

TORNAR-SE PROFESSOR: CONTRIBUIÇÕES DO PROCESSO DE FORMAÇÃO INICIAL

BECOMING A TEACHER: CONTRIBUTIONS OF THE PROCESS OF INITIAL TRAINING

Adriana Lima Monteiro Cunha¹
Neide Cavalcante Guedes²

Resumo

O estudo é um recorte da pesquisa de doutorado e versa sobre as contribuições da formação inicial para o processo de tornar-se professor. Tendo como objetivo analisar as contribuições da formação inicial a partir da matriz curricular do curso de Pedagogia da UFPI no processo de tornar-se professor. Parto do pressuposto de que a formação inicial oferecida pelo curso de Pedagogia contribui para o processo de tornar-se professor porque assegura uma sólida formação ao futuro Pedagogo e favorece sua atuação em amplos espaços educativos de forma crítica e reflexiva. Na construção teórica, estabelecemos interlocuções com autores como: Imbernón (2011), García (1999), Nóvoa (1992, 2017). Adotamos a perspectiva etnometodológica, entendida como teoria do social. Na produção dos dados, utilizamos as entrevistas narrativas com quatro professoras em início de carreira que, ao narrarem sobre o processo formativo, destacaram acerca das contribuições da formação inicial para seu crescimento acadêmico e profissional. Os dados revelaram que a formação inicial concedida pelo curso de Pedagogia da UFPI favorece uma formação sólida e objetiva a atuação do futuro Pedagogo em amplos contextos educativos. Portanto, esta formação assegura as bases dos conhecimentos, competências e habilidades necessárias ao exercício profissional.

Palavras-chave: Formação Inicial. Matriz Curricular. Curso de Pedagogia.

Abstract

The study is a clipping of the doctoral research and relates about the contributions of the initial training for the process of becoming a teacher. Aiming to analyze the contributions of the initial training from the curriculum matrix of the Pedagogy course from UFPI in the process of becoming a teacher. I assume that the initial training offered by the Pedagogy course contributes to the process of becoming a teacher because it ensures a solid training for the Pedagogical future and it encourages its role in larger educational areas in a critical and reflective way. In theoretical construction, we have provided interlocutions with authors such as: Imbernón (2011), García (1999), Nóvoa (2019). We have adopted the Ethnomethodological perspective understood as social theory. For data production, we have used the narrative interviews with four teachers in early careers who have highlighted the contributions of the initial training for their academic and professional growth when narrating the training process. The data revealed that the initial training provided by the Pedagogy course from UFPI favors a solid training and aims at the role of the Pedagogical future in larger educational

¹ Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí; Docente da Universidade Federal do Piauí; membro do Núcleo de Estudos sobre Formação, Avaliação, Gestão e Currículo. E-mail: adrilimamonteiro@hotmail.com

² Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Docente do Departamento de Fundamentos da Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí; Coordenadora do Núcleo de Estudos sobre Formação, Avaliação, Gestão e Currículo. E-mail: neidecguedes@hotmail.com

contexts. Therefore, this training ensures the foundations of knowledge, competences and skills which are necessary for the professional practice.

Keywords: Initial training. Curriculum Matrix. Pedagogy Course.

INTRODUÇÃO

A formação de professores se constitui em uma área complexa e de interesse de estudiosos e de pesquisadores que visam, em congressos, eventos, fóruns, espaços institucionalizados e no seio da escola, problematizar, compreender e interpretar os processos formativos que garantam a profissão docente. Desse modo, a formação inicial constitui uma etapa da carreira profissional imprescindível na construção e qualificação do ser professor por garantir as bases de conhecimentos, os saberes, as competências e habilidades necessários à tarefa de ensinar, e, também, por assegurar a aquisição de conhecimentos profissional básico.

A formação inicial, conforme assevera Imbernón (2011, p. 60), “deve fornecer as bases para poder construir esse conhecimento pedagógico especializado”, ou seja, é na formação acadêmica que o futuro professor toma consciência acerca da profissão, estabelece contato com o campo profissional, interage com os formadores e outros agentes sociais, apreende sobre a realidade escolar e o contexto social e adquire os conhecimentos específicos mediante um currículo que estabelece os conteúdos, os objetivos, os princípios e as diretrizes do programa de formação. Portanto, a formação inicial, como começo de socialização profissional, tem o papel de preparar e qualificar o profissional docente para o exercício da profissão.

Partindo dessa compreensão, este texto é parte de uma pesquisa em desenvolvimento, em nível de doutorado junto ao Programa de Pós-graduação em Educação, que propõe, como objeto de investigação, as contribuições da formação inicial, tendo por base o curso de Pedagogia da UFPI, no processo de tornar-se professor. Nosso pressuposto é de que a formação inicial oferecida pelo curso de Pedagogia contribui para o processo de tornar-se professor porque assegura uma sólida formação ao futuro Pedagogo e favorece sua atuação em amplos espaços educativos de forma crítica e reflexiva. Diante do objeto anunciado, estabeleço o seguinte objetivo: analisar as contribuições da formação inicial a partir da matriz curricular do curso de Pedagogia da UFPI no processo de tornar-se professor.

