradores, ainda abriu espaço para que os professores olhassem para si mesmos, se avaliassem e percebessem o quanto valeram suas práticas.

A análise dos dados nos proporcionou ainda perceber que o projeto do curso, no período de implantação, estava voltado para formar profissionais que pudessem atuar no ensino de 1ª a 4ª série e nas disciplinas pedagógicas das escolas normais, contribuindo assim para a melhoria e a ampliação da educação na cidade de Parnaíba e nas cidades vizinhas. Isso porque essa era a modalidade de ensino de que a comunidade parnaibana mais necessitava naquele período, visto que os discentes que concluíam o curso pedagógico nas Escolas Normais, na maioria das vezes, não davam continuidade a sua formação pelo fato de não haver curso superior na área de educação na cidade. Dessa maneira, o quadro funcional dos professores das escolas do ensino fundamental era composto em sua maioria por profissionais apenas com formação em nível médio, enquanto o quadro funcional de professores da Escola Normal, segundo os professores-colaboradores deste estudo, era preenchido por alguns

professores com formação superior obtida em outros estados, por profissionais da comunidade com conhecimento de determinadas disciplinas ou por ex-alunos da própria Escola Normal.

Quanto à trajetória de vida profissional, todos iniciaram na docência. As professoras Maria Christina e Francimar Brito, nas séries iniciais do ensino fundamental, o professor Jaime Filho, no ensino médio, enquanto a professora Rosalina Rosália iniciou no ensino superior. Ressaltamos que, no final da carreira, todos os professores chegaram à docência do ensino superior, mais precisamente na Universidade Federal do Piauí – Campus Ministro Reis Velloso – Parnaíba.

Quanto aos modelos de formação, constatamos que o modelo da racionalidade prática foi o que mais se sobrepôs, muito embora tenhamos encontrado dados também que caracterizaram o modelo da racionalidade técnica, assim como a existência de um modelo, que embora ainda não fosse divulgado, já fazia parte da preocupação dos professores, o qual consistia em ligar teoria e prática, permitindo que ambas andassem atreladas. Isso comprova o pensamento de Pereira (2002, p. 37) de que “[...] diferentes modelos lutam por posições hegemônicas nos programas de formação de professores”, o que determina que não exista um modelo puro de formação, mesmo porque o projeto do Curso de Pedagogia não previa o desenvolvimento de nenhum modelo específico.

Vinte anos após a implantação do curso objeto deste estudo, surgem as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia – Parecer²⁸ CNE/CP n. 5/2005, que, no artigo 4º, determinam que a formação do licenciado em Pedagogia destina-se à docência na educação infantil, nas séries iniciais do ensino fundamental e nos cursos de ensino médio na modalidade normal, coincidentemente o mesmo que determina a Proposta Curricular para o Curso de Pedagogia/Magistério, Parnaíba – PI, 1984, pelo menos no que diz respeito à formação para as séries iniciais do ensino fundamental. Frente ao exposto fica o questionamento: os professores fundadores do curso optaram pela mesma formação discente que as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia somente pelos motivos os quais mostramos anteriormente ou porque eles, baseados no que defendiam os movimentos sindicais de professores ou em alguns teóricos do momento, acreditaram que essa seria a formação que melhor caberia ao pedagogo futuramente, assim como o espaço mais conveniente para que esse profissional pudesse desenvolver suas atividades?

²⁸ O Parecer CNE/CP n. 5/2005 só se diferencia da Proposta Curricular para o Curso de Pedagogia/ Magistério, Parnaíba – PI, 1984, no que diz respeito à educação infantil e ao apoio em outras áreas que não seja a docência, mas que necessitem de apoio pedagógico.

Consideramos que essa investigação foi de grande valia no que concerne à Universidade Federal do Piauí/CMRV – Parnaíba, pois resgatou um arquivo vivo da história da implantação do curso nesse campus. Quanto à comunidade discente, acreditamos ainda que esta será uma fonte de pesquisa para estudantes de graduação, mestrado e doutorado que tenham interesse em estudos dessa natureza, podendo levar também professores, alunos e pesquisadores a dar início a outras pesquisas que se refiram a projetos formativos de licenciaturas diversas. Quanto aos colaboradores, eles tiveram oportunidade de repensar, rememorar e reescrever sua própria história.

Ressaltamos que o estudo, além de nos permitir reconstruir a história inicial do Curso de Pedagogia, também nos proporcionou um olhar crítico e reflexivo sobre nossa formação. Dessa maneira, por sermos protagonistas da história que acabamos de reconstruir e ainda por termos sido formada pelo projeto formativo do curso no período ao qual o trabalho se reporta, também narramos nossa trajetória de formação.

Iniciei minha vida escolar em um contexto histórico tradicional e autoritário, uma vez que ingressei na 1ª série do primário em 1976, na Escola Pública Comercial de Parnaíba, que funcionava nos turnos manhã e tarde em um prédio antigo de salas amplas que abrigava todo o primeiro grau. Destes primeiros anos muitos fatos não foram registrados, outros se perderam no tempo, talvez porque, conforme Kullo (2000, p. 19), [...] “a história não se constrói, num contínuo somatório de fatos, e sim de rupturas e descontinuidades”. Uma lembrança viva está na primeira professora, meiga, doce, carinhosa, sempre amável com as crianças, fugindo do modelo-padrão de educadores da época que se caracterizava pela postura conservadora de autoridade máxima do processo educativo.

As memórias em relação aos conteúdos aplicados nesse primeiro momento não foram registradas, ficando somente um sentimento de respeito, admiração e amor pela professora que me fora destinada. Não sei quanto tempo passei para ser alfabetizada, mas sei que foi uma bênção ser acompanhada durante três anos consecutivos por Dona Rosilene, que, mesmo fazendo parte de um modelo tradicional e autoritário, acreditava no potencial dos alunos e dava-nos chances de mostrar nossas capacidades.

Em 1980, ingressei no ginásio, e tudo aos meus olhos era novo: havia vários professores para várias disciplinas, a proibida caneta esferográfica até então foi liberada e um punhado de livros e cadernos passaram a fazer parte do meu novo cenário. As diversas disciplinas eram ministradas por vários professores de forma fragmentada, não permitindo fazer relação dos conteúdos com a minha vida prática. A Língua Estrangeira geralmente se resumia à construção de frases fora do contexto da minha realidade; a Língua Portuguesa,

resumia-se à reprodução do que determinava o livro didático; as demais disciplinas, como Ciências, História e Geografia, me faziam decorar enormes questionários, sem acesso a questionamento, sem direito a trabalhar a imaginação e a criatividade. A pesquisa desenvolvida como atividade escolar resumia-se em idas e vindas à biblioteca pública municipal para copiar trechos de velhas enciclopédias, pois me faltava orientação, e eu não conhecia o verdadeiro sentido do pesquisar “como condição essencial do descobrir e do criar”, conforme atesta Demo (1996, p. 32).

Nesse período, já se falava em uma pedagogia renovada, mas o que predominava era a velha tradicionalidade, com a aprendizagem centrada no professor, e eu era o modelo perfeito daquela prática, pois ouvia, memorizava e reproduzia tudo que me era ensinado, como também era um exemplo de disciplina, pontualidade e assiduidade.

Em 1984, iniciei o segundo grau na Escola Normal Francisco Correia, também na cidade de Parnaíba – PI, instituição que preparava professores para a docência nas quatro primeiras séries do ensino de primeiro grau, através de uma habilitação profissional, podendo se estender até a 6ª série do curso ginasial, caso o aluno tivesse completado o curso em mais um ano de estudos adicionais. Nesse período, pouco se ouvia falar em mulheres que tivessem outras profissões que não fosse a de professora, dessa forma, o Curso Normal acolhia grande parte da população feminina que desejava ter uma profissão.

O sistema educacional, na realidade, não deixava espaço para reflexão e a investigação, e as disciplinas eram compostas por procedimentos e modelos que, se bem internalizados, poderiam garantir o sucesso da professoranda. “A Didática era definida como uma disciplina técnica e que tinha como objeto específico a técnica de ensinar” (PILETTI, 1993, p. 42), sendo apenas uma disciplina que compunha o currículo da escola e, portanto, estava longe de tornar-se possibilitadora da construção da identidade do professor, fazendo-o refletir criticamente sobre sua prática e compreender os saberes pedagógicos que o orientava.

No ano de 1985, iniciei o estágio supervisionado, que foi realizado de forma paralela às diversas disciplinas, haja vista que esse era um dos componentes curriculares da Habilitação do Magistério. Comecei indo, munida de fichas, para uma sala de aula de 2ª série, para observar como acontecia uma aula nos seus diversos momentos. Nesse tipo de atividade, o que ficava determinado era um distanciamento entre a professora regente e a estagiária, não havendo uma discussão entre o que seria aplicado e o que seria observado.

A continuação desse estágio acontecia no terceiro ano, período em que havia uma intensificação de micro-aulas nas diversas disciplinas, para que pudessemos treinar como

proceder à frente das salas de aula. Nessa perspectiva acontecia o estágio supervisionado nas diversas séries do antigo primário. A esse respeito, Pimenta (2005, p. 70) enfatiza que

A finalidade do Estágio Supervisionado é proporcionar que o aluno tenha uma aproximação à realidade na qual irá atuar. Portanto, não deve colocar o estágio como o pólo prático do curso, mas como uma aproximação à prática, na medida em que será conseqüente à teoria estudada no curso, que, por sua vez, deverá se constituir numa reflexão sobre e a partir da realidade da escola pública da 1ª a 4ª série.

Fiz esse estágio na mesma escola onde cursei todo o meu Ensino Fundamental. Lá, como em outras escolas, perduravam as questões escritas no quadro de giz ou copiadas dos livros didáticos, e os alunos continuavam o processo de memorização, que, por sua vez, não lhes dava clareza das concepções desenvolvidas no cotidiano escolar.

Esse estágio exigia que a professoranda assumisse a sala de aula, em forma de tirocínio²⁹, durante vinte horas semanais, sob o olhar da professora regente da sala, que, munida de uma ficha, observava o trabalho da estagiária e o registrava, levando em consideração o material didático utilizado, a postura, o tom de voz e a segurança. Por isso, para a maioria das estagiárias, essa atividade era encarada com pavor, assim, dava-se preferência às salas de aula onde houvesse uma professora amiga ou uma sala composta por crianças menos trabalhosas, características consideradas importantes, pois facilitavam o trabalho e a aprovação da estagiária. Após essa atividade, voltávamos com as fichas assinadas pela professora regente da sala e pela diretora da referida escola. Esse material era repassado para a professora de Prática de Ensino, e o estágio estava encerrado. Concluído o estágio de regência, o de observação e todas as disciplinas que compunham a grade curricular do curso, o aluno (a) estava habilitado a exercer a docência de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental.

Foi pensando em dar continuidade ao que havia estudado no Curso Pedagógico na Escola Normal, e não havendo, na época, na cidade de Parnaíba, outros cursos superiores com os quais me identificasse, que, em 1986, comecei a cursar Licenciatura Plena em Pedagogia, na Universidade Federal do Piauí – Campus Ministro Reis Velloso.

A Universidade era grande para tão poucos alunos. Na minha turma, éramos somente seis, e, mais do que amigos, tornamo-nos grandes parceiros. Com eles, aprendi a importância do contato com o outro, e a convivência com todos me fortaleceu, percebendo com isso que a relação entre os alunos desse nível de ensino é mais duradoura.

²⁹ Representava vinte horas-aula ministradas consecutivamente nas séries iniciais do ensino fundamental ou nas disciplinas pedagógicas das escolas normais.

Nesse período, a Lei nº 5.692/71, que fixava as Diretrizes de 1º e 2º graus, já havia repensado e acentuado a necessidade de redefinição do curso de Pedagogia, no sentido de ajustá-lo à preparação de professores para as séries iniciais do 1º grau.

Em 1986, o Parecer do CFE 161/86, de autoria da Conselheira Eurides Brito da Silva, propôs a reformulação do curso de Pedagogia, defendendo a existência dos especialistas e recomendando o incentivo aos Projetos Experimentais de Reformulação do Curso de Pedagogia, que deveriam ser acompanhados pelo MEC. A partir desse Parecer, surgiram várias experiências pedagógicas em cursos de Pedagogia, inclusive o da Universidade Federal do Piauí – Campus Ministro Reis Velloso – Parnaíba, quase sempre oferecendo a formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental. Foi, portanto, nesse contexto histórico de reestruturação do curso de Pedagogia que fiz o curso superior, o qual teve duração de cinco anos (1986 a 1991), pois ocorreram duas greves, como parte das reivindicações dos professores contra algumas medidas do Governo Federal, justificando, assim, minha permanência por 5 (cinco) anos na universidade.

No histórico escolar, constavam diversas disciplinas, dentre as quais destacamos Métodos e Técnicas de Pesquisas Pedagógicas, na qual a professora Maria Christina de Moraes Souza Oliveira, juntamente com minha turma, no 2º período de 1988, implantou o Projeto Educacional da Escola de Aplicação do Curso de Pedagogia. Tratava-se de um projeto que beneficiaria os estudantes do curso de Pedagogia, servindo de campo de estágio e de laboratório de pesquisa e de experiências pedagógicas para os alunos do referido curso. Esse projeto foi implantado, inicialmente, em caráter experimental, em 1º de agosto de 1989, com o objetivo de desenvolver atividades de reforço de aprendizagem com um grupo de crianças do ensino fundamental de 1ª a 4ª série. Posteriormente, o projeto dessa escola foi ampliado, atendendo à demanda das classes regulares do ensino de 1ª a 4ª série do ensino fundamental, recebendo o apoio tanto da ADUFPI – Associação dos Docentes da Universidade Federal do Piauí – quanto da Prefeitura Municipal de Parnaíba, instituições que ficaram responsáveis pelos salários das primeiras professoras. Destaco também a importância do apoio que a direção do Campus Ministro Reis Velloso ofereceu ao projeto, cedendo o espaço físico ocioso das salas de aula.

Foi diante das discussões sistematizadas nas disciplinas estudadas no Curso de Pedagogia que passei a pensar na possibilidade de colocar em prática os conhecimentos adquiridos nesse processo de formação. Dessa forma, em 1989, iniciei minha vida profissional na Unidade Escolar São Luís Gonzaga, em uma classe de 1ª série do primário. Essa escola foi, na realidade, um grande laboratório.

As discussões sistematizadas no decorrer do Curso sobre o processo de desenvolvimento e formação da criança, à luz da abordagem de Piaget, serviram de referencial teórico e prático que contribuíram, significativamente, na condução do processo de ensino-aprendizagem que eu desenvolvia na escola onde trabalhava. Lá, pela primeira vez, senti de perto o calor de 18 crianças carinhosas, meigas e alegres que aprendiam com facilidade tudo que lhes era ensinado. Assim, o convívio com os alunos, os pais e a própria escola foi me envolvendo, e, quando percebi, já estava apaixonada, amando estar naquela sala, pois era feliz dando minhas aulas.

Descobri, nesse período, a liberdade existente dentro de mim, talvez por isso as atividades que realizava na sala de aula davam liberdade de expressão e criação às crianças. O clima existente entre nós era bastante agradável, e eu procurava resgatar a criança que sempre existiu dentro de mim, assim, a música, as canções infantis, as histórias e dramatizações, constantemente, estavam presentes no meu trabalho. Dessa forma, o primeiro ano de experiência profissional foi positivo, sem frustrações. Hoje, ainda sinto saudades.

No ano seguinte fui destinada a assumir uma sala de alfabetização, experiência gratificante e sensibilizadora, embora eu não tivesse nenhuma formação para essa atividade. Mesmo assim, procurei formas diversificadas de conduzir o processo de alfabetizar crianças. As dificuldades não me desestimularam, pelo contrário, soavam como desafios.

Meses após o início desse trabalho, um dos meninos (Eduardo Pereira) falou: “Tia, estou lendo”; em seguida, leu o que estava escrito na minha camiseta (JAL – Juventude Amor e Liderança). Eu vivi uma emoção inigualável, e acredito que, na profissão do magistério, não exista experiência igual ou mais intensa, profunda, agradável e gratificante do que o prazer de alfabetizar.

O currículo do Curso de Pedagogia comportava disciplinas que permitiam desencadear discussões a respeito do que era trabalhado nas salas de 1ª a 4ª série e nas turmas das escolas normais, visto que era essa a atribuição do referido curso.

Em 1990, cursei o penúltimo bloco do curso, em que se incluíam as últimas disciplinas – Metodologias de Ensino I, II e III. Elas tinham como objetivo mostrar como proceder diante de uma sala de aula, uma vez que, em seguida, viria o último bloco do curso, destinado apenas ao estágio supervisionado. Esse estágio era feito em Disciplina Pedagógica e Áreas de Estudo de 1º Grau, sendo dividido em Docência de 1º grau (1ª a 4ª série) e Didática e Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus.

O fato de as metodologias do ensino e o estágio só acontecerem no final do curso criava dificuldades para os alunos(as), que até então desconheciam a realidade das escolas

onde iriam estagiar, bem como proporcionava um distanciamento entre teoria e prática. Felizmente, esse fato não aconteceu comigo, uma vez que, ao término do curso, eu já tinha experiência na docência, em especial, em salas de alfabetização e 1ª série, o que me eximiu do primeiro momento do estágio.

Para proceder com o estágio, juntamente com duas amigas (Ivone Pereira e Francisca Alves), decidi trabalhar a Didática e a Estrutura e Funcionamento em forma de minicurso na zona rural da cidade de Parnaíba. Escolhemos uma comunidade de nome Brandão, fizemos o primeiro contato, conseguimos na faixa de dez professores de diversas séries das comunidades vizinhas e realizamos um minicurso com vinte horas-aula. Esse minicurso destacava atividades relacionadas com a Didática, trabalhando textos que colocavam em pauta a importância dessa disciplina na formação do professor. Quanto à disciplina de Estrutura e Funcionamento, foi trabalhada com o grupo de alunos a importância da legislação para a formação dos professores. Fizemos também atividades recreativas, assim como diversas dinâmicas que tornaram o curso mais alegre e atrativo.

Possivelmente, esse foi um dos momentos mais marcantes do Curso de Pedagogia, na minha formação. Nesse evento, eu e minhas colegas, Francisca Alves e Ivone Pereira, cumprimos parte do estágio, tendo encontrado profissionais que, mesmo após vinte anos de profissão, ouviam as explicações, buscando novo sentido para ressignificar suas práticas. Esse estágio foi, assim, um grande desafio e um grande aprendizado.

Em 1992, ingressei no Magistério Público Estadual por meio de concurso público de provas e títulos. Intitulada como professora “classe A”, assumi, na Unidade Escolar Celso Pinheiro, na cidade de Teresina, a regência de uma turma de 2ª série do primário, hoje, denominado ensino fundamental. Tratava-se de uma sala composta por crianças pobres, fora da faixa etária escolar que, segundo os professores da escola, não queriam e não seriam nada. Eu sempre acreditei nas coisas boas e com relação às coisas ruins, na minha visão, é necessário, primeiro, que elas aconteçam para que eu possa vir a acreditar. Essa lição eu aprendi no magistério da vida. Dessa forma, eu não tinha razão para não acreditar naquelas crianças.

Para começar o trabalho nessa turma, não usei somente lápis, giz e borracha; usei, em especial, carinho, compreensão, ternura e muito amor. Mantive o propósito de fazer algo diferente de tudo que essas crianças já tinham visto, assim elas se entusiasmaram e acreditaram que podiam aprender, e, no final, foram aprovadas. Deu certo. Acompanhei essa turma por dois anos consecutivos, mas, infelizmente, nem todos conseguiram permanecer na

escola e, apesar do meu empenho, muitos desistiram, porém aqueles que ficaram concluíram a 4ª série. Eu me senti gratificada.

Concomitantemente ao trabalho desenvolvido na Escola Celso Pinheiro, ministrei aulas de Prática de Ensino em diversos cursos pedagógicos de escolas particulares do ensino médio de Teresina. Nesse período, observei que grande parte dos professores que trabalhavam nessas escolas utilizava a proposta construtivista de conhecimento, mas, nesses espaços formativos, perduravam os ranços das pedagogias tecnicista e tradicional. Nesse cenário, presenciei as mudanças ocorridas na educação em função da nova LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96).

Em 2003, realizei e fui aprovada no concurso público de provas e títulos para professor substituto da UFPI (Universidade Federal do Piauí). Esse concurso abriu portas para que eu tivesse a oportunidade para ressignificar minha prática.

Em 2004, a partir da convivência, na academia, com alunos e professores mestres e doutores, comecei a sonhar com outras possibilidades. O trabalho conjuntamente com uma amiga, professora da própria universidade (Dra. Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina), seu exemplo de luta, sua garra, sua sabedoria me fizeram lançar novos olhares sobre minha realidade, e veio o desejo de cursar um mestrado.

Foi, assim, diante de um processo de reflexões instituídas no meio acadêmico, que surgiu o desejo de pesquisar o projeto formativo do curso de Pedagogia do Campus Ministro Reis Velloso – Parnaíba, uma vez que foi esse o caminho que percorri, portanto, minha escolha não poderia ser outra, haja vista que toda a minha formação sempre esteve pautada na Pedagogia. Dessa maneira, esse modelo se tornou objeto de pesquisa da minha dissertação. As reflexões sobre ele se intensificaram a cada dia, pois, como aluna do Mestrado em Educação – UFPI, tive a oportunidade de me apropriar de conhecimentos e desenvolver estudos mais completos que possibilitaram o desenvolvimento desta dissertação.

Evidencio, por meio dessa história, que, contrariamente ao que se possa pensar, a narrativa de vida de uma pessoa, seja ela no âmbito pessoal ou profissional, não é tarefa fácil, isso porque, quando a pessoa narra sua história, desnuda-se diante dos ouvintes ou leitores e passa a revelar seus acertos e erros, sonhos e realizações. Dessa forma, a narrativa que empreendi cruzou-se com as dos professores-colaboradores desta pesquisa e trouxe à tona reflexões em torno do objeto de estudo apresentado. Nessa perspectiva, o entusiasmo e compromisso em narrar minha história e de conhecer as histórias dos professores fundadores do referido curso fez emergirem momentos importantes ocorridos durante o processo formativo do qual participei e do qual esses profissionais foram protagonistas.

As memórias relatadas por meio das narrativas possibilitaram um olhar sobre o projeto formativo do Curso de Pedagogia, assim como sobre o trabalho de formação realizado pelos seus professores fundadores, que transformaram utopias em realidade. Da mesma forma, a reconstrução dessas memórias permitiu que os colaboradores, ao narrarem suas histórias, refletissem sobre esses percursos, compreendendo a contribuição de suas trajetórias pessoais e profissionais para a formação de outros professores. Essas trajetórias também evidenciam a paixão desses profissionais pela profissão de professor, pela educação e, em especial, pela Pedagogia, assim como a contribuição deles para a educação piauiense, em especial a parnaibana.

Durante o período deste estudo, fomos levados a refletir sobre nós mesmos, tendo a oportunidade de repensar os momentos vividos na nossa formação pessoal e profissional, também porque a própria natureza da pesquisa favoreceu a construção da rede interpretativa que permitiu a análise das nossas histórias, tanto pessoais como profissionais, criando espaço para compreensão das inter-relações entre elas.

Assim, este não é um momento em que finalizamos a nossa história ou a história da implantação do Curso de Pedagogia do CMRV – Parnaíba, mas, sim, em que colocamos reticências porque acreditamos que vamos continuar a reescrevê-la.

REFERÊNCIAS

- ALVES, N. **Trajetórias e redes na formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- ARAÚJO, M^a de F.; ALMEIDA, M^a da C. Narrativas de vida e formação do sujeito. COLÓQUIO INTERNACIONAL DE POLÍTICAS E PRÁTICAS CURRICULARES. **Anais ...** Paraíba: UFPE, 2005. 1 CD-ROM.
- BESERRA, M. P. S. **A construção dos saberes pedagógicos na prática dos docentes da Universidade Federal do Piauí Campus Ministro Reis Velloso - Parnaíba – PI**. 2002. 190f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2002.
- BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**. Campinas: Papyrus, 1996.
- CELANI, M. A. A. Um programa de formação contínua. In:_____. **Professores e formadores em mudança**: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. Campinas: Mercado de Letras, 2003.
- CHENÉ, A. Narrativas de formação e formação de formadores. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Departamento de Recursos Humanos/Ministério da Saúde. Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional. Cadernos de Formação, 1988. p. 89-97.
- CONTRERAS, D. J. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.
- COOL, C. **Psicologia e currículo**: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar. São Paulo: Ática, 1987.
- CUNHA, M. I. da. **O professor universitário na transição de paradigmas**. São Paulo, Araraquara: JM, 1998.
- DELVAL, J. **Aprender na vida e aprender na escola**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- DOMINICÉ, P. O que a vida lhes ensinou. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.). **O método auto(biográfico) e a formação**. Lisboa: Departamento de Recursos Humanos/Ministério da Saúde. Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional. Caderno de Formação, 1988. p. 133-153.
- DEMO, P. **Pesquisa princípio científico e educativo**. São Paulo: Cortez, 1996.
- DESGAGNÉ, S. Le Concept de recherche collaborative. L'idée d'un rapprochement entre Chercheurs Universitaires et praticiens enseignants. **Revue des Sciences de L'éducation**, n. 23, v. 2, 1977. p. 371-393.
- ESTEFOGO, F. **Reflexão crítica**: caminhos para novas ações. 2001. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2001.

FARIAS, I. M. S. de. **Inovação, mudanças e cultura docente**. Brasília: Liber Livro, 2006.

FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Departamento de Recursos Humanos. Ministério da Saúde. Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional. Cadernos de Formação, 1988. p. 131 – 152.

FERREIRA, M. S. Quem narra diz. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 27, n. 13, p. 51-75, set.-dez. 2006.

GALVÃO, C. Narrativa em educação. **Ciências & educação/programa de pós-graduação em educação para ciência**, Bauru, v. 11, n. 2, p. 327-345. 2005.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano, 2000.

GÓMEZ PÉREZ, A. I. O pensamento prático do professor, a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 93-114.

GRILLO, M. Construção social do currículo. In: ENRICONE, D. (Org.). **Ensino**: revisão crítica. Porto Alegre: Sagra-Deluzotto, 1991. p. 11-35.

GUEDES, N. C. **A construção dos conceitos de formação profissional e a prática pedagógica**. Teresina: EDUFPI, 2002.

HERNÁNDEZ, F. et al. A fundamentação do Estudo. In: _____ (Org.). **Aprendendo com as inovações nas escolas**. Porto Alegre: Artes Medicas, 2000. p. 19-35.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 1992. p. 31-51.

IBIAPINA, I. M. L. **Docência universitária**: um romance construído na reflexão dialógica. 2004. 393 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2004.

_____. **Docência universitária**: conceitos internalizados e competências construídas. Teresina: EDUFPI, 2002.

_____; FERREIRA, M. S. A pesquisa colaborativa na perspectiva sócio-histórica. **Revista Linguagem, Educação e Sociedade**, Teresina, n. 12, p. 26-38, jan.-jun. 2005.

_____; FERREIRA, M. S. Reflexão Crítica: uma ferramenta para formação docente. **Revista Linguagem Educação e Sociedade**, Teresina, n. 09, p. 71-80, jan.-dez. 2003.

JOSSO, M. C. História de vida e projeto: a história de vida como projeto e as histórias de vida a serviço de projetos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, ano v, n. 2, p. 11-28, jul.-dez. 1999.

KOPNIN, P. V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KULLOK, M. G. B. **Formação de professores para o próximo milênio: novo lócus?** São Paulo: Annablume, 2000.

LETI, I. **Emoções, sentimentos e afetos: uma reflexão sócio-histórica.** Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2005.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MAGALHÃES, M. C. C. A linguagem na formação de professores como profissionais reflexivos e críticos. In: _____. (Org.). **A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão.** Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 59-85.

MEKSENAS, P. **Pesquisa social e ação pedagógica: conceitos, métodos e práticas.** São Paulo: Loyola, 2002.

MORAES, A. A. de A. História de vida em narrativas de professores(as): alternativa de investigação e formação de trabalho docente. Amazonida: **Revista do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Amazonas.** Manaus, ano 4/5, n. 12, p. 77-83, 2000.

MUNHOZ, D. Inquietações com a prática pedagógica e formação contínua para professores: In. BUENO, B. O.; CATANI, D. B; SOUSA, C. P. de. (Orgs.). **A vida e o Ofício dos Professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração.** São Paulo: Escrituras, 2000, p. 11-118.

NASCIMENTO, T. Democratização do ensino. **Revista Educação Municipal,** São Paulo, v. 1, n. 2, p. 18-23, set. 1988.

NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação.** Lisboa: Departamento de Recursos Humanos/ Ministério da Saúde. Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional. Cadernos de Formação, 1988.

OLIVEIRA, M. C. de M. S. Uma experiência pedagógica – Escola de Aplicação. **Diálogos,** Parnaíba, v. 2, n. 2, p. 59-65, 1995.

OLIVEIRA, R. M. A. de. Quem quer ser professor? A visão das alunas dos cursos de formação de professores sobre a profissão docente. In: OLIVEIRA, V. F. de. (Org.). **Histórias de professores e processos de formação/subjetivação.** Fortaleza, 1998, p. 7-13.

PAPI, S. de O. G. **Professores: formação e profissionalização.** São Paulo: Junqueira & Marin, 2005.

PEREIRA, J. E. D. A pesquisa dos educadores como estratégia para a construção de modelos críticos de formação de docente. In: _____.; ZEICHNER, M. K. A. (Org.). **Pesquisa na formação e no trabalho docente.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 11-42.

PILETTI, C. **Didática geral.** São Paulo: Ática, 1993.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade, teoria e prática.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PLANTAMURA, V. **Presença histórica, competências e inovação em educação**. Petrópolis: Vozes, 2003.

RABELO, E. H. **Avaliação novos tempos, novas práticas**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

RONCA, A. C. Desmistificação e comprometimento: os dois maiores desafios que se apresentam ao educador. **Cadernos Cedes**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 7, maio-jul. 1983.

SCHWARTZ, S. Motivos para aprender ler e escrever. **Ciências & Letras**, Porto Alegre, n. 40, p. 161 – 178, jul.-dez. 2006.

SILVA, M. S. Alfabetizadoras: construindo biografias educativas, refletindo sobre a leitura e a escrita. **Educação e Linguagem**, São Paulo, ano 8, n. 11, p. 152-167, jan.-jun. 2005.

SILVA, S. B. da. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SILVA, W. C. da. A reforma da formação de professores no Brasil e o lugar social da universidade. In: LINHARES, C. **Os professores e a reinvenção da escola**: São Paulo: Cortez, 2001. p. 116-134.

SILVA, T. G. da. A didática da subjetividade versus objetividade desvelando o movimento de se tornar professor. In: CARVALHO, M. V. C. de. (Org.). **Temas em psicologia e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 31-45.

SOBRINHO, J. A. de C. M. A pesquisa na formação de docentes para as séries iniciais do ensino fundamental. In: IBIAPINA, I. M. L. de M.; CARVALHO, M. C. de. (Orgs.). **IV Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI: A pesquisa como mediação de práticas sócio-educativas**. Teresina: EDUFPI, 2006. p. 77-91.

SOUSA, C. P. de. Percursos de formação nas memórias de docentes universitários: análise comparada. **Educação e Linguagem**, São Paulo, ano 8, n. 11, p. 105-122, jan.-jun. 2005.

SOUZA, E. C. de. Estágio e narrativa de formação: escrita (auto)biográfica e autoformação. **Educação e Linguagem**, São Paulo, ano 8, n. 11, p. 51-73, jan.-jun. 2005.

TANURI, L. M. Política integrada de formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, Rio de Janeiro, n. 71, p. 72-83, nov. 1989.

THOMPSON, A. Reconstituo a memória: questões sobre a relação entre a história oral e as memórias. In: PERELMUTTER, D.; ANTONACCI, M. A. (Org.). **Revista do Programa de Pós-Graduação em História**, São Paulo, n. 15, p. 51 – 84, 1997.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

DOCUMENTOS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL, **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9.394/96. Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL. Lei n. 5692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. In: RAMA, L. M. J. S. (org.). **Legislação do Ensino: uma introdução ao seu estudo**. São Paulo: EPU, 1987, p. 127-144.

BRASIL. **Parecer nº 3, de 21 de fevereiro de 2006**. Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2005, que trata das diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em pedagogia. Disponível em <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 20 mar. 2007.

BRASIL. **Parecer nº 5, de 13 de dezembro de 2005**. Institui as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em pedagogia. Disponível em <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 20 mar. 2007.

BRASIL. Parecer nº 161, de 05 de março de 1986. Reformulação do Curso de Pedagogia: In: ALVES, N. **Trajetória e redes na formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

BRASIL. Parecer n. 252, de 11 de abril de 1969. Estabelece os conteúdos mínimos e a duração para o curso de graduação em pedagogia. **Documenta**, n. 100, p. 101-117, 1969.

BRASIL. Parecer nº 233, de março de 1987. Proposta de reformulação dos currículos mínimos dos cursos de licenciatura. In: ALVES, N. **Trajetória e redes na formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

BRASIL. Decreto nº. 2026 de 10 de outubro de 1986. Estabelece os espaços didáticos indispensáveis à execução do currículo. **Diário Oficial**, Poder Executivo, Brasília, 11 de out. 1986. Seção I.

BRASIL, Decreto-lei nº. 1.190, de 4 de abril de 1939. Organização da Faculdade Nacional de Filosofia. In: SILVA, C. S. B. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

CNCFE. Documento final do I Encontro Nacional do Projeto de Reformulação dos cursos de preparação de recursos humanos para educação. **Cadernos CEDES**, São Paulo, nº 17, p. 21-26. 1983.

CNCFE. Documento final do II Encontro da Comissão Nacional dos Cursos de Formação de Educadores. **Cadernos CEDES**, São Paulo, nº 32, p. 150-158. 1986.

UFPI. **Proposta curricular para o curso de Pedagogia/Magistério**, Parnaíba, p. 03-29, junho, 1984.

UFPI. **Resolução nº 093/94** aprovada pelo CEPEX em 22/12/94, Parnaíba, p. 03-43.

APÊNDICES

APÊNDICE I
TERMO DE ESCLARECIMENTO E DE CONSENTIMENTO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CCE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED

TERMO DE ADESÃO

Você está sendo convidado(a) para participar como colaborador(a) desta pesquisa. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte ao responsável pelo estudo sobre qualquer dúvida que tiver. Este estudo está sendo conduzido pela mestrandia SÔNIA MARIA SANTOS DO NASCIMENTO MARTINS, sob a orientação da Professora Dra. Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina. Após ler os esclarecimentos e informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine este documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é desta pesquisadora. Em caso de recusa, você não será penalizado(a) de forma alguma.

Em caso de dúvida, você pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Piauí, o pesquisador responsável pela pesquisa ou a orientadora do estudo.

ESCLARECIMENTOS SOBRE A PESQUISA

TÍTULO DO PROJETO: Cruzando Olhares refletindo e dialogando o projeto formativo do Curso de Pedagogia do Campus Ministro Reis Velloso/UFPI - Parnaíba.

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Sônia Maria Santos do Nascimento Martins.

ORIENTADORA: Dra. Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina.

ENDEREÇO: Universidade Federal do Piauí - Centro de Ciências da Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação.

TELEFONES PARA CONTATO:

(86) 3214-3236 ou 9432-1257

(86) 3233-5175 ou (86) 3237-1216

DESCRIÇÃO DA PESQUISA

Este projeto propõe a execução de uma pesquisa colaborativa a ser realizada com professores-fundadores do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí - CMRV. Pretendemos, neste estudo, reconstruir o projeto formativo, bem como analisar as narrativas sobre a trajetória de vida profissional dos fundadores, apreendendo dessas trajetórias os elementos que possibilitarão a compreensão do modelo formativo do referido curso. Nessa perspectiva, elaboramos as seguintes questões de pesquisa: Qual o modelo formativo do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia do CMRV/Parnaíba na época da sua construção? Como a trajetória de vida profissional dos professores fundadores interferiu na construção do modelo formativo do Curso de Pedagogia do CMRV/Parnaíba e qual a repercussão na reconstrução do mesmo?

Com base no exposto, contamos com sua contribuição no processo de pesquisa a partir da participação na construção das narrativas (histórias de vida), assim como nas sessões reflexivas, que serão realizadas com o objetivo de refletirmos colaborativamente sobre pontos apontados nas narrativas, os quais contribuíram para a construção do modelo formativo do curso.

Deixamos claro que, se surgirem pontos que possam constranger qualquer um dos partícipes, eles poderão ser renegociados no sentido de serem imediatamente retirados de pauta. Também estará garantido o direito de qualquer colaborador deixar a pesquisa em qualquer etapa.

A adesão, por um ano, a este processo de pesquisa permitirá a colaboração e a reflexão crítica, levando os colaboradores a refletirem sobre o modelo formativo do referido curso. A participação no grupo permitirá o acesso a todas as informações veiculadas no decorrer do estudo.

SÔNIA MARIA SANTOS DO NASCIMENTO MARTINS
MESTRANDA

ADESÃO PARA PARTICIPAÇÃO COMO COLABORADOR NA PESQUISA

Eu _____, RG n° _____, abaixo assinado(a) concordo em participar do estudo Cruzando olhares refletindo e dialogando o projeto formativo do curso de pedagogia do CMRV/UFPI – Parnaíba, como colaborador(a) na produção de narrativas e em reflexões coletivas sobre o tema. Tive pleno conhecimento das informações que descrevem o estudo citado, ficando claros os propósitos do estudo e os procedimentos a serem realizados. Sei também que minha participação é isenta de qualquer remuneração, concordo, portanto, voluntariamente, em participar deste estudo, podendo retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem qualquer penalidade ou prejuízos profissionais.

Teresina (PI), ____ de _____ de _____

Nome do responsável: Sônia Maria Santos do Nascimento Martins

Nome e assinatura do(a) colaborador(a): _____

Fone para contato: _____

APÊNDICE II
ENTREVISTA COM A ATUAL COORDENADORA DO CURSO DE PEDAGOGIA
DA UFPI - CMRV/PARNAÍBA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CCE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED

1 - Houve mudança na proposta pedagógica do curso desde a implantação até os dias atuais?

A proposta pedagógica do Curso de Pedagogia continua a mesma desde sua implantação. Não houve uma mudança radical, o que houve foi uma alteração em relação às nomenclaturas das disciplinas que estavam defasadas por conta das transformações como, por exemplo, Estrutura de 1º e 2º graus, que agora é Legislação e Organização da Educação Básica.

Tópicos Especiais em Educação era uma disciplina que não tinha ementa, e o professor, no primeiro dia de aula, construía com os alunos o que eles queriam estudar. A professora Magna, ao perceber a importância da informática na vida dos alunos e, por ver que muitos deles não tinham acesso a este conhecimento, construiu uma ementa de informática aplicada à educação, composta por parte teórica e prática, passando assim a ser este o conteúdo hoje ministrado na disciplina Tópicos Especiais da Educação.

A disciplina Empreendedorismo passou a fazer parte também da nova grade curricular. Esta consiste em formar pessoas para empreender, gerenciar, se possível, abrir seu próprio estabelecimento de trabalho (no caso uma escola). Esta disciplina nasceu com o objetivo do pedagogo não ter apenas a opção de ser um funcionário da rede estadual, municipal, particular, mas que pudesse abrir um outro leque no mercado de trabalho, que seria um empreendedor.

O curso ainda funciona com algumas disciplinas com nomenclatura defasada como, por exemplo, Metodologia do Ensino dos Estudos Sociais, que hoje deveria se chamar Metodologia da História e da Geografia, assim como Metodologia da Comunicação e Expressão, que deveria ser Metodologia da Língua Portuguesa.

2 - Qual a proposta pedagógica do curso hoje? Existe relação com a proposta anterior?

A proposta pedagógica do curso hoje continua sendo a mesma do período da implantação do curso, que é preparar professores de 1ª a 4ª série e professores para ministrar aulas nas Escolas Normais. Agora, quanto à reformulação desta proposta, continuará sendo a docência de 1ª a 4ª série, e muda a docência de Escolas Normais para Gestão Educacional. Assim também como muitas disciplinas só mudaram a nomenclatura como, por exemplo, a parte da Didática, que era Metodologia do Ensino da Matemática, Metodologia dos Estudos Sociais, Metodologia da Língua Portuguesa, foram transformados em Didática da Matemática, Didática da Língua Portuguesa, Didática da História e da Geografia etc. Ainda podemos citar como exemplo a disciplina Alfabetização, que mudará para Didática da Alfabetização, etc.

Nesta atual proposta, que ainda continua em estudo, será acrescentada na grade curricular: Seminários Temáticos, Psicolinguística e Atividades Acadêmicas Científicas Culturais. A disciplina Atividades Acadêmicas Científicas e Culturais é uma novidade, é uma grande inovação no currículo, pois trata-se, na realidade, de 200 horas aulas sugeridas pelo colegiado, onde o aluno poderá fazer ou participar de outras atividades que não sejam só a monitoria, atividades tais como: cursos, estágios, projetos, participação em congressos, mesas redondas, oficinas, monitoria, publicação individual ou coletiva de livros, participação em pesquisa, como no CNPQ, participação em feiras etc.

Teremos também a disciplina Educação e Novas Tecnologias da Comunicação e Informação. Apesar da informática já fazer parte da nossa matriz curricular dentro da disciplina Tópicos Especiais da Educação, ela agora, com essa nova nomenclatura, se tornará obrigatória.

Ainda teremos a disciplina Libras, que é, por sinal, uma exigência do MEC. A mesma, por enquanto, se encontra sem ementa, pois haverá um encontro em Teresina no qual será discutido o teor da disciplina. A partir de então é que será elaborada a ementa da disciplina. Essa, na realidade, tratará de uma linguagem especial, que é a linguagem dos surdo-mudos. Dessa forma, a disciplina Fundamentos da Educação de Portadores de Necessidades Especiais continuará no nosso currículo e mais a disciplina Libras.

3 - O que levou à mudança da proposta pedagógica do curso?

A cobrança dos alunos, uma vez que eles começaram a perceber que o mercado de trabalho já buscava um pedagogo que fosse mais além, visto que as disciplinas pedagógicas já não faziam mais parte do mercado. Assim como nosso aluno é formado com uma visão de

amplitude, holística, eles questionavam, perguntavam: onde vou trabalhar? Qual o mercado que os esperava lá fora? Então foi dessa forma que se levou a pensar em uma nova proposta, foi a cobrança do aluno, assim também como a própria necessidade dos professores em relação as suas disciplinas, pois as ementas e conteúdos de muitas delas estavam defasadas. Essa reforma dá oportunidade para o professor reconstruir o seu trabalho.

4 - Que tipo profissional o Curso de Pedagogia da UFPI, hoje, se propõe a formar?

Um profissional competente, capaz de lidar com desafios e problemas relacionados com a educação tanto em âmbito local, como regional e nacional, isto porque o pedagogo tem que ter noção do todo, ele tem que perceber que sua prática educacional não está alicerçada só em sala de aula, pois o ato educativo tem que ser mais amplo, mais global.

Com a chegada da nova proposta, o curso passará a formar um profissional habilitado, capaz de atuar na docência dos anos iniciais do Ensino Fundamental e também na gestão, com conhecimentos gerais, técnicas pedagógicas para trabalhar em escolas ou outras instituições educativas, assim como pretendemos formar um profissional capaz de atuar na produção e difusão dos conhecimentos em diversas áreas da educação, de forma interdisciplinar, onde ele seja capaz de integrar-se no contexto social como cidadão pesquisador nas instâncias local e global.

O curso ainda se propõe a formar um cidadão capaz de desenvolver estudo de extensão da pesquisa, visando à melhoria da qualidade do ensino. Este aluno deverá ser capaz de situar-se no contexto histórico, social e cultural, enfim um profissional capaz de atuar na construção de saberes a partir da reflexão crítica da prática pedagógica, de forma colaborativa, entre os sujeitos envolvidos na prática educativa.

5 - Qual o perfil dos discentes hoje no curso de Pedagogia?

Hoje o nosso discente está mais para linha libertadora, emancipatória na sociedade contemporânea: um profissional com postura ética; um profissional competente na área técnica, política, científica e pedagógica, capaz de repensar seu fazer como profissional.

O curso forma um profissional comprometido com a sociedade atual, um educador ético e um profissional competente não só no mercado de trabalho, mas também na sociedade como um todo.

6 - Qual o perfil dos docentes existentes no curso de hoje?

O nosso professor existente no curso de hoje é um profissional comprometido com os saberes, com a ciência, professores que buscam uma qualificação necessária, um professor que investiga sempre o seu saber, um professor que gosta do que faz, enfim um profissional comprometido com o seu trabalho.

7 - Qual sua percepção em relação à proposta formativa atual do curso?

Acho que a proposta formativa atual não está totalmente defasada, é tanto que muito dela foi utilizada na futura proposta.

Outra forma de mostrar o valor dessa proposta é o fato dos nossos alunos, lá pelo oitavo período, já começarem a trabalhar, a estagiarem nas escolas da cidade, dessa forma eu acredito que ela atende às expectativas.

8 - Como você vê o Curso de Pedagogia no CMRV/Parnaíba hoje?

Como algo fundamental na estrutura do campus, isso porque ele forma professores de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental e forma também profissionais para disciplinas pedagógicas (antiga Escola Normal).

Vejo como algo de extrema importância não só para o campus, mas para a sociedade, pois afinal somos nós que preparamos pessoas para ingressarem no mercado de trabalho; somos nós que formamos um profissional ético, capaz de respeitar as pessoas.

APÊNDICE III

SÍNTESE UTILIZADA PARA EXPLANAÇÃO DAS SESSÕES REFLEXIVAS

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CCE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED

SESSÃO REFLEXIVA

- 1 – Conceito** → “[...] é um espaço possibilitador de reflexão tanto das práticas desenvolvidas em sala de aula quanto das questões políticas e ideológicas e de poder inerentes a função do professor”. (MAGALHÃES, 1996, 2002).
- Nesse estudo, as sessões reflexivas são espaços de reflexão crítica onde o projeto formativo do curso em estudo será analisado e refletido criticamente até se chegar à reconstrução.
- 2 – Objetivo** → Levar os professores-colaboradores da pesquisa a refletirem criticamente e a colaborarem mutuamente a respeito do projeto formativo do Curso de Pedagogia da UFPI-CMRV no período da sua implantação.
- 3 – Ações reflexivas** → Contreras (2002), com base em Smyth (1992), apresenta quatro ações capazes de constituí-la:
- a) **Descrever** – ocorre no momento que cada professor-colaborador narra sua história de vida profissional. (o que fiz?)
 - b) **Informar** – cada professor-colaborador analisa a descrição das suas próprias ações relatadas nas narrativas procurando compreendê-las e relacioná-las com a proposta formativa do curso. (o que agir desse modo significa? O que nos motivou a realizar essas ações?).
 - c) **Confrontar** – cada professor-colaborador terá oportunidade de comparar seus percursos com os dos demais, questionando sobre suas ações, atitudes e decisões tomadas no decorrer do curso em estudo. (qual a função das escolhas feitas na construção do projeto formativo do curso? Que tipo de alunos formamos?).
 - d) **Reconstruir** - a pesquisadora juntamente com os professores-colaboradores, com base nas reflexões feitas nas ações de descrever, informar e confrontar reconstruem o projeto formativo do curso. (Que outro projeto poderia existir no curso? Que outro tipo de aluno eu poderia formar?).

APÊNDICE IV
TEXTO PRODUZIDO PARA SER APRESENTADO NO PRIMEIRO ENCONTRO
COM O GRUPO DE PROFESSORES-COLABORADORES

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CCE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED

NARRATIVAS EM PAUTA¹

Sônia Maria Santos do Nascimento²

Conforme Delval (2004), as narrativas são utilizadas desde que o homem começou a se comunicar por meio da linguagem. Nos mais diversos momentos da comunicação humana, elas estão presentes quando contamos o que ocorreu na sala de aula, como aconteceu o encontro com aquele velho amigo ou quando recontamos histórias de contos de fada, fábulas, lenda, mitos, histórias da vida, histórias do curso de Pedagogia, etc. Dessa forma, estamos nos apropriando do poder de narrar. Mas o que é uma narrativa?

A narrativa é a descrição de inúmeros fatos, contados de forma cronológica ou não, que, organizados, compõem uma história possível de ser retransmitida. Com estrutura comum, mesmo que seja ficção ou relato real, é necessário que, na narrativa, haja distribuição de características tais como: sentimentos, emoções, crenças. Também são imprescindíveis começo, meio e fim.

Na visão de Cunha (1998), as narrativas têm sido utilizadas na pesquisa qualitativa como instrumento de coleta de dados, sendo também consideradas trabalho formativo porque, ao mesmo tempo em que o sujeito organiza suas idéias para fazer determinado relato, quer escrito ou oral, reconstrói suas experiências. Isso permite, portanto, que o uso das narrativas como procedimento de pesquisa possa servir, ao mesmo tempo, como alternativa de formação e de investigação.

1. Texto produzido para ser apresentado no primeiro encontro com o grupo co-participante da pesquisa de mestrado intitulada Cruzando olhares: estudo do modelo formativo do curso de Pedagogia do Campus Ministro Reis Velloso / UFPI – Parnaíba.

2. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI.

Do ponto de vista da formação, as narrativas criam espaço para os sujeitos narrarem suas histórias, falarem, refletirem e compreenderem a si mesmos e aos outros. Também possibilitam a quem as escuta ou lê questionar-se sobre o seu próprio percurso de formação. Nessa perspectiva, o uso das narrativas não consiste apenas em ouvir histórias e, sim, em instigar o pesquisado e o pesquisador a refletirem e compreenderem determinados aspectos da sua formação. A esse respeito, Moraes (2000, p. 82) comenta:

A narrativa de vida, usada na pesquisa, pode ser afirmada como uma alternativa de formação, na medida em que cria um espaço para que os sujeitos envolvidos (na interação narrativa – oralização e escuta) possam rememorar, remirar e falar sobre as suas práticas, tentando refletir, compreender e inter-relacionar idéias e sentimentos que, antes, nunca haviam sido expressados e, muitas vezes, nem sequer percebidos.

As narrativas de formação permitem ao sujeito encontro consigo mesmo, compreensão do modelo formativo pelo qual passou e auto-reflexão das experiências vividas.

Como processo de investigação, o pesquisador faz uso das narrativas para colher fatos capazes de ajudar no andamento do estudo. Nesse processo, é importante que se escute a história do narrador, dirigindo a ele questões investigatórias relacionadas com a pesquisa. Dessa forma, é necessário que o pesquisador consiga colher o maior número possível de dados da vida do narrador para que possa melhor desenvolver o trabalho, assim como é importante que se registrem gestos, olhares, choros, sorrisos, pausas, entonação, isto é, o lado afetivo que caracteriza o momento da narração, pois essas expressões podem contribuir para o processo de investigação.

As narrativas podem se apresentar de forma oral ou escrita. “As narrativas orais caracterizam-se pela reflexão e mobilização da memória sendo um trabalho introspectivo, que tem como objetivo revelar como me tornei o que sou e como tenho as idéias que tenho” (SILVA, 1998, p. 159). Nesse tipo de narrativa, a introspecção acontece para que o pesquisador faça um mergulho nele mesmo e, em seguida, possa revelar o processo pelo qual passou, relatando fatos da sua vida pessoal e profissional. Nesse momento, cabe ao pesquisador, sutilmente, favorecer o desenrolar das recordações do pesquisado, utilizando recursos pessoais, como fotografias, cartões, matérias publicadas, questionamentos, isto é, meios que recuperam as lembranças.

A narrativa escrita “[...] remete o sujeito para uma dimensão de auto-escuta de si mesmo, como se estivesse contando para si próprio suas experiências e as aprendizagens que construiu ao longo da vida, por meio do conhecimento de si” (SOUZA, 1998, p. 53).

Narrar uma história de forma escrita consiste em narrar para si mesmo, organizando um diálogo interior, tomando consciência sobre a própria existência e compreendendo a própria trajetória de vida pessoal e profissional. Dessa forma, as narrativas escritas têm efeito formador por si sós porque transportam o narrador para um campo de reflexão sobre si mesmo.

Na narrativa oral, o narrador não se sente sozinho, pois tem quem o ouça, o que ajuda no processo de fantasiar e de ampliar ou restringir os fatos, enquanto nas escritas o narrador passa por um processo solitário, tendo oportunidade de refletir sozinho sobre cada momento vivido.

As narrativas, de forma oral ou escrita³, serão a matéria-prima da nossa pesquisa, e nelas buscaremos os dados necessários para concretizarmos nosso trabalho.

São diversas as vantagens de se trabalhar com narrativas, entretanto, destacamos a seguir somente alguns pontos pertinentes à pesquisa que estamos desenvolvendo. Nesse sentido, as narrativas:

1 – Permitem aos sujeitos da pesquisa compreender, em medidas e formas diferentes, os conhecimentos que estão implicados nas suas experiências ao longo da vida, porque os colocam frente a frente consigo próprios e com as outras pessoas.

2 – Permitem resgatar e reconstruir a história profissional dos professores fundadores do Curso de Pedagogia do Campus Ministro Reis Veloso, para que não se percam no tempo, visto que a história profissional de cada um desses professores é rico material de consulta para estudantes de graduação, mestrado e doutorado.

3 – Permitem também o cruzamento das memórias individuais, levando à construção de uma memória coletiva capaz de reconstruir o modelo formativo do Curso de Pedagogia do Campus Ministro Reis Velloso na época da sua construção.

Como já destacamos anteriormente, as narrativas são descrições de inúmeros fatos contados de forma cronológica ou não. Concordamos, portanto, com Deca (2004) que narrar é característica das culturas humanas e que essa capacidade de contar histórias vem desde a

3. A definição do tipo de narrativa a ser utilizada na pesquisa será definida com os co-participantes do estudo podendo ser oral, escrita ou nas duas formas.

formação das sociedades. Trata-se de capacidade simples, afinal, contar, falar, narrar é sempre a forma que nós temos de nos referir àquilo que aconteceu. Também concordamos com Benjamin (1993) no que se refere a sua compreensão de que, quanto maior for a naturalidade com que o narrador narra sua história, mais facilmente essa história se gravará na memória do ouvinte, mais completamente ela se assimilará à sua própria experiência e mais irresistivelmente ele cederá à tentação de recontá-la um dia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnicas, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1993.

CUNHA, Maria Isabel da. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araracuara, SP: JM Editora, 1998.

DECCA, Edgar Salvadori de. **História acontecimento e narrativa** (mimeog.). UNICAMP, SP, 2004.

JOSSO, M. C. História de vida e projeto: a história de vida como projeto e as histórias de vida a serviço de projetos. In: **Educação e Pesquisa**. São Paulo, ano v, n. 2, p. 11-28, jul.-dez. 1999.

MORAES, A. A. de A. História de vida em narrativas de professores(as): alternativa de investigação e formação de trabalho docente. Amazônida: **Revista do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Amazonas**. Manaus, ano 4/5, n. 12, p. 77-83, 2000.

SILVA, M. S. Alfabetizadoras: construindo biografias educativas, refletindo sobre a leitura e a escrita. **Educação e Linguagem**, São Paulo, ano 8, n. 11, p. 152-167, jan.-jun. 2005.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Estágio e narrativa de formação: escrita (auto)biográfica e autoformação. In: **Educação e linguagem, memórias na educação**, São Paulo, ano 8, n. 11, p. 53, jan.-jun. 2005.

* Caro professor(a)

Este texto teve a finalidade de apresentar algumas informações a respeito de narrativas, visto que a empiria da nossa pesquisa serão as narrativas escritas ou orais dos professores colaboradores. Dessa forma, a partir da apresentação da pesquisa e da leitura deste texto, solicitamos a construção da narrativa de vida profissional de cada colaborador, de forma que a mesma esclareça o seguinte:

1. Como me tornei professor(a)?
2. Onde estive profissionalmente antes de chegar ao curso de Pedagogia do CMRV?
3. Como surgiu a idéia de implantação do Curso de Pedagogia do CMRV e como participei desse processo?
4. Em que contexto histórico aconteceu a implantação do curso?
5. Narre momentos marcantes vivenciados no Curso de Pedagogia.
6. Narre de que maneira suas experiências como professor(a) relacionam-se com a proposta formativa do referido curso e quais as relações existentes entre esta proposta e o momento histórico em que o curso de Pedagogia foi implantado.
7. Narre sua trajetória profissional no curso de Pedagogia.
8. Qual sua contribuição como professor formador para definição do perfil dos alunos formados por este curso?
9. Quais suas expectativas como profissional do curso de Pedagogia quanto:
 - a) à implantação do curso.
 - b) ao desenvolvimento da proposta.
 - c) a mudanças no projeto pedagógico.
 - d) ao corpo discente.
 - e) à aceitação pela comunidade.
10. Que relação você faz com as escolhas abaixo e a formação política, social e pedagógica dos discentes?
 - a) relação teórico-prática
 - b) metodologia
 - c) atividades diárias
 - d) leituras recomendadas
11. Qual suas percepção com relação a proposta formativa atual do curso de Pedagogia?
12. Você acha que sua trajetória de vida profissional interferiu no processo de construção do modelo formativo do curso. De que forma?

APÊNDICE V
AÇÕES PARA REFLEXÃO CRÍTICA UTILIZANDO AS NARRATIVAS DOS
PROFESSORES-COLABORADORES

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CCE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED

NARRATIVA I – PROF. MANOEL JAIME FILHO

TRECHO DA NARRATIVA	AÇÃO DE INFORMAR	QUESTIONAMENTO
<p>Permaneci de 1973 a 1975 lecionando na minha área, na Escola Normal. Em 1976, a cadeira de Introdução à Filosofia no Curso de Contabilidade, aqui no Campus, estava vazia. Eu procurei o reitor, fiz um teste e nisto eu entrei como professor de Introdução à Filosofia no Curso de Ciências Contábeis, no Campus Ministro Reis Velloso.</p> <p>Tempos depois, vieram os cursos parcelados, eu aproveitei para me qualificar mais ainda. Com isto, surgiu a oportunidade de ficar somente aqui no Campus. Eu aceitei.</p> <p>Logo em seguida, isto em 1978, eu fui para São Paulo fazer mestrado. Eu queria me qualificar mais, estudar mais, eu sentia necessidade de me qualificar. Apesar de já ter outros cursos que enriqueciam meu currículo.</p> <p>O Curso de Pedagogia foi um sonho da professora Maria Christina, juntamente com a professora Francimar Brito e eu. Percebemos que estava faltando em Parnaíba professores qualificados. Sabíamos dos entraves para não ter novos cursos que não fossem da área tecnológica.</p> <p>Juntamente com a comunidade e diversos professores, nos reunimos e nos organizamos, com reivindicações, relatórios, pesquisas, assinaturas de renomes culturais, como do “imortal” Monsenhor Antônio Sampaio, “in memoriam”, um dos fundadores do CMRV.</p> <p>A nossa exigência era mais em prol da comunidade de ensino mais qualificada, buscando um profissional que soubesse mais da importância do bom relacionamento em sala de aula do que só o domínio do conteúdo.</p>		<p>Como foi realizado este teste?</p> <p>Como funcionavam os cursos parcelados? Quais eram estes cursos?</p> <p>De onde procedeu o desejo de fazer um mestrado? O que lhe motivou a continuar se qualificando?</p> <p>O que levou a este sonho? Por que o Curso de Pedagogia?</p> <p>Como eram esses entraves? Que professores eram estes? Que outras assinaturas de renomes culturais foram apresentadas?</p> <p>O que significa qualidade de ensino? O que determinou que se buscasse um profissional que soubesse mais da importância do bom relacionamento em sala de aula do que só o domínio do conteúdo?</p>

<p>Montado o curso, aprovado o vestibular e acrescido mais um novo curso no CMRV, tivemos um impasse: a estrutura básica dos docentes qualificados na área para cada disciplina a ser ministrada.</p> <p>De início, assumi duas disciplinas, por fazerem parte da minha área, Introdução à Filosofia e Filosofia da Educação. [...] senti a diferença de lidar com alunos que vinham da rede estadual (Escola Normal) e com os alunos que não tinham nenhuma base na formação metodológica. Isto no primeiro período causou algumas dificuldades.</p> <p>Convivi com os intelectuais da época, conversei demais com Paulo Freire, Antônio Gadotti, Demerval Saviani, e tantos outros. Quando voltei para o Piauí eu estava fascinado pelo mundo intelectual, pelo mundo das leituras; é tanto que comprei quinhentos livros para minha biblioteca pessoal.</p> <p>Eu achava que o professor aqui em Parnaíba tinha que ter bagagem não só intelectual, mas também livresca. Não havia Internet, o professor era a fonte, então estes livros eram utilizados em minhas aulas, repassados em forma de cópias, assim utilizando materiais atualizados dentro do que eu havia estudado.</p> <p>Quando eu vim para o Curso de Pedagogia, eu vim com uma bagagem vivencial, eu já havia passado pelo seminário, pelo mestrado, por outras escolas aqui em Parnaíba e em Fortaleza, então minhas experiências eram concretas, eu tinha como exemplificá-los. [...] então para o Curso de Pedagogia eu contribuí foi com uma bagagem vivencial. Eu tinha experiências, e eu fiz questão de contribuir com as mesmas para o desenvolvimento e a formação dos meus alunos.</p> <p>No Curso de Pedagogia, eu tive uma trajetória comum, ou, melhor dizendo, normal. Neste eu procurei fazer de tudo para que as disciplinas que eu assumisse dessem certo, e foram tantas, eu lembro bem de Português I, Introdução à Filosofia, Filosofia da Educação, Metodologia Científica, Sociologia. A trajetória foi comum, mas foram várias as vezes que foi preciso madrugar para dar conta; eu nunca tive dúvidas de que meu trabalho daria certo.</p> <p>Quanto me valeu dezesseis anos de seminário! Quanto me valeu toda minha bagagem filosófica! Era uma filosofia tomista, não era uma filosofia platônica; era eclesial, então me ajudou bastante na formação dos jovens alunos, de apoiar e aconselhar.</p>	<p>Quais os impasses anteriores? Em que consistia a estrutura básica desses docentes e por que eram impasse?</p> <p>Quais as diferenças existentes entre os alunos oriundos da Escola Normal para os que vinham de outras instituições sem formação pedagógica? Que dificuldades eram estas?</p> <p>Em que o seu relacionamento com estes intelectuais contribuiu no processo de formação dos alunos da Pedagogia? A inserção no mundo da leitura contribuiu de que forma para construir o perfil dos alunos formados na época?</p> <p>Que livros eram estes? Qual o critério para a escolha destes materiais?</p> <p>Como estas experiências contribuíram na formação dos alunos de Pedagogia?</p> <p>O que o levou a ministrar tantas disciplinas? Que importância atribui às disciplinas ministradas? Qual o papel destas disciplinas na formação do pedagogo? Como trabalhava estas disciplinas em sala de aula? O que lhe fazia acreditar que seu trabalho daria certo?</p> <p>Que filosofia era essa? Que tipo de homem, que tipo de cidadão você ajudou a formar?</p>
---	--

<p>Conforme o andamento das disciplinas, as leituras eram indicadas, no momento eu não lembro quais, mas eu sempre buscava leituras atualizadas e procurava fazer os alunos questionarem. [...] Para mim, o Curso de Pedagogia é um mundo cultural que nunca se esgota. Através dele, você pode ter um bom embasamento teórico, e esse embasamento teórico é necessário em qualquer profissão.</p> <p>Eu acredito que minha trajetória de vida tanto pessoal como profissional interferiu na formação dos alunos. Eu sempre fiz questão de mostrar que eu era religioso, que eu amava meus filhos, minha família.</p>	<p>Que leituras eram essas? Qual a metodologia aplicada para desenvolvê-las? Em que consistia esse embasamento teórico?</p> <p>O que o fez acreditar que interferiu na formação desses alunos? Que modelo de formação era esse?</p>
---	---

APÊNDICE VI
AÇÕES PARA REFLEXÃO CRÍTICA UTILIZANDO AS NARRATIVAS DOS
PROFESSORES-COLABORADORES

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CCE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED

NARRATIVA II – PROF^a. ROSALINA ROSÁLIA COSTA

TRECHO DA NARRATIVA	AÇÃO DE INFORMAR	QUESTIONAMENTO
<p>... Finalmente, em 1984, foi implantado o curso, sendo que este preparava os alunos para serem professores das Escolas Normais e professores de 1^a a 4^a séries, pois, nesse período, a ANFOPE, juntamente com a Associação dos Pedagogos, já pensava em acabar com as Escolas Normais.</p>		<p>- O que levou o grupo a optar pelo modelo que a ANFOPE propunha?</p>
<p>... Quem começou com a habilitação de 1^a a 4^a série no curso de Pedagogia no Piauí fomos nós, no Campus Ministro -Reis Velloso.</p>		<p>- Por que fizemos a escolha por esta habilitação? E por que ainda continuamos a nos respaldar nela?</p>
<p>... A turma de Pedagogia era bem pequena, com alunos totalmente envolvidos, querendo saber e aprender tudo. Eu me sentia maravilhada, eu sentia uma enorme vontade de ir para a sala, eles tinham tanta garra, tanta vontade... Eu ficava maravilhada.</p>		<p>- O que motivava você a dar aula de francês na primeira turma do Curso de Pedagogia? - Por que você diz se sentir maravilhada na turma?</p>
<p>Eu acredito que contribuí na formação dos alunos da Pedagogia, procurando ajudar no que podia, ajudando a melhorar cada vez mais o curso, me empenhando em todos os espaços do curso...</p>		<p>- O que levou você a agir desta forma no curso?</p>
<p>Foi no período em que eu estive na coordenação do curso que aconteceu a reforma, essa já estava planejada há anos, eu me empenhei bastante para que ela acontecesse, eu achava que era hora de acontecer mudanças.</p>		<p>- Historicamente de onde procedeu a idéia da reforma de 1994?</p>
<p>Na época em que o curso começou a funcionar, ele sofreu muitas restrições por parte dos próprios alunos do campus, pairava no ar a hipótese de que o Curso de Pedagogia não tinha o mesmo valor dos outros.</p>		<p>- Que sentido você atribui a estas restrições que o curso sofreu dos próprios alunos do campus?</p>
<p>... Assim eu me tornei a diretora desta escola por dez anos, foi um período de muita luta. A priori a escola só tinha o nome de Escola de Aplicação, não tínhamos alunos do próprio curso trabalhando...</p>		<p>- De onde procede historicamente a idéia da implantação da Escola de Aplicação?</p>

<p>... Com a reforma de 1994 no curso... os discentes que até então tinham uma formação mais fechada e que de uma certa forma não saía do que o professor determinava, passaram a ter mais liberdade de expressão, maior abertura para expor seus conhecimentos...</p> <p>... Quando eu entrava na sala de aula, eu esquecia o resto do mundo... era preciso os alunos falarem "professora e o tempo?"</p> <p>... Durante o tempo em que eu estive no departamento, eu percebi que os alunos que terminavam outros cursos e não entravam no mercado de trabalho com a formação que tinham, vinham para o Curso de Pedagogia, pois eles acreditavam que o Curso de Pedagogia lhe proporcionaria um trabalho...</p> <p>Eu acho que interferi no modelo formativo do curso na medida em que eu me envolvi, contribuí, me dediquei. Eu acho que a história profissional do professor, juntamente com seus hábitos, valores, exemplos e atitudes, sempre interferem na formação do aluno.</p>	<ul style="list-style-type: none">- De onde procedem as idéias que foram incorporadas nessa prática? - O que motivava você a ter um envolvimento tão profundo com suas aulas? - De onde procedem historicamente as idéias incorporadas a sua prática de ensino?- Que sentido você atribui a essa atitude tomada pelos alunos? - O que motivava você a se envolver, contribuir, se dedicar na formação dos alunos do curso?
--	--

APÊNDICE VII
AÇÕES PARA REFLEXÃO CRÍTICA UTILIZANDO AS NARRATIVAS DOS
PROFESSORES-COLABORADORES

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CCE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED

NARRATIVA III – PROF.^a FRANCIMAR ARAGÃO BRITO

TRECHO DA NARRATIVA	AÇÃO DE INFORMAR	QUESTIONAMENTO
<p>Nos anos 77/78 [...] convidada pelo diretor do CMRV para assumir a coordenação de um Curso Esquema I. Tal curso destinava-se à formação didática de professores da UFPI lotados no CMRV.</p> <p>[...] sérios sacrifícios [...] a falta de pessoal com formação pedagógica para lecionar determinadas disciplinas da proposta curricular, nos obrigando, nos primeiros anos do curso, a responsabilidades redobradas. Lecionamos várias disciplinas por período letivo.</p> <p>[...] Valia-me de alguns livros, textos, apostilas e periódicos que trouxera naquela época de um curso de pós-graduação no sudeste do país. Esse material continha no seu conteúdo, para a época, a última palavra em matéria de educação.</p> <p>Apesar de não contarmos com recursos técnicos e pessoal qualificado para atender à demanda e determinadas necessidades no processo de ensino, contávamos com o elemento principal da aprendizagem: a vontade dos alunos para a superação dos limites.</p> <p>[...] As experiências trazidas da pós-graduação, o material da qual dispunha, aliada às trocas de experiências com esses alunos foram às ferramentas básicas dos meus primeiros anos de trabalho no curso de Pedagogia.</p> <p>A preocupação com os jovens discentes no sentido de que tivessem uma formação mais sólida para assegurar o enfrentamento dos problemas no mercado de trabalho e de tornar o ensino compatível com as necessidades do momento despertou na maioria dos professores a necessidade de repensar o ensino. De forma que várias mudanças foram efetuadas no projeto pedagógico, sendo a mais séria a reforma curricular aprovada no ano 94.</p>		<p>– Qual o seu papel como coordenadora desta atividade? Qual a formação dos professores do CMRV naquele período?</p> <p>– Como os conteúdos dessas disciplinas foram trabalhados?</p> <p>– O que foi feito para superar essas dificuldades?</p> <p>– Que competência possuía o professor que assumia essas disciplinas?</p> <p>– Qual a postura dos alunos frente a esse material utilizado para ministrar suas aulas?</p> <p>– O que significa a última palavra em matéria de educação? Dê alguns exemplos.</p> <p>– O que levava os alunos do Curso de Pedagogia do CMRV, a terem este anseio, esta vontade de aprender?</p> <p>– O que faziam os professores para motivar os alunos a aprender?</p> <p>– Em que consistiam essas experiências? Que material era este? Qual o referencial teórico utilizado?</p> <p>– Por que essa preocupação levou justamente à reforma curricular de 1994?</p> <p>– Que mudanças foram implantadas?</p> <p>– O que significa formação sólida?</p>

<p>Vários indicadores foram responsáveis para que se processassem as mudanças: [...] a revisão do estágio supervisionado...</p> <p>[...] A intenção da nova proposta era o de oferecer um caráter mais dinâmico e participativo ao curso tornando o formando, portanto, professores mais capacitados para interferir e propor mudanças no seu campo de ação.</p> <p>Durante o tempo da minha atividade profissional no Curso de Pedagogia, realizei a docência nas disciplinas: Sociologia, Introdução à Psicologia, Psicologia Social, Psicologia da Personalidade [...] além de outras atividades; sub-coordenadora do Curso, responsável pelo projeto para Análise Curricular do Curso, chefe da Comissão de Reformulação de Currículo do Curso, responsável pelo projeto do Curso de Especialização em Educação Superior...</p> <p>Embora suspeita para tal, posso atribuir de certa forma o sucesso das gerações dos anos 85/96 à minha singela contribuição no Curso de Pedagogia. Tenho orgulho de dizer que sou cúmplice da formação de profissionais hoje bem sucedidos no mercado de trabalho. São profissionais sérios, competentes e conscientes de seus ideais.</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Qual era o foco do estágio supervisionado? Como ele permaneceu após a reforma? – O que motivou os professores a elaborarem essa proposta? – A proposta atendeu às expectativas de formar professores mais capacitados? – O que levou a tantas contribuições para o curso? – Que importância é atribuída à sua relação com essas disciplinas? – Qual o papel delas na formação do pedagogo? – Como você se sente frente aos resultados do curso hoje? – Qual sua contribuição nessa formação?
--	---

APÊNDICE VIII
AÇÕES PARA REFLEXÃO CRÍTICA UTILIZANDO AS NARRATIVAS DOS
PROFESSORES-COLABORADORES

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI
 CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CCE
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED

NARRATIVA IV – PROF.^a MARIA CHRISTINA SOUZA

TRECHO DA NARRATIVA	AÇÃO DE INFORMAR	QUESTIONAMENTO
<p>A passagem como professora por todos esses colégios foi muito significativa para mim, especificamente porque não me preocupava apenas em transmitir conhecimentos, mas, sobretudo, julgava-me responsável também pela formação do aluno, o desenvolvimento de suas habilidades e despertar em cada um o desejo de crescer sendo um elemento útil à sociedade.</p> <p>A partir dos anos 80, começamos a nos preocupar, como profissionais, com a formação de professores, já que a nova Lei de ensino (1971) exigia habilitação em nível superior aos profissionais da educação para atuarem da 5ª série em diante.</p> <p>Mas eram incessantes os pedidos para que a Universidade Federal do Piauí, através do Campus Ministro Reis Velloso, ministrasse cursos na área de educação.</p> <p>Em julho de 1984, foi aprovado, depois de muita luta pelo Conselho Universitário, o Curso de Pedagogia para Parnaíba, cujas primeiras vagas foram para o Vestibular de 1985.</p> <p>Assim, o curso iniciou. Poucos alunos aprovados, número reduzido de professores que sobrecarregavam-se de disciplinas, mas cumpriram suas responsabilidades com dedicação e seriedade.</p> <p>Abriam concursos. Novos professores vieram preencher o quadro docente e enriquecê-lo.</p> <p>[...] fui eleita coordenadora do Curso por duas vezes, experiência muito válida para quem lutava muito pela melhoria do curso. Foram realizados encontros, seminários, e muitas atividades pedagógicas...</p>		<p>– O que levava a se sentir responsável para além da transmissão do conteúdo?</p> <p>– De onde procederam as primeiras preocupações com a formação de nível superior para os profissionais da época?</p> <p>– Quem estava à frente dos pedidos para que a UFPI através do CMRV oferecesse cursos na área de educação?</p> <p>– Como o grupo que estava à frente da solicitação do curso, os demais interessados e a sociedade em geral, recebeu a notícia da aprovação do curso?</p> <p>– Por que o número de aprovados para a primeira turma do curso foi tão reduzido, se a comunidade esperava com anseio o curso?</p> <p>– Por que o curso iniciou com um número reduzido de professores? Como esses profissionais foram selecionados?</p> <p>– Como surgiu a idéia para o primeiro concurso de professores para o Curso de Pedagogia?</p> <p>– De onde procediam e em que princípios se fundamentaram as atividades desenvolvidas no Curso de Pedagogia pela coordenação e demais professores?</p>

<p>[...] tivemos a oportunidade de ministrarmos várias disciplinas, o que nos deu a responsabilidade de aprendermos e aprofundarmos os conhecimentos pedagógicos nas disciplinas: Didática, Métodos e Técnicas da Pesquisa Pedagógica, Metodologia da Comunicação e Expressão, Metodologia dos Estudos Sociais e Sociologia.</p> <p>A maior expectativa do curso quando implantado era atender aos anseios do professor de ter uma formação de nível superior e conseqüentemente melhorar a situação do ensino como professores qualificados.</p> <p>As leituras não atendiam à necessidade dos conteúdos porquanto a biblioteca e as livrarias da cidade dispunham de um número reduzido de livros.</p> <p>O curso tem apresentado resultados satisfatórios à medida que se observa ex-alunos desse curso continuando outros cursos em especialização, mestrado e até doutorado. [...] além de destaque como: diretores de escola, coordenadores de cursos, professores da UFPI e em outros estados, além de secretários de Educação, como no estado do Tocantins.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Que importância é atribuída à sua relação com essas disciplinas? - Qual o papel dessas disciplinas na formação do pedagogo? - A formação oferecida pelo curso pautava-se em que princípios? Qual sua finalidade? - O que significa melhorar a situação do curso? - Então como os conteúdos eram trabalhados? Nesses termos, em que modelo o profissional da época foi formado? - Quais leituras eram recomendadas? Como os alunos tinham acesso a elas? - Que modelo formativo o curso utilizou para formar esses profissionais?
---	--

APÊNDICE IX
AÇÃO PARA REFLEXÃO CRÍTICA UTILIZANDO TRECHOS DAS NARRATIVAS
JÁ ABORDADAS NAS AÇÕES DE INFORMAR.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI
 CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CCE
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED

AÇÃO DE CONFRONTAR

1. Reflexão e questionamentos

(Profª Rosalina Rosália) - [...] o aluno da Pedagogia era um aluno reflexivo, que tinha suas próprias posições. Na realidade, o que eles buscavam era uma abertura muito maior... Nosso aluno era questionador, nossos alunos não eram limitados, eles buscavam... No primeiro semestre do curso, nós já percebemos a diferença entre o aluno da Pedagogia e o aluno dos outros cursos. O aluno da Pedagogia buscava mais, questionava mais, eles iam mais a fundo. É tanto que estes nossos alunos hoje estão bem colocados no mercado de trabalho. Quem não está trabalhando é porque não quis.

(Profª Francimar Brito) - Desde o princípio, nós tivemos a sorte de ter alunos que sabiam o que queriam, alunos questionadores, alunos que não se acomodavam com pouco... Eles não ficavam só com o que o professor passava na sala de aula, eles iam buscar mais conhecimentos, traziam para sala de aula e, às vezes, até confrontavam com o professor.

(Profª Rosalina Rosália) - O interesse da turma, os questionamentos que eles faziam, a assiduidade de todos, o resultado das avaliações era quase sempre dez. Tinha aluno que não tinha um erro em francês, não tinha como não me sentir feliz... Essa era minha compensação como professora, saber que o aluno aprendeu... Aquilo era meu retorno, era meu cifrão.

(Mediadora Sônia Santos) Que tipo de questionamento os alunos faziam? Em que momentos aconteciam?

(Profª Francimar Brito) - Os alunos questionavam o próprio conteúdo em relação à realidade que eles viam na sala de aula, pois muitos deles já eram professores, então eles questionavam a metodologia, as disciplinas, pois, pelo fato de alguns deles já conhecerem a realidade da sala de aula, eles tinham dificuldade de atender determinada orientação dentro do processo de ensino. Esses questionamentos normalmente ocorriam no decorrer das aulas.

(Mediadora Sônia Santos) - Os alunos questionavam o quê?

(Profª Francimar Brito) - Eles questionavam como a teoria poderia ajudá-los. Os que já trabalhavam em salas de aula perguntavam como determinadas orientações pedagógicas poderiam ser aplicadas dentro da realidade que eles se encontravam, questionavam como aplicar a teoria em sala de aula.

(Mediadora Sônia Santos) - Como o professor reagia aos questionamentos feitos pelos alunos?

(Profª Rosalina Rosália) - Discutindo com o aluno, tirando o que havia de melhor nas discussões, interagindo com este aluno e chegando a um denominador comum.

(Mediadora Sônia Santos) - Como eles viam a prática e a teoria nestes questionamentos?

(Prof^a Francimar Brito) - Eles achavam que a teoria não casava com a prática. A teoria estava lá bonitinha. Se houvesse possibilidade de acontecer da maneira que a teoria orientava, seria bom, mas dificilmente ela tinha compatibilidade com a prática. A prática era muito distanciada, não se trabalhava teoria e prática concomitante, primeiro se via toda uma teoria para depois os alunos irem para a prática.

(Prof^a Rosalina Rosália) - Como Francimar disse, nós tínhamos alunos professores que há tempos estavam na sala de aula; então estes alunos percebiam que prática e teoria estavam muito distantes, assim também como eles achavam que a teoria não abraçava a realidade deles. O problema, Sônia, é como você sabe... O aluno via toda aquela teoria no decorrer do processo e, só nos dois últimos semestres, era que ele ia fazer a prática. Para ele era difícil, depois de tanto tempo, unir teoria e prática, principalmente aquele aluno que não tinha nenhuma experiência em sala de aula.

(Prof^a Rosalina Rosália) - Na realidade, tanto os alunos quanto os professores faziam restrições ao Curso de Pedagogia. O sentido que vejo para estas restrições deve-se ao fato do nosso curso ser reflexivo, então eles achavam que nos não tínhamos os conhecimentos devidos, ou seja, os conhecimentos deles, ora eles eram professores de curso técnico... Uma vez eu cheguei dizer para eles em uma reunião da coordenação que eles não eram professores e sim instrutores. Eles ficaram magoados, eu complementei dizendo que o comportamento deles em relação ao curso de Pedagogia não era de educador.

(Prof^a Francimar Brito) - Os outros cursos do campus eram totalmente técnicos, enquanto que nosso era muito mais reflexivo. Foi neste festival que a Dona Christina acabou de falar que houve a integralização do Curso de Pedagogia com os outros cursos... Fomos nós que idealizamos o lançamento do livro de poesias e convidamos os demais cursos para participarem... Neste momento eles reconheceram o valor do Curso de Pedagogia e o trabalho que nós vínhamos desenvolvendo.

(Mediadora Sônia Santos) - Que tipo de reflexão os alunos faziam? Exemplifique.

(Prof^a Francimar Brito) - Eles faziam uma reflexão dentro do próprio conteúdo que estava sendo ministrado. Eu lembro que estes questionamentos eram mais presentes na Psicologia como, por exemplo, eles questionavam se essa psicologia seria capaz de atender às necessidades psicológicas do aluno dentro da sala de aula.

(Prof. Jaime Filho) - Eu trabalhava Filosofia e dentro desta disciplina o aluno com pouco embasamento teórico dificilmente questionava, refletia, então eu fazia o aluno ler e refletir dentro da sua praticidade. Isto foi bastante questionado porque eu achava fundamental despertar no aluno o senso crítico, eu achava importante o aluno pegar as leituras que faziam e levarem para o seu cotidiano, para o seu dia-a-dia.

(Mediadora Sônia Santos) - Esta reflexão era sistematizada?

(Prof^a Francimar Brito) - A reflexão ia acontecendo naturalmente durante o desenvolver da sala de aula, durante o processo, dentro do que estava se questionando.

2. Trabalho docente consciente e bem feito

(Profª Francimar Brito) - Nós tivemos muitos alunos que vieram de outros cursos para cursar Pedagogia, eu acredito que mais pela necessidade de um aprofundamento na área pedagógica, para que pudessem exercer, assim, um trabalho docente mais consciente.

(Profª Rosalina Rosália) - Os alunos, o envolvimento da turma com a disciplina, o empenho deles, o desejo que eles tinham de querer aprender... As idéias incorporadas em minha prática procedem das leituras, da busca, da procura para fazer um trabalho bem feito. Como o resultado era excelente, eu acreditava que estava no caminho certo. Felizmente naquela época não havia Internet.

(Mediadora Sônia Santos) - Como se caracterizava um trabalho docente mais consciente?

(Profª Francimar Brito) - O trabalho docente mais consciente diz respeito à segurança do aluno sobre o que ele está fazendo; o aluno da Pedagogia, como já falei, era consciente, ele tinha conhecimento de causa sobre o que fazia, então ele refletia sobre a ação e tinha conhecimento sobre o que fazia. Então um trabalho consciente se caracterizava no aluno saber o porquê do que estava fazendo, o porquê do que via no curso e para que servia. O aluno que tinha um trabalho docente mais consciente aprendia a fazer inferências.

(Profª Rosalina Rosália) - Muitas vezes, os alunos do curso naquele período já tinham até outro curso superior, eram, portanto, alunos com mais leituras, então não era difícil para eles tirarem suas próprias conclusões. O Curso de Pedagogia já possui características que levam os alunos a estudar, adquirir conhecimentos, então o aluno retirava do curso a essência, o que realmente servia para melhor desenvolver o seu trabalho em sala de aula.

(Prof. Jaime Filho) - Como eu trabalhava era Filosofia [...] então eu trabalhava não uma filosofia aristocrática, antiga, mas uma filosofia do dia-a-dia, do senso comum. Isto servia para eles perceberem que a filosofia que nós estávamos trabalhando era a do mundo de hoje; então eu tentava conscientizar o aluno para aquele mundo que eles viviam no momento, para a realidade da sala de aula que eles iriam atuar, assim como eu mostrava que amanhã a realidade seria outra, então eu procurava formar um docente mais consciente para o mundo que eles estavam vivendo, consciente de que amanhã a realidade seria outra. Então eu dizia sempre: “leiam mais, pesquisem mais”.

(Mediadora Sônia Santos) - O que representava um trabalho bem feito?

(Profª Rosalina Rosália) - Representava um trabalho ativo, tendo a pesquisa como parte integrante do processo [...] mesmo neste período de implantação que as fontes eram poucas, a gente buscava, aperfeiçoava [...] tínhamos prazer em buscar cada vez mais um trabalho melhor, bem feito, pois nossos alunos tinham sede de saber. Eles não estavam ali apenas para adquirir um diploma, eles estavam ali porque queriam aprender mais, conhecer mais, estudar mais.

(Profª Francimar Brito) - O que eu achava importante é que estes alunos das primeiras turmas não competiam entre si, eles competiam com eles mesmos; cada um queria superar seus limites.

3. Currículo e reformas ocorridas no curso

(Profª Francimar Brito) - A reforma consistia em mudar o currículo não só no curso de Pedagogia, mas também nos demais. Esta reforma não aconteceu só no Curso de Pedagogia,

mas ocorreu como um todo no currículo da UFPI. Aqui no campus estávamos todos envolvidos com esta questão [...]. Nós já vínhamos sentindo que o currículo estava ficando ultrapassado, na realidade nós já andávamos fazendo algumas pequenas mudanças, então, em 1994, quando a Universidade propôs esta reforma, nós não hesitamos, tratamos de solidificá-la, queríamos que nossos alunos tivessem uma formação mais ligada à prática, tivessem mais capacidade de se colocar no mercado de trabalho. É isto que chamo de uma formação mais sólida.

(Profª Rosalina Rosália) - Foi no período em que eu estive na coordenação do curso que aconteceu a reforma. Essa já estava planejada há anos, eu me empenhei bastante para que ela acontecesse, eu achava que era hora de acontecer mudanças.

(Prof. Jaime Filho) - Sim. Como esta proposta nos foi útil. [...] Como a professora Francimar falou, a mudança não aconteceu de um dia para o outro, mas, felizmente, ela chegou na hora certa [...] nosso curso trabalhava o ser enquanto pessoa, então ele acompanha a evolução do tempo, é diferente de um curso técnico, então, a meu ver, a reforma de 1994 só acrescentou ao Curso de Pedagogia.

(Mediadora Sônia Santos) - Qual o objetivo dessa reforma? A reforma mudaria o currículo em que aspecto?

(Profª Francimar Brito) - O objetivo maior da reforma era aproximar os cursos com a realidade do momento. Os cursos estavam muito distanciados da realidade. O mundo estava se modificando, já tinha muita informação, então nós precisávamos aproximar mais o curso desta realidade e lhe dar uma nova filosofia. Esta filosofia objetivava apresentar a estes alunos uma formação mais concreta, mais próxima do trabalho deles. Nós vimos a necessidade de mexer no currículo em diferentes aspectos; então foi mexido em relação à carga horária de determinadas disciplinas, acrescentada outras que eram mais importantes para o curso; outras foram dicotomizadas; a própria prática foi revista, foi feita a inter-relação entre teoria e prática; o estágio supervisionado foi revisto [...] Pensou-se também em priorizar a pesquisa dentro da educação, então a pesquisa teve uma carga horária maior, assim um outro objetivo para reforma era colocar o currículo em um caráter mais dinâmico e participativo.

(Mediadora Sônia Santos) - O que determinava que o currículo estava ficando ultrapassado?

(Profª Rosalina Rosália) - A reclamação dos alunos, que ficavam o tempo todo a dizer que o curso precisava de novas disciplinas. Nosso curso foi o primeiro aqui do Piauí, ele não foi copiado de nenhum outro curso, ele foi criado para aquele momento, então dez anos depois acho que já era hora dele ser reavaliado e ver o que poderia ser feito; dentro das novas tendências pela qual passava a educação.

(Profª Maria Christina Sousa) – [...] o próprio tempo, eu acho que todo currículo quando elaborado não é para vida toda, portanto, era preciso que o curso de Pedagogia fosse reavaliado, afinal nós já havíamos formado as primeiras turmas. Eu vi que o curso só melhorou com a reforma. O fato de se ter dado mais ênfase aos conteúdos de disciplinas do 1º grau, intensificado conteúdos relativos a estas primeiras séries e, também, incentivado a prática ou mesmo o estágio, para que não começasse obrigatoriamente só no final do curso e sim paralela ao desenvolvimento de cada disciplina, era o que estávamos precisando naquele momento. [...] nós tivemos várias oportunidades de irmos a muitos encontros sobre formação de professores; então nós víamos como é que os outros cursos funcionavam nos outros estados, então nós trazíamos essas experiências para analisarmos. Comparávamos, víamos os pontos que mereciam ser revistos no nosso curso. Para fazermos a primeira reforma nós não

ficamos só com idéias do Piauí. Então, na realidade, a primeira reforma foi pensada, discutida, ela não aconteceu da noite para o dia, e nem foi imposta.

(Profª Rosalina Rosália) - A reforma não foi só este momento de 1994, ela já vinha sendo trabalhada na época de Dona Christina, Graça Mello, Analina. [...] então, nós pegamos todo o material que elas já tinham trabalhado, discutido [...] anteriormente, estudamos, discutimos mais ainda para que a reforma viesse a acontecer.

(Profª Francimar Brito) - Esta primeira reforma foi pensada, discutida e ainda contou com a presença de ex-professores e ex-alunos do campus.

(Profº Jaime Filho) - [...] o Curso de Pedagogia representava uma aprendizagem nova no mercado de trabalho, isto porque ele não era técnico como o de Ciências Contábeis, Economia e Administração, então, quanto mais cedo ele fosse atualizado, melhor seria para estes cursos, por isto é que eu costumava dizer que o Curso de Pedagogia era mais um universo para o campus de Parnaíba.

4. Estágio supervisionado, teoria e prática e modelos de formação

(Profª. Maria Christina) - O exercício do pensar e do refletir que o curso pedagógico leva os alunos a fazer, as apresentações constantes de trabalhos contribuem expressamente na comunicação dos alunos da Escola Normal. Enquanto que os alunos que vêm de cursos mais técnicos, eles passam por uma aprendizagem mais teórica. Esta era uma grande diferença existente entre os dois grupos de alunos.

(Profª. Francimar Brito) - A princípio o estágio acontecia a partir do penúltimo bloco do curso, ele era realizado em escolas públicas de 1ª a 4ª série e em disciplinas pedagógicas da Escola Normal. [...] com a reforma, o aluno passou a fazer mais atividades fora da sala de aula para ele sentir o verdadeiro trabalho do professor; para ele já ir usando teoria e prática, mas o estágio supervisionado continuou no 8º e 9º períodos.

(Profª. Francimar Brito) - O que motivou os professores a elaborar a proposta foi a necessidade mesmo que sentíamos dentro do curso, sentíamos que já estava na hora de melhorar o processo. [...] não foi fácil, nem todos tinham a mesma preocupação; quem já está acomodado no seu sistema de trabalho não quer mudanças [...] mudança dá trabalho, mudança dói, mudança é difícil. Quem já está adaptado no seu be-a-bá não quer mudar. [...] Eu fiquei à frente deste trabalho, senti demais, juntar este pessoal no princípio para pensar nesta proposta [...] mais aos poucos ela aconteceu. Acho que sim, pelo menos eles passaram a trabalhar concomitantemente teoria e prática; então com isto eles sentiam o que é realmente ser professor, eles passaram a perceber quais os problemas gerados dentro da educação.

(Mediadora Sônia Santos) - O curso era mais teoria do que prática ou mais prática do que teoria?

(Profª Maria Christina Sousa) - Dependia do professor. Claro que isto depende do professor. O professor que gosta, ele se entusiasma, ele envolve, conduz, quando percebe já está fazendo a prática mesmo; enquanto tem professor que por si é teórico e pronto.

(Profª Francimar Brito) - Eu concordo com Dona Christina, isto era muito relativo.

(Profª Rosalina Rosália) - Eu também concordo.

(Prof^o Jaime Filho) - Eu também concordo, isto depende mais do professor. Aquele que dava suas aulas com emoção, com amor, terminava colocando logo os alunos frente à prática.

(Mediadora Sônia Santos) - Como era feito o trabalho que concomitantemente unia teoria e prática.

(Prof^a Maria Christina) - Se falássemos de um método de projeto, após explicar todos os passos, partíamos para realizar; por exemplo, se falássemos do projeto de uma horta, de um cantinho de leitura para sala de aula, então nós realizávamos esta horta, este cantinho. Era assim que íamos realizando a prática juntamente com a teoria. Um exemplo bem prático ocorreu na disciplina Métodos e Técnicas Pedagógicas, em que eu era professora. Nós fizemos nesta disciplina o Projeto da Escolinha de Aplicação, para atender os filhos dos funcionários e que depois se ampliou. Eu acho que a Escola de Aplicação é a maior prova de que naquela época nós uníamos teoria e prática. Apesar do número reduzido de professores, nos esforçávamos para realizar a prática, a Escola de Aplicação, publicação de livros, seminários, tudo fazíamos para o curso não ficar só em teoria. Naquele período estava chegando em Parnaíba fitas de vídeo sobre educação, então nós já levávamos para o curso, então não podemos caracterizar o curso apenas como teórico, nosso esforço era imenso, nossa dedicação era tamanha.

(Prof^o Jaime Filho) - A minha preocupação dentro das disciplinas que eu ministrava era para que os alunos, ao fazerem uma reflexão crítica, aplicassem na prática. Não era só pensar sem ação.

(Prof^a. Maria Christina) – A Universidade sempre financiava a nossa ida para seminários, congressos em outros estados, então lá nós observávamos o que estava sendo trabalhado e trazíamos materiais para o curso, conforme o que estava acontecendo no momento. Fazíamos também assinatura de revistas, e era assim que os materiais trabalhados eram escolhidos.

(Prof^a Francimar Brito) - Era um material novo porque nós trabalhávamos conforme o que se ouvia falar na época. Naquele período, se trabalhava em cima do Freire, a novidade naquela época era trabalhar em cima da metodologia dele. Naquele período eu lembro que estava ministrando Didática e Educação Brasileira e Psicologia, então os textos dele, eram compatíveis com o que estas disciplinas propunham, ele falava de educação popular, aqui no Piauí não se ouvia falar nisto; então os alunos ficavam encantados com o método freiriano, por isto é que eu digo que era a última palavra em matéria de educação. Trabalhávamos em cima de Cury, eram textos novos que utilizávamos nas aulas. Na realidade, nós procurávamos ampliar os conhecimentos dos alunos.

(Prof^a Rosalina Rosália) - Eu quero fazer uma observação [...] acho que a Prof^a Francimar Brito foi, o tempo todo, muito modesta nas suas colocações. Professora Francimar vinha de uma pós-graduação cheia de conhecimentos, e ela não se negava em nenhum momento de passar este conhecimento para os alunos e para os próprios professores do campus. Os textos de Demerval Saviani, Freire, Marilena Chauí, eles ajudaram questionar toda questão social da educação.

(Prof. Jaime Filho) - A disciplina que eu ministrava era Filosofia da Educação. Como é que eu ia ministrar uma disciplina desta, se as alunas não tinham uma base filosófica. Então eu pensava o tempo todo aplicando a Filosofia antiga, e trazendo para Demerval Saviani, Marilena Chauí, Freire. Era assim que eu procurava atualizá-las. Elas não tinham ainda um espírito crítico. O espírito crítico e a filosofia. A filosofia era vista como algo muito longe, só com a continuação das aulas é que elas percebiam que a filosofia estava ali no nosso dia-a-dia. Eu lembro que, nos anos 80, ou seja, no período de implantação do curso, estava em pauta

Saviani, Marilena Chauí, o Freire, e é em cima destes autores que nós trabalhávamos. O acesso a estas leituras éramos nós professores que facilitávamos para os alunos através de xérox, empréstimo de livros, revistas, etc. Convivi com os intelectuais da época, conversei demais com Paulo Freire, Antônio Gadotti, Demerval Saviani e tantos outros. Quando voltei para o Piauí eu estava fascinado pelo mundo intelectual, pelo mundo das leituras, é tanto que comprei quinhentos livros para minha biblioteca pessoal. Contribuí, porque eu mostrava para os alunos que estes estudiosos eram pessoas cultas, porém simples, abertas e que todos nós poderíamos ter acesso a eles. Assim também como eu mostrava a importância do saber, mostrava que o mundo dos intelectuais da época era acessível a cada um de nós, bastaria que quiséssemos e que lutássemos para isto. A inserção nas leituras serviu para que eu tivesse um saber atualizado no momento, e formasse cidadãos conforme o que acontecia no mundo, naquele período, assim eles não seriam formados de forma alienada e sim bem atualizada dentro das leituras da época que eram, como já falei, Demerval Saviani, Gadotti. O perfil do professor daquele período foi formado conforme estas leituras. As leituras relativas ao Curso de Pedagogia mesmo, formação humana e a metodologia aplicada eram baseadas em profissionais da época, como eu já falei: Demerval Saviani, Gadotti, Guiomar Melo. Desta forma, meu embasamento teórico consistia em função destes autores, destas leituras.

(Mediadora Sônia Santos) - Que modelos de formação Curi, Saviani, Freire, Marilena Chauí defendiam?

(Profª Francimar Brito) - Um modelo de educação mais democrático, partindo do princípio de que a educação não ficasse a serviço só da teoria, mas que atendesse às necessidades da realidade. [...] uma educação em que o aluno procurasse crescer, uma educação que não estivesse voltada apenas para os princípios teóricos.

(Profº Jaime Filho) - Uma formação com muita leitura [...]. Estes teóricos incentivaram a leitura, mas depois eles perguntavam pra quê? As leituras só servem para teoria, e o campo de trabalho, como vou fazer esta relação?

(Mediadora Sônia Santos) Que tipo de alunos esses teóricos ajudaram a formar?

(Profº Jaime Filho) - Alunos que não fossem só teóricos, só livrescos, mas que passassem do modelo teórico para o prático. Essa prática que nós já comentamos aqui, uma prática que saísse do dia-a-dia para o senso comum.

(Profª Mª Christina Sousa) - Dentre esses autores, Marilena Chauí era a mais revolucionária, mais inquieta, então ela procurava colocar nos alunos também através de suas leituras essas inquietações, para que o aluno buscasse mais e não ficasse satisfeito com o que era dito como verdade. Eu lembro que neste período surgiu um questionamento a respeito do descobrimento do Brasil; diziam que eram outros, e não os portugueses, que haviam feito esta descoberta. Era este o tipo de aluno que esses teóricos procuravam formar. Eu acho que a educação é sempre o produto de uma época, é uma história [...] nós que fizemos Pedagogia sabemos que o trabalho que fazíamos naquele período era o certo para aquela época.

(Profª. Maria Christina) - Os conteúdos iam sendo trabalhados conforme o proposto pela disciplina, não havia biblioteca para o curso, mas nós íamos atrás de livros, revistas, tirávamos cópias e emprestavamos para os alunos. O Jaime também começou a mediar a venda de livros para os alunos, isso já ia melhorando. [...] eu não sei dizer se o professor foi formado em um modelo até porque eu acho que não existe um modelo, mas vários que vão se juntando e formando o professor. [...] eu não lembro bem quais as leituras que fazíamos, mas sei que eram dentro da realidade, dentro do momento histórico e político que o país estava vivendo.

(Prof^ª. Francimar Brito) - Eu acho que, se nós nos baseássemos apenas em um modelo formativo, quando viessem as mudanças políticas e educacionais, esses alunos ficariam sem bagagem para o modelo seguinte.

(Prof^ª. Maria Christina) - Como já falei anteriormente acho que não tínhamos um modelo pronto, mas nós sempre procuramos formar um profissional capaz de exercer bem suas atividades, um profissional que tivesse conhecimento e que soubesse empregá-lo, um profissional que crescesse constantemente, que tivesse sempre aberto para as mudanças. Deu certo, eu vejo os resultados, nossos alunos estão no mestrado, no doutorado, bem posicionados. Temos ex-alunos como professores na UESPI, na UFPI e outros lugares.

(Prof^ª. Francimar Brito) - Eu acredito que formávamos profissionais prontos para o mercado de trabalho, nossos alunos saíam com bagagem, com conhecimento, nós tínhamos preocupação de que eles realmente aprendessem, assim também como dávamos importância para que eles soubessem colocar em prática esses conhecimentos.

(Prof^ª. Maria Christina) - Acho que ajudei a formar cidadãos participativos, que devem saber colaborar dentro da sua comunidade, dentro da sua profissão, sobretudo porque a profissão de educar abrange muita coisa, ela é a base na sociedade.

(Prof^ª. Francimar Brito) - Acho que tentei formar um professor consciente do seu papel dentro do seu processo educacional.

(Mediadora Sônia Santos) - Como se caracterizavam os princípios utilizados em cada um desses modelos formativos que guiavam a prática do professor formado?

(Prof^ª Christina Sousa) - Uma característica desses modelos era o fato de que os alunos foram formados para agir no mercado de trabalho, conscientizando de que o mercado de trabalho é variado e que se modificava, portanto era necessário que este aluno se atualizasse constantemente. Eu acredito que os alunos foram formados com esta consciência profissional. Então um dos princípios que nós desejávamos que vocês tivessem era a consciência. Eu acredito que deu certo pelo produto que nós formamos [...].

(Prof^ª Francimar Brito) - Eu acredito que, embora o modelo de formação que utilizamos fosse técnico, havia também uma grande visão humanística, nós tínhamos muita preocupação de preparar o aluno para atender à realidade dentro da sala de aula.

(Mediadora Sônia Santos) - Professora, por que você afirmou que o curso era técnico e humanístico?

(Prof^ª Francimar Brito) - Porque nós seguíamos muito os princípios técnicos dentro das metodologias de trabalho, dentro da visão de planejamento. Nós tínhamos muitos momentos que usávamos toda uma tecnologia dentro da educação; era humanístico porque se preocupava com o aluno, ou seja, com a formação deste aluno.

(Prof^ª Rosalina Rosália) - Para mim, o curso era humanístico porque nós educamos nossos alunos para a vida, é tanto que, se observarmos, todos aqueles que saíram em busca de crescer conseguiram, eles se destacaram em direções como: na sala de aula, na administração, como secretário, coordenador, diretor. Acho que os alunos das turmas iniciais tiveram uma educação muito abrangente, eles tiveram uma visão holística.

5. Metodologia e disciplinas

(Prof^ª. Francimar Brito) - Eu ficava com todas as psicologias porque não tinha nenhum profissional aqui no campus para ministrá-las [...] a psicologia é de suma importância dentro

da formação do professor, através da Psicologia você vê como a pessoa age, ela te dá oportunidade de observar o comportamento do indivíduo [...] por exemplo, o professor tem que entender um pouco de psicologia para melhor compreender a criança que ele trabalha. Todas as disciplinas que eu lecionei são muito importantes para os alunos, por exemplo, Planejamento Educacional é importante porque, se o professor não se planejar, ele se perde dentro do processo de ensino. O papel delas na formação do pedagogo era disciplinar, capacitar e nortear o pedagogo dentro da sua área de trabalho, dentro do seu processo.

(Profª. Maria Christina) - Todas estas disciplinas são importantes para formação do professor, são elas que dão base, sustentação para o professor se tornar um profissional apto para assumir o magistério, todas elas capacitam o professor. A minha relação com as disciplinas era de primeiro conhecer [...] porque quando nós estávamos sabendo, tendo fontes bibliográficas, atividades para proceder com a disciplina, vinham outras, mais outras e era assim o tempo todo. Mesmo assim eu me relacionava muito bem com cada uma delas; em todas procurei dar o melhor de mim para que sáísse a contento, para que chegasse aos alunos da melhor forma possível.

(Profª. Rosalina Rosália) - Nesta época, só trabalhava com francês, mas eu lembro que os alunos gostavam muito, é tanto que eles só tiravam notas boas. Eu ficava muito feliz porque eu via meu trabalho dando certo e porque eu sempre tive paixão pela cultura francesa.

(Prof. Jaime Filho) - A nossa exigência era mais em prol da comunidade, de uma qualidade de ensino mais qualificada, buscando um profissional que soubesse mais da importância do bom relacionamento em sala de aula do que só o domínio do conteúdo. A melhoria da qualidade de ensino seria um ensino atualizado de acordo com as necessidades dentro do próprio colégio, então esta qualificação não era só livresca, mas também uma qualificação que pegasse outras experiências de outros mestres e que viesse dar respaldo ao curso que o aluno estivesse fazendo. A importância dada ao domínio da sala de aula era para que o aluno soubesse se colocar perante a sala, soubesse expor suas idéias, soubesse elaborar suas apostilas, assim ele se libertava dos livros e mostrava-se para o grupo que estivesse trabalhando.

(Profª. Francimar Brito) - Eu achei, principalmente dentro da minha visão, a sensibilidade do aluno para determinados aspectos tratados dentro da formação deles. Na Psicologia eu sentia demais a diferença entre o aluno que vinha do Curso Científico para o aluno que vinha do Curso Pedagógico.

(Mediador Sônia Santos) Como era feita a conexão entre teoria e prática?

(Profª Jaime Filho) - Esta conexão era muito pessoal, a Dona Christina na área dela tinha sua maneira de fazer esta ligação na sua praticidade, enquanto que eu, na Filosofia, andava mais pelo lado humanístico, o lado religioso, então, cada um fazia a conexão entre teoria e prática conforme o que trabalhava.

(Profª Mª Christina Sousa) - Como a teoria é fundamento para realização das práticas, nós tínhamos que conhecer primeiro a teoria, em seguida aliávamos à prática. Como eu trabalhava era as metodologias, eu não tinha muitos problemas, mas eu sentia que para aplicar estas metodologias era necessário o conhecimento primeiro dos conteúdos. Por exemplo, se a metodologia fosse da Geografia, não tinha como se mandar analisar um mapa sem o conhecimento geográfico. Então, com o conhecimento da teoria, nós íamos aliando a prática.

(Profª Francimar Brito) - Cada disciplina exigia sua fundamentação teórica, então, logo depois que fazíamos esta fundamentação, realizávamos uma atividade prática. Por exemplo, eu lembro que ministrei Planejamento de Ensino, então o planejamento era experimentado

principalmente pelos alunos professores que já trabalhavam. [...] eles utilizavam esse planejamento em suas salas de aula e depois traziam uma resposta para o grupo. Eles diziam o que tinham alcançado, quais as dificuldades ao aplicar aquele planejamento, o que naquele planejamento não havia sido alcançado, tudo isto era discutido na sala de aula.

(Mediadora Sônia Santos) - Em que momento se fazia a relação entre a teoria e a prática?

(Profª Francimar Brito) - No momento pós-teoria.

(Profª Christina Sousa) - Dependia do conteúdo, era muito relativo, havia casos em que dava para fazer paralelamente.

(Profº Jaime Filho) - Não podíamos deixar de ver o valor da teoria, mas, após se apresentar essa teoria, nós fazíamos a ligação com a prática.

(Mediadora Sônia Santos) - Por que era mais importante o bom relacionamento em sala de aula do que o domínio do conteúdo propriamente dito?

(Profº Jaime Filho) - Porque só o conteúdo, sem uma boa relação entre professor e aluno, torna-se muito teórico [...] eu via que o aluno, mesmo com toda aquela teoria, tinha dificuldade de sair desta teoria e partir para praticidade, então eu via que, se o aluno se relacionasse bem na sala de aula, ele provavelmente teria mais facilidade de utilizar os conteúdos.

(Profª Francimar Brito) - Eu acho que o conteúdo o aluno pode buscar a qualquer momento; quanto ao bom relacionamento em sala de aula, a troca de experiências enriquece muito o processo de ensino.

(Profª Francimar Brito) - Eu vejo é uma mistura entre os modelos de formação que utilizávamos, mas o prático se destaca quando fazemos referências aos autores como Saviani, Freire, Marilena Chauí.

(Profª Mª Christina Sousa) - Eu observei características do técnico, do prático e do crítico. [...] então eu acho que nós fazíamos era uma mesclagem de modelos de formação [...].

(Profª Rosalina Rosália) - Eu acho que o curso era mais técnico, mais crítico do que prático.

(Profº Jaime Filho) - Eu concordo com a Profª Rosinha, nós tínhamos muito do técnico, mas éramos críticos quando aproximávamos, no nosso cotidiano, teoria e prática.

Teresina (PI), 01 de fevereiro de 2007.

CARACTERÍSTICAS DOS MODELOS DE FORMAÇÃO DOCENTE

TÉCNICOS	PRÁTICOS	CRÍTICOS
<p>1. O professor é um técnico, um especialista que rigorosamente põe em prática regras científicas ou pedagógicas, sem questionar as pretensões do ensino.</p> <p>2. Considera a teoria como uma única fonte de saber, sendo, portanto, suficiente para o professor pensar, elaborar e teorizar seus conhecimentos.</p> <p>Privilegia a formação prescrita pela ciência e pelas disciplinas do currículo oficial.</p> <p>3. Faz a separação pessoal e institucional entre investigação e prática.</p>	<p>1. O professor reflete e analisa sua prática, limitando-se às ações de sala de aula.</p> <p>2. Rejeita o valor da teoria. A prática adquire o papel central do currículo. A prática é objeto de teorização.</p> <p>3. Privilegia o caráter político atribuído à prática pedagógica e o compromisso do professor com as classes populares.</p> <p>4. Valoriza o conhecimento produzido pelo professor na prática (na escola).</p>	<p>1. O professor reflete com o objetivo de transformar o ensino, com vistas a democratização da sociedade.</p> <p>2. Aproxima teoria e prática considerando que ambas devem estar atreladas.</p> <p>3. Privilegia a docência, desenvolvendo-a por meio de uma série de ações pedagógicas compreendidas além do contexto da sala de aula.</p> <p>4. Aproxima o conhecimento produzido na academia daquele realizado na escola.</p>

Modelos conforme Contreras (2002).

ANEXOS

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CAMPUS MINISTRO REIS VELLOSO

**PROPOSTA CURRICULAR
PARA O CURSO DE PEDAGOGIA/MAGISTÉRIO**

PARNAÍBA – PIAUÍ
JUNHO / 1984

GRUPO DE TRABALHO:

– Coordenadores:

Maria Christina de Moraes Souza Oliveira

Manoel Jaime Filho

– Colaboradores:

Analina Costa Machado

Rita de Cássia Oliveira Veras

Maria do Rosário Lira

Algeny Silva Cardoso Brito

Simone Rebelo Fontenele

Eliana Alice Correia Rodrigues

Maria Gneide Melo Lopes

Maria do Socorro Linhares Lopes

Maria Teresa Frota de Medeiros

José Rômulo Henrique de Sousa

Ivete Caetano de Oliveira

– Diretor do Campus Ministro Reis Velloso

Israel Nunes Correia

– Orientação Técnico-pedagógica

Maria Cecília Mendes

Valdilia Neiva de M. S. Cordeiro

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO
2. ANTECEDENTES
3. NECESSIDADES
4. PERFIL DO PROFISSIONAL DESEJADO
5. OBJETIVOS
6. MERCADO DE TRABALHO
7. ESTRUTURA DO CURSO
 - 7.1 Descrição da Estrutura do Curso
 - 7.2 Quadro da Estrutura do Curso
 - 7.3 Sistema de Blocos
 - 7.4 Ementário
8. METODOLOGIA
 - 8.1 Características Gerais
 - 8.2 Experiências de Aprendizagem
 - 8.3 Sistema de Avaliação
 - 8.4 Relações com a Comunidade
 - 8.5 Relações com outras carreiras
 - 8.6 Espaço físico e estágio
9. CORPO DOCENTE
10. BIBLIOGRAFIA

1. INTRODUÇÃO

O Curso de Pedagogia com Habilitação para o Magistério de Escola Normal e Habilitação para o Magistério de 1º grau da 1ª a 4ª série que está sendo pretendido implantar no Campus Ministro Reis Velloso da Universidade Federal do Piauí visa formar um melhor profissional do ensino ligado às séries fundamentais concorrendo para a conseqüente melhoria do processo ensino-aprendizagem.

As preocupações atuais das autoridades e do povo em geral estão sendo voltadas para o ensino fundamental como fator básico para o crescimento cultural do povo e especialmente para aquisição de conhecimentos necessários à vida profissional.

2. ANTECEDENTES

Diversos apelos têm sido feitos pela comunidade parnaibana à Universidade Federal do Piauí para a criação ou instalação de cursos na área de Educação em Parnaíba. São precisamente quase 10 anos de lutas incessantes.

Podemos destacar:

- 1º) Requerimentos da comunidade por intermédio do diretor do Campus Ministro Reis Velloso aos ex-reitores José Camilo Filho, João Ribeiro e ao atual reitor Dr. Lineu Araújo.
- 2º) Reunião realizada em 1981, por ordem do reitor da época e da pró-reitoria de Ensino e Coordenação do CCHL, Profª. Maria Figueiredo, com a possível clientela deste curso para explicação das condições e dos objetivos do mesmo.
- 3º) Relatório da Profª. Maria Figueiredo ao reitor com parecer favorável a instalação do curso, tendo em vista as condições do curso, o professorado habilitado no Campus e disponível na cidade, além do especial desejo demonstrado pela comunidade parnaibana datado de 12 de junho de 1981, conforme cópia anexa.
- 4º) Os professores, desde a implantação da lei 5.692/71 e da elaboração do Estatuto do Magistério, sentiram a necessidade de qualificação e habilitação para o exercício do cargo e começaram a deslocar-se para Teresina ou Sobral (CE) para, em cursos parcelados, legalizarem sua situação profissional. Mais de 50 professores já cursaram em Sobral licenciaturas, o que se torna dispendioso para o profissional do magistério.

- 5º) Muitos dos professores que têm saído em busca de formação para o magistério em nível superior em Teresina não regressam à Parnaíba, conseguindo empregos e fixando residência na capital, o que não aconteceria se os cursos fossem também realizados aqui.
- 6º) Alunos que concluem o Curso Normal desejariam prosseguir estudos em nível universitário em área ligada ao magistério e, muitas vezes, por não existirem esses cursos, submetem-se aos cursos aqui existentes sem nenhum interesse pelos mesmos.
- 7º) Com a falta de cursos da área de Educação, muitas vezes são aproveitados profissionais de nível superior sem a mínima formação pedagógica.
- 8º) Foi apresentado à Universidade Federal do Piauí ao Magnífico Reitor, à Pró-Reitoria de Ensino um projeto de instalação do Curso de Pedagogia elaborado sob a coordenação da professora Maria Christina de Moraes Souza Oliveira, em agosto de 1983.

3. NECESSIDADES

O Curso de Pedagogia pretendido, tendo como ponto de partida a realidade local, com a escassez de professores habilitados e outros profissionais que exercem o magistério sem a devida qualificação pedagógica, torna-se uma necessidade prioritária do Campus Ministro Reis Velloso.

As necessidades atenderiam:

- a) ao desejo de habilitação em nível superior de profissionais já em exercício no magistério;
- b) aos anseios da comunidade parnaibana de ver instalado no Campus Ministro Reis Velloso curso da área pedagógica;
- c) a estudantes que concluem o Curso Normal e outros de 2º grau que desejam cursar magistério em nível superior;
- d) à melhor qualidade do ensino através da formação de professores habilitados;
- e) ao desejo de desenvolvimento do Campus Ministro Reis Velloso, colocando nova opção aos seus alunos.

4. PERFIL DO PROFISSIONAL DESEJADO

O profissional que se deseja formar no Curso de Pedagogia é o professor de Escolas Normais e o professor para o 1º grau da 1ª a 4ª série.

Aquele profissional consciente de sua responsabilidade de professor/educador e competente no exercício de suas atividades, que sabe respeitar e tratar cada aluno com suas individualidades, que propicia larga criatividade, pois compreende que educar significa ajudar as pessoas a serem criativas, críticas, disponíveis e úteis e que, por fim, chegue à satisfação e verdade, isto é, à significação de ser, existir, saber e agir.

O profissional que se pretende formar com o Curso de Pedagogia será aquele que compreende o significado e a essência das coisas, colocando o aluno em contínuas vivências pedagógicas, a partir do cotidiano, do concreto, do vivido em cada atividade. Ele será aquele profissional que conhece, sente e revela em sua ação a sua experiência e compreensão do que vem integrando-se em sua personalidade. Desse modo, deseja-se formar um profissional que cresce em situações significativas ou integradas, sentindo satisfação na missão que exerce.

É aquele que aprende ajudar o aluno a crescer com seus próprios esforços, apenas mostrando-lhe o significado do aprender e incentivando-o a novas conquistas.

Pretende-se formar um profissional aberto às mudanças que cada época exige e que sabe distinguir o que é útil do que é supérfluo em matéria de conteúdo. É aquele profissional que cresce, ajudando os outros a crescer. É aquele profissional que passará por uma escola, por uma turma, deixando marcas positivas de sua passagem benéfica no coração e na mente de cada aluno, por compreendê-lo como ser que age, sente e conhece de acordo com sua individualidade, mas que é capaz de participar de um grupo sem perdê-la.

5. OBJETIVOS

A definição dos objetivos deve levar em conta a orientação filosófica à qual se sujeita um sistema educacional.

O estudo da sociedade contemporânea bem como o desenvolvimento do ser que aprende e os processos de aprendizagem orientam também a tomada de decisões quanto à definição de objetivos.

Desse modo, o Curso de Pedagogia tem como objetivos gerais:

- a) dar uma relevância à qualidade profissional do novo professor que se pretende formar;
- b) atender aos fins propostos pela educação brasileira;
- c) oferecer condições que possibilitem uma ação integradora no processo educacional.

O currículo proposto para este curso visa especificamente:

- a) dar uma oportunidade de desenvolvimento cultural e pedagógico;
- b) oferecer condições de competência técnico-profissional;

- c) ajudar na formação de um HOMEM EDUCADO, cujas características refletem valores individuais e sociais.

6. MERCADO DE TRABALHO

O professor formado no Curso de Pedagogia proposto atenderá a duas habilitações: o professor de Escolas Normais e o professor de 1º grau das quatro primeiras séries.

Tanto a Escola Normal Francisco Correia, localizada em Parnaíba, como outras do norte do estado, poderão ser beneficiadas com a instalação do Curso de Pedagogia, oferecendo campo de trabalho.

As Escolas de 1º grau mantêm ainda em seu quadro professores apenas normalistas, outras leigas, e a cidade está a crescer exigindo das autoridades a construção e ampliação de unidades escolares, não faltando, portanto, mercado de trabalho.

A iniciativa particular na rede de ensino começa a se desenvolver, exigindo, desse modo, um maior número de profissionais na área de educação e, especialmente, de melhor qualidade.

7. ESTRUTURA DO CURSO

7.1 Descrição da Estrutura do Curso (em blocos)

Conseqüente com o tipo de profissional que se deseja formar, a montagem da grade curricular deste curso baseou-se em alguns critérios pedagógicos simples, mas importantes, tais como os seguintes:

- a) As disciplinas estão organizadas em blocos definidos, de modo que o aluno atravesse, em cada bloco, uma seqüência de disciplina que vão de um nível baixo de complexidade e abstração a um nível mais complexo e abstrato, à medida que fosse de um período para o seguinte.
- b) Em cada período, combinam-se disciplinas de caráter mais teórico e geral com disciplinas de caráter técnico e específico, de modo que o aluno não separe, mas una estes aspectos complementares de aprendizagem formativa.

7.2 Quadro da Estrutura do Curso

Períodos Linhas	1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°	9°
Comunicação e Expressão	Português 60 h	Português II 60 h	Comunicação e Expressão em Língua Nacional I 75 h	Comunicação e Expressão em Língua Nacional II 75 h	Literatura Infantil 60 h	Artes – Educação 45 h	Metodologia da Alfabetização 60 h	Metodologia do Ensino I 60 h	Estágio Supervisionado em Disciplinas Pedagógicas e Áreas de Estudo de 1º Grau 315 h
	Língua Estrangeira 60 h						Jogos e Recreação		
Ciências Humanas e Exatas	Matemática I 60 h	Conhecimento de Aritmética e Geometria 75 h	Estatística Aplicada à Educação 75 h	Estudos Sociais I 60 h	Estudos Sociais II 60 h	Ciências I 60 h	Ciências II 60 h	Metodologia do Ensino II 60 h	
								Metodologia do Ensino III 60 h	
Conhecimento da Realidade	–	Introdução à Metodologia Científica 60 h	Educação Brasileira 60 h	Métodos e Técnicas da Pesquisa Pedagógica 75 h	Sociologia da Educação 60 h	Sociologia da Educação 60 h	Psicologia Social 60 h	Psicodinâmica das Relações Humanas 45 h	
Fundamentos da Educação	Introdução à Educação 45 h	Psicologia da Educação 75 h	Psicologia da Educação II 60 h	Biologia da Educação 45 h.	–	–	–	–	
	Filosofia da Educação 75 h	História da Educação I 60 h	Economia da educação 60 h						
Instrumentação para o Processo de Ensino-Aprendizagem	–	–	–	Planejamento da Educação 60 h	Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º graus. 75 h	Currículos e Programas 75 h	Didática I 75 h	Avaliação da Aprendizagem 75 h	
							Recursos Audiovisuais 30 h		
Disciplinas Optativas	–	–	–	–	* disciplina(s) optativa(s) 60 h	* disciplina(s) optativa(s) 60 ou 75 h	–	–	

OBSERVAÇÃO: As disciplinas obrigatórias em lei (Prática Desportiva e Estudos de Problemas Brasileiros) não estão previstas nos blocos.

7.3 Sistema de Blocos

A carga horária do currículo do Curso de Pedagogia – Habilitação em Magistério de Escola Normal e 1º Grau compreende 2.760 horas.

De acordo com a legislação federal em vigor, o aluno deverá cursar obrigatoriamente as disciplinas Estudos de Problemas Brasileiros I e II (30 horas) e Práticas Desportivas I, II, III e IV (120 horas).

As disciplinas componentes da grade curricular do curso são separadas em blocos ou períodos letivos, conforme discriminação abaixo:

1º PERÍODO (BLOCO I)

Disciplina	Créditos	C/H	Pré-requisitos
– Português I	4.0.0	60	–
– Língua Estrangeira (Inglês ou Francês)	4.0.0	60	–
– Matemática I	4.0.0	60	–
– Introdução à Educação	3.0.0	45	–
– Filosofia da Educação	5.0.0	75	–

Obs.: É aconselhável que o aluno curse as disciplinas Estudos de Problemas Brasileiros I e Prática Desportiva I.

2º PERÍODO (BLOCO II)

Disciplina	Créditos	C/H	Pré-requisitos
– Português II	4.0.0	60	– Português I
– Conh. de Aritmética e Geometria	5.0.0	75	– Matemática I
– Int. à Metodologia Científica	4.0.0	60	–
– Psicologia da Educação I	5.0.0	75	–
– História da Educação I	4.0.0	60	–

Obs.: É aconselhável que o aluno curse as disciplinas Estudos de Problemas Brasileiros II e Prática Desportiva II.

3º PERÍODO (BLOCO III)

Disciplina	Créditos	C/H	Pré-requisitos
– Com. e Expressão em Língua Nacional I	5.0.0	75	–
– Estatística Aplicada à Educação	5.0.0	75	– Matemática I
– Educação Brasileira	4.0.0	60	–
– Psicologia da Educação II	4.0.0	60	– Psi. da Educação II
– Economia da Educação	4.0.0	60	–

Obs.: É aconselhável que o aluno curse a disciplina Prática Desportiva III.

4º PERÍODO (BLOCO IV)

Disciplina	Créditos	C/H	Pré-requisitos
– Com. e Expressão em Língua Nacional II	5.0.0	75	– Com. e Exp. Em Ling. Nacional I
– Estudos Sociais I	4.0.0	60	– Int. à Met. Científica
– Métodos e Técnicas da Pesquisa Pedagógica	5.0.0	75	–
– Biologia da Educação	3.0.0	45	–
– Planejamento da Educação	4.0.0	60	–

Obs.: É aconselhável que o aluno curse a disciplina Prática Desportiva IV.

5º PERÍODO (BLOCO V)

Disciplina	Créditos	C/H	Pré-requisitos
– Literatura Infantil	4.0.0	60	–
– Estudos Sociais II	4.0.0	60	– Estudos Sociais I
– Sociologia da Educação I	4.0.0	60	–
– Estrutura e Func. do Ensino de 1º e 2º graus	5.0.0	75	–
– Disciplina(s) optativa(s)	4.0.0	60	–

Obs.: *

6º PERÍODO (BLOCO VI)

Disciplina	Créditos	C/H	Pré-requisitos
– Arte – Educação	3.0.0	45	–
– Ciências I	4.0.0	60	–
– Sociologia da Educação II	4.0.0	60	– Sociologia da Educação I
– Currículos e Programas	5.0.0	75	– Estrut. Func. do Ens. de 1º/2º graus
– Disciplina(s) optativa(s)	4.0.0	60	–

Obs.: *

7º PERÍODO (BLOCO VII)

Disciplina	Créditos	C/H	Pré-requisitos
– Metodologia da Alfabetização	4.0.0	60	–
– Jogos e Recreação	4.0.0	60	–
– Ciências II	4.0.0	60	– Ciências I
– Psicologia Social	4.0.0	60	– Psic. da Educação II
– Didática I	5.0.0	75	–
– Recursos Audiovisuais	2.0.0	30	–

Obs.: *

8º PERÍODO (BLOCO VIII)

Disciplina	Créditos	C/H	Pré-requisitos
– Metodologia do Ensino I	4.0.0	60	–
– Metodologia do Ensino II	4.0.0	60	–
– Metodologia do Ensino III	4.0.0	60	–
– Psicodinâmica das Relações Humanas	3.0.0	45	–
– Avaliação da Aprendizagem	5.0.0	75	–

Obs.: O aluno deverá cursar 120 horas em disciplinas optativas.

9º PERÍODO (BLOCO IX)

Disciplina	Créditos	C/H	Pré-requisitos
– Estágio Supervisionado em Disciplinas Pedagógicas e Áreas de Estudo de 1º Grau.	7.0.0	315	– Conclusão do 8º Período

Obs.: O aluno, ao concluir o 9º Período, ficará habilitado para o Magistério de Escolas Normais de 1º Grau (da 1ª a 4ª série).

7.4 Ementário

PORTUGUÊS I

- O Processo da Comunicação. Codificação e decodificação. Elementos lógicos; Redação: Descrição, narração, dissertação e argumentação. Organização do parágrafo; Frase: uso da sintaxe para a expressão correta. Afíxo como meio de enriquecimento do vocabulário.

MATEMÁTICA I

- Noções sobre teoria dos conjuntos; Conjuntos numéricos; Relações; Funções; Sistemas lineares.

INTRODUÇÃO À METODOLOGIA CIENTÍFICA

- Metodologia de estudo: base para o estudo eficiente, técnicas para a pesquisa bibliográfica; Linguagem e comunicação da pesquisa; Conhecimento humano. Conhecimento científico como base para o método científico. Estrutura do raciocínio humano; Problemas da Filosofia da Ciência: Processo do método científico; A pesquisa científica e suas etapas; Os problemas do valor da ciência.

FRANÇÊS I

- Apresentação do método; Pierre et mireille font connaissance. Présentations; adresses et quelques formules de politesse; Identifions personnes et objectos; La famille de Pierre; Pierre va voir Mireille – un immeuble à Paris, les appartements, les étages; Premiers entretiens (1'appartement) – les pieces de 1'appartement); Chez Mireille – Les Meuleles de la maison; Deux vieilles dames curieuses; Mireille sort – appel telephonique vuelques loisirs; Questions et réponses.

INGLÊS I

- Verbs regulares and irregulars: Present, Past Tense; Possessive adjectives and obj. case; Imp. and Furute of verbs; Textos; Articles; Prepositions; Adjectives; Adverbs.

SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO I

- A Sociologia da Educação; Educação, sociedade e cultura; Educação e socialização; Educação e estratificação social.

PORTUGUÊS II

- Estudos técnicos e prática das técnicas de ensino de Redação.

INTRODUÇÃO À EDUCAÇÃO

- Uma tentativa de definição de Educação; Análise e comparações entre vários conceitos; Fundamentos históricos da Educação; O educando como ser individual (aspecto biológico e psicológico); O educando como ser racional (aspecto sociológico e filosófico); O objeto – os fins da Educação; A Instituição Escolar e o Sistema Educacional Brasileiro.

ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO ENSINO DE 1º E 2º GRAUS

- Política Educacional: Uma Retrospectiva Histórica; A Organização do Sistema Escolar Brasileiro através das Leis 4.024/61 e 5.692/71; O Ensino de 2º Grau nas leis 4.024/61 e 5.692/71; Análise Comparativa dos Pareceres 45/72 e 76/75 do CFE; O Ensino de 2º Grau e a influência do contexto histórico, social, econômico e político; Recursos Humanos para o Ensino de 2º Grau.

FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO

- Introdução Geral à Filosofia; Tipos de Conhecimento; A Filosofia da Educação; Teoria e Prática em Educação; Fins e Valores da Educação; Modos mais Recentes de Pensar a Educação; Pensamento Educacional Brasileiro.

PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO I

- Evolução Histórica da Psicologia; Métodos e Divisão da Psicologia; Componentes Básicos do Comportamento Humano; Introdução à Psicologia do Desenvolvimento; Teoria do Desenvolvimento Humano; Estudo Comparativo das Teorias de Desenvolvimento.

PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO II

- Considerações Gerais sobre o Processo da Aprendizagem; Teorias da Aprendizagem – Introdução; Teoria da Aprendizagem segundo PIAGET; Teoria da Percepção Global – GESTALT; Teoria Humanística, de ROGERS; Teoria do Comportamento segundo SKINNER; Implicações das Teorias Estudadas no Processo Educativo.

SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO II

- Mudança Social e Educação; Família e Educação; Controle Social na Escola; O professor e os alunos; A Educação como uma profissão elevada.

PSICODINÂMICA DAS RELAÇÕES HUMANAS

- Ação de Grupo; Comunicação Humana; Direção e Liderança; Auto-conhecimento do outro; Problemas comuns de grupo; O trabalho de grupo na Escola.

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO I

- A Pedagogia como ciência do espírito; O Tradicionalismo Pedagógico; O Humanismo Pedagógico; O Medievalismo Pedagógico; O Neo-Humanismo Pedagógico; O Naturalismo Pedagógico; O Neo-Naturalismo Pedagógico; O Anti-Naturalismo Pedagógico.

DIDÁTICA

- Didática: origem, conceitos, elementos; Planejamento didático e seus componentes; objetivos, métodos e técnicas, conteúdos, recursos materiais e avaliação; Montagem de planos de ensino.

EDUCAÇÃO BRASILEIRA

- Cultura e Educação Brasileira; Fases da Educação no Brasil; As Reformas Educacionais Brasileiras; A Evolução do Ensino Superior no Brasil.

RECURSOS AUDIOVISUAIS

- Recursos Audiovisuais e Comunicação; Classificação dos Recursos Audiovisuais no Ensino; Utilização dos Recursos Audiovisuais no Ensino; Produção de Recursos Audiovisuais.

ESTATÍSTICA APLICADA À EDUCAÇÃO

- Introdução; Generalidades; Dados Estatísticos; Apresentação dos Dados; Distribuição de Frequência; Exposição dos Resultados; Medidas de posição ou de tendência central; Medidas de dispersão; Números índices.

PSICOLOGIA SOCIAL

- Generalidades; Dependência e Interdependência; Cognição; Motivação; Traços de resposta interpessoal; Atitudes; Percepção Social; O indivíduo no grupo; Grupos e organizações sociais; Processos grupais; Liderança e mudança no grupo.

METODOLOGIA DO ENSINO I

- Fundamentação legal, filosófica, biológica e metodológica do ensino da Comunicação e Expressão; Proposta metodológica para o ensino de Língua Portuguesa enfocando as áreas do Ouvir, do Falar, do Ler, do Escrever e da Gramática; Realização de atividades em Escolas de 1º e 2º Graus.

PLANEJAMENTO DA EDUCAÇÃO

- O sentido do Planejamento; Fundamentos do Planejamento Educacional; O processo Geral do Planejamento; Técnicas de Elaboração de Planos e Projetos.

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

- Conceito; Importância; Tipos de avaliação: diagnóstica, formativa e somativa; Procedimento e verificação do rendimento escolar.

CURRÍCULOS E PROGRAMAS

- Fundamentação Teórica do Currículo; Planejamento Curricular; Avaliação Curricular; Modelo de Avaliação Curricular.

METODOLOGIA DA ALFABETIZAÇÃO

- O ato de ler; Fatores que interferem na aprendizagem da leitura; Estágios da aprendizagem da leitura; Métodos de Ensino da Leitura; Modelos de Alfabetização.

JOGOS E RECREAÇÃO

- Conceito; Importância; Finalidades; Objetivos; Brinquedos cantados; Bandinha rítmica; Onomatopéia musical; Jogos – tipos.

LITERATURA INFANTIL

- Finalidades, Valores, Características, Gêneros Principais; Histórias Infantis: Classificação; seleção de estórias de acordo com a idade da criança; criação de estórias infantis; Dramatização; Poesia infantil; Coro falado.

METODOLOGIA DO ENSINO II

- Elementos teóricos que fundamentam o ensino de Ciências e de Matemática; Objetivos, conteúdos, métodos e materiais no ensino de Ciências e Matemática; O Ensino da Matemática: áreas de conhecimento e construção de materiais; O Ensino de Ciências: áreas de abrangência, atividades no ensino e planejamento.

METODOLOGIA DO ENSINO III

- Estudos Sociais no Currículo de 1º e 2º Graus – área de abrangência; Objetivos, conteúdos, métodos e materiais no ensino de Estudos Sociais; Técnicas e recursos empregados no ensino de Estudos Sociais; Planejamento em Estudos Sociais.

COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO EM LÍNGUA NACIONAL I

- Expressão Oral Auditiva e Gestual: Estórias, Poesias e Coro falado, Dramatizações, Conversas, Avisos, Anúncios, Propagandas, Discussão, Entrevistas, Relatórios, Programas de Auditório; Leitura: Iniciação à leitura, Desenvolvimento da leitura oral e silenciosa, Leitura fundamental ou básica, Leitura recreativa e informativa; Expressão escrita: Aspecto mecânico: Escrita e ortografia, Aspecto ideativo: Composição.

ESTUDOS SOCIAIS I

- Visão Geográfica do Brasil: localização, divisão política, aspectos físicos, humanos e sócio-econômicos; Visão Histórica do Brasil: Brasil Colônia, Brasil Império, Brasil República.

BIOLOGIA DA EDUCAÇÃO

- Introdução; Citologia; Genética; Órgãos dos sentidos; Maturação: Sistema Endócrino e Função Reprodutora; Fatores biopsicológicos que interferem na aprendizagem.

ECONOMIA DA EDUCAÇÃO

- Relações entre a Economia e a Educação; Economia da Educação: conceitos e objetos; Tendências na Economia da Educação; Custos em Educação; Financiamento da Educação.

ARTE - EDUCAÇÃO

- Arte e Educação; Arte e Criatividade; Arte e Ensino; Arte e Ensino no Piauí.

MÉTODOS E TÉCNICAS DA PESQUISA PEDAGÓGICA

- Relação entre Teoria e Fato; Identificação e formulação de problema de pesquisa; Montagem de um Projeto de Pesquisa.

CIÊNCIAS

- Seres Vivos: Reino Animal e Vegetal; Terra e Universo.

CONHECIMENTOS DE ARITMÉTICA E GEOMETRIA

- Conjunto: números naturais, racionais, decimais, reais, inteiros; Noções de Geometria; Unidades de medida; Noções de percentagem.

COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO EM LÍNGUA NACIONAL II

- Processo de Comunicação: elementos, dinâmica, situação, fatores, códigos que interferem na comunicação, meios de comunicação; Conhecimentos Lingüísticos – noções de: Fonética, Morfologia, Sintaxe.

ESTUDOS SOCIAIS II

- Visão geográfica dos continentes, localização, divisão política, aspectos físicos, humanos e sócio-econômicos; Conhecimentos de História Geral abrangendo desde e Pré-história até a Idade Contemporânea.

CIÊNCIAS

- Matéria; Energia.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM DISCIPLINAS PEDAGÓGICAS E ÁREA DE ESTUDO DE 1º GRAU (315 h)

- Prática de Ensino: conceito, objetivos, importância; Ensino Renovado; Microensino: Habilidades técnicas do professor; Elaboração de ficha-resumo; Orientação técnica de estágio; Estágio supervisionado em escolas da comunidade (aulas práticas).

DISCIPLINAS OPTATIVASPSICOLOGIA DA PERSONALIDADE

- Fundamentação; Elementos e fatores determinantes da personalidade; Caracterologia; Teoria da Personalidade; Avaliação da personalidade; Normas Gerais na Formação da Personalidade.

HIGIENE ESCOLAR

- O professor dentro da equipe de saúde; A saúde coletiva como ponto de base da medicina atual; Fundamentos da Higiene Escolar; Educação sanitária ao Escolar; Primeiros socorros e Prevenção de acidentes.

O.S.P.B.

- Conhecimentos de sociedade, Estado, Governo; Constituição Brasileira e Instituições Internacionais.

E.M.C

- Conhecimentos de pessoa humana e família; Símbolos nacionais; Território; Segurança Nacional.

ESTUDOS REGIONAIS

- Piauí no Nordeste; Aspectos físicos do Piauí: Contrafortes da Ibiapaba, morros isolados, planícies do Parnaíba, litoral, hidrografia; As microrregiões; Aspectos demográficos do Piauí; Os primeiros contatos com a terra; Exploração e colonização do Piauí; O Piauí na primeira metade do século XVIII; Os povoadores do Piauí; Os primeiros governadores; A proclamação da Independência.

FOLCLORE PIAUIENSE

- Festas tradicionais; Músicas e danças; Costumes e lendas; Artesanato.

8. METODOLOGIA

8.1 Características Gerais

Sendo a educação um processo de formação integral do homem, tem por fim fazer do homem uma pessoa, ou seja, formar a personalidade individual. É através da EDUCAÇÃO que o homem desenvolve suas potencialidades e cresce em virtude de suas capacidades de: ser social; reter informações; tomar decisões; agir consciente com o pensar; auto-realizar-se.

O homem como ser social, como ser histórico que se realiza necessita o aluno obviamente, de estratégias educativas que dê oportunidade de localizar-se com lucidez no tempo e nas circunstâncias em que vive, para chegar a ser verdadeiramente homem, isto é, indivíduo capaz de criar e transformar a realidade em comunhão com seus semelhantes.

O Curso de Pedagogia com Habilitação em Magistério de Escola Normal e 1º grau desenvolverá métodos dinâmicos, voltados a uma consciência crítica, dialógica e reflexiva dos fatos.

O aluno será encaminhado a encontrar a solução de seus problemas através da pesquisa e da ação; observará que a aprendizagem é um processo integrado no qual toda pessoa (intelecto, afetividade e sistema muscular) se mobilizam da maneira orgânica. A aprendizagem deve partir de algumas experiências já vividas para serem enriquecidas a outras.

Será estimulado, através das disciplinas, à leitura de obras pedagógicas, bem como outras de cultura geral atualizadas, a produção de textos e experiências pedagógicas.

Os alunos deverão ser matriculados por blocos de disciplinas já que está prevista apenas 01 (uma turma), permitindo uma seqüência lógica dos conteúdos a serem estudados.

A Prática de Ensino será realizada nos dois últimos blocos (7º e 8º) na Escola Normal Francisco Correia, em suas Escolas de Aplicação e em outras escolas da rede oficial.

As disciplinas optativas deverão ser cursadas pelos alunos dentre as do elenco de disciplinas sugeridas e especificadas no ementário do presente currículo. O aluno terá

liberdade de cursar disciplinas eletivas, isto é, selecionadas de quaisquer cursos da Universidade.

Além da distribuição de disciplinas em bloco, o curso oferecerá oportunidades ricas e variadas, como a realização de Seminários Integrados, Debates e outras atividades que deverão oportunizar aos alunos e professores uma visão integral da realidade em que vive, possibilitando a auto-crítica e a auto-avaliação da experiência.

No desenvolvimento das disciplinas, deverá ser constante a preocupação da realidade.

Levando em consideração que a teoria “pura” não pode ser separada da prática “pura”, torna-se necessária uma constante relação desses dois momentos que não meramente se sucedem, mas se implicam mutuamente, isto em todas as disciplinas, especificamente nas pedagógicas.

Cada disciplina, no seu campo específico, deverá oferecer aos alunos instrumentos necessários à reflexão, à expressão, à análise da realidade e à ação conjunta.

É necessário o engajamento dos alunos sempre que possível em projetos da área em execução na comunidade a fim de conhecer e vivenciar em sentido amplo a realidade sócio-cultural envolvida no processo educacional.

8.2 Experiências de Aprendizagem

A participação, direta ou indiretamente, é um dos procedimentos indispensáveis em todas as etapas do Curso de Pedagogia com Habilitação em 1º Grau e Magistério.

O aluno deverá vivenciar experiências de aprendizagem, tais como: Envolvimento em debates; Leitura e análises de textos; Vivências com técnicas de trabalho; Análises de situações relacionadas à problemática educacional; Pesquisas dirigidas; Criação literária; Trabalhos práticos individuais; Trabalhos em grupos; Seminários; Exposição dialogada; Discussões; Estudos dirigidos; Entrevistas; Observação de casos; Construção de materiais educativos, etc.

8.3 Sistema de Avaliação

A avaliação da aprendizagem no Curso de Pedagogia com Habilitação em Magistério de Escola Normal e 1º Grau observará o que dispõem as normas da FUFPI através de conceitos: PL, BM, SF, IF, MU e NL, no final de cada período, por disciplina, levando em consideração os aspectos de frequência (mínima de 75% das atividades) e aproveitamento.

O professor poderá utilizar várias formas de avaliação (diagnóstica, formativa e somática), especialmente as que levam em conta o esforço e o progresso do aluno, através de tarefas individuais ou grupais, atribuindo, após cada 15 horas/aula, um conceito que varia de PL a NL, conforme tabela utilizada na FUFPI.

Será levada em conta também a participação e o interesse do aluno, sendo permitido faltar apenas 25% da carga horária prevista em cada disciplina.

Como os alunos são matriculados por blocos de disciplina, caso todos não consigam aprovação, poderá ser oferecida disciplina em período de férias.

O crescimento do aluno será visto num todo integrado em que a atitude problematizadora, crítica e reflexiva será evidência fundamental de mudança.

8.4 Relações com a comunidade

“O legado de outras épocas é a experiência presente de outros povos, se de um lado devem levar à compreensão entre os indivíduos e as nações, têm que de outra parte contribuir para situar construtivamente o homem em sua circunstância”.

Deste modo, a integração escola-comunidade, deverá ser efetuada a partir do conhecimento mútuo de necessidades e aspirações, para que haja co-participação no planejamento curricular.

A ótica pedagógica, percebida em uma abordagem interdisciplinar, não pode negligenciar o desenvolvimento integral do aluno a sua realidade sócio-econômica-cultural. A observância desses aspectos poderá contribuir para eliminar a distância entre o universo cultural da escola e o do aluno.

Pretende-se, pois, propiciar condições indispensáveis para que o aluno mantenha um bom desempenho teórico-prático, aproveitando-se das vivências que a comunidade lhe oferece, bem como proporcionar a esta os conhecimentos adquiridos ao longo do curso.

As relações com a comunidade devem ser cada vez mais amplas através de contactos sociais conseguidos pela integração das diversas disciplinas.

8.5 Relações com outras carreiras

A instrução pedagógica deve ter início com o estabelecimento de relações do professor com os conceitos de educação a serem estabelecidos nos diversos quadros de atividades educativas interdependentes, abrangendo segmentos de atividades profissionais, tais como:

- Professor	x	Pesquisador
- Professor	x	Modelo
- Professor	x	Criador
- Professor	x	Desbravador
- Professor	x	Ator
- Professor	x	Construtor de comunidades
- Professor	x	Avaliador

8.6 Espaço físico e estágio

O curso de pedagogia utilizará as dependências do Campus Ministro Reis Velloso no turno da manhã, cujas salas de aula estão completamente ociosas durante este expediente.

Para estágio aproveitará a Escola Normal Francisco Correia, que funciona em 03 turnos com 33 turmas, oferecendo ainda 02 Escolas de Aplicação e demais Escolas da rede oficial para que possam ser bem vivenciadas as experiências pedagógicas através da prática de ensino, que será ministrada observando os dois aspectos: o teórico, que é feito em sala de aula sob a orientação das disciplinas de área, e o prático, compreendendo o estágio supervisionado.

9. CORPO DOCENTE

Dispõe o Campus Ministro Reis Velloso de professores habilitados com curso de Pedagogia, Filosofia, Licenciatura em letras e outros, uns mestrados, outros com pós-graduação, que poderão atuar no curso proposto.

Além destes, na cidade, existem profissionais formados com habilitação em Magistério e demais licenciaturas com bastante experiência, que já atuaram como professores do Campus Ministro Reis Velloso em curso desta natureza, em regime parcelado.

Nos termos da lei, a admissão de professores para ministrar disciplinas no Curso de Pedagogia será feita mediante concurso público de provas e títulos.

10. BIBLIOGRAFIA

- BORDENAVE, Juan Diaz e PEREIRA, Adair Martins. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. Petrópolis: Vozes, 1983.
- CHANEL, E. TEXTOS – **Chave de Pedagogia Moderna**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, s/a.
- CHAVI, M. S. **Ideologia e educação** – educação e sociedade. Campinas: Cortez e Editora, 1980. 5:24-40.
- CHAGAS, Valmir. **Formação do Magistério, novo sistema**. São Paulo: Atlas, 1976.
- COUTO, Marina. **Como elaborar um currículo**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1968.
- DOURADO, Regina Elizabeth V. de Matos. **Três experiências** – o método de compreensão existencial. Fortaleza: UFC (mimeografado).
- FURTER, Pierre. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- FREITAS, Barbosa. **Escolas, Estados e Sociedade**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.
- HALL, C. S. e Linozev. **Teorias da personalidade**. São Paulo: EPU/EDUSP, 1975.
- KNELLER, George F. **Arte e ciência de criatividade**. São Paulo: IBRASA, 1968.
- LOWENFELD V. e BRITAIN, W. L. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. São Paulo: Mestre Joice, 1977.
- MAY, Rollo. **O homem a procura de si**. Petrópolis: Vozes, 1971.
- MICOTTI, Maria Cecília de O. **Piaget e o processo da alfabetização**. São Paulo: Pioneira, 1980.
- MESSICK, Rosemary Graees e outros. **Currículos: análise e debate** – Trad. Maria Angela Vinagre de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.
- PINTO, Leonel C. **Metodologia de compreensão existencial**. Fortaleza – UFC, 1978 (mimeografado).
- PRETO, Siloé Pereira Neves. **A educação humanística** – características de professores e seus efeitos sobre alunos. São Paulo: Cortez e Moraes, 1978.
- PULLIAS, Carlv e outro. **A arte do magistério**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- ROGERS, Carl R. **Liberdade para aprender**. Belo Horizonte: Interlivros, 1977.

- SILVA, Ezequiel E. **O ato de ler**. São Paulo: Cortez Editora.
- SILVA, Eurides Brito. **Adequação do curso de pedagogia ao ensino de 1º e 2º Graus**. Brasília, 1980 – XIII Seminário de Assuntos Universitários (mimeografado).
- A formação do professor nas séries iniciais em nível superior e conveniências brasileiras, agosto de 1977 – XIV Reunião Conjunta do CFE, Distrito Federal e Territórios.
- STATT – David A. **Introdução à Psicologia**. São Paulo: Harper e Row do Brasil Ltda, 1978.
- STEIN, Suzane Albornoz. **Por uma educação libertadora**. Petrópolis: Vozes, 1981.
- TURRA, Cláudio Maria Godouy. **Planejamento do ensino**. Porto Alegre: PUC/EMMA, 1975.

N244c Nascimento, Sônia Maria Santos do

Cruzando olhares, refletindo e dialogando: o projeto formativo do Curso de Pedagogia do CMRV/UFPI – Parnaíba / Sônia Maria Santos do Nascimento... Teresina, 2007.

165 fls. il.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí.

Orientadora: Prof^a Dr^a Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina

1. Curso de Pedagogia – CMRV 2. Curso de Pedagogia – Formação Inicial I. Título

CDD 370.71