Para desenvolvimento desta pesquisa, optei em trabalhar com a perspectiva etnometodológica, entendida como teoria do social, que estuda os etnométodos, que são os procedimentos criados pelo ator social no contexto de sua atividade cotidiana. Na produção dos dados, utilizo as entrevistas narrativas com quatro professoras em início de carreira, que estão atuando na educação básica, nos anos iniciais do Ensino Fundamental que, ao narrarem sobre o processo formativo, destacaram acerca das contribuições da formação inicial para seu crescimento acadêmico e profissional.

O artigo está organizado em três partes: na primeira, apresentamos o referencial teórico no tocante à matriz curricular e formativa do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí; na segunda parte, evidenciamos a metodologia, explicitando a perspectiva Etnometodológica e seus conceitos-chaves, em especial, a noção de membro e indicialidade, bem como a produção dos dados que utilizamos o dispositivo da Entrevista Narrativa; e na terceira parte, apresentamos os resultados iniciais da pesquisa.

Formação inicial de professores: elementos para a sua compreensão

A formação inicial como uma etapa da carreira docente vem sendo realizada por instituições específicas e por professores qualificados mediante uma matriz curricular previamente determinada que estabelece as disciplinas e conteúdos relativos à formação de professores.

Quando fazemos referência à formação inicial ou continuada, estabelecemos, necessariamente, uma relação com os modelos formativos e estratégias utilizadas no desenvolvimento desse processo. Nesse sentido, o conceito de formação se destaca não somente como uma atividade de aprendizagem, mas, especialmente, como uma ação voltada à construção do próprio sujeito. Entender como uma pessoa se formou é a garantia que temos para identificar, no contexto em que essa formação aconteceu, os obstáculos que perpassaram esse percurso formativo. Nesse sentido, Nóvoa (1992, p. 25) enfatiza que:

A formação do professor não se constrói por acumulação (de curso, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de re (construção) permanente de uma identidade pessoal.

Assim, a necessidade de formar professores compreende o ato de refletir sobre a sua própria prática, acreditando ser, a reflexão, um instrumento capaz de favorecer o desenvolvimento do pensamento e da ação (GARCÍA, 1999). Portanto, a participação efetiva dos docentes em um processo de reflexão, cujo centro é a sua prática, é de fundamental importância para que esses tenham plena consciência do seu fazer enquanto docentes.

Partindo das colocações iniciais, realçamos que esta discussão diz respeito à dimensão formativa e curricular do Curso de Pedagogia, que visa abranger os elementos constitutivos do referido curso. De modo específico, serão abordados o perfil do egresso de Pedagogia, os objetivos e os princípios curriculares do Curso de Pedagogia, aspectos que ora são evidenciados nas narrativas das interlocutoras da pesquisa.

Isto posto, compreendemos que a formação acadêmica implica ao futuro professor formá-lo para desempenhar o ofício docente em um dado contexto, assegurando-o uma formação crítica-reflexiva acerca do seu papel na sociedade, propiciando, assim, os fundamentos e princípios que o possibilite apreender, questionar e ampliar os conhecimentos pedagógicos e educativos, além de possibilitá-lo teorizar a experiência adquirida, evitando os efeitos de uma formação pautada em modelos ideias longe da realidade cotidiana. (RODRIGUES; ESTEVE, 1993).

Para a análise desse tópico, utilizamos as Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Pedagogia (BRASIL, 2006), considerando mais especificamente as orientações quanto às contribuições da formação acadêmica para o desenvolvimento da carreira docente, e o Projeto Político do Curso de Pedagogia da UFPI aprovado em 2009 e alterado em 2018 devido às novas exigências legais. Além desses documentos, o referido curso abrangeu em sua reformulação o que estabelece na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei n.º 9394/96, visando à Formação de Professores da Educação Básica, em nível Superior, curso de licenciatura, de graduação plena e as Resoluções 01 e 02/2002 do Conselho Nacional de Educação e Documento Norteador elaborado pela Comissão de Especialista de Pedagogia – SESU- MEC para Autorização e Reconhecimento do Curso de Pedagogia.

O Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Federal do Piauí foi criado em 1973 como um Curso de curta duração, sendo reformulado já no ano seguinte, quando se deu a autorização, através do Ato da Reitoria n. 237/75, para que este passasse a funcionar como Licenciatura Plena em 1975. Desde a sua criação, o curso de Pedagogia

passou por algumas reformulações em 2009 e em 2018 com vista atender a Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de Maio de 2006, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura, e, atualmente, a Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

Em relação a outros documentos normativos internos da UFPI, o curso de Pedagogia contemplou: a Resolução 150/06-CEPEX, que dispõe sobre as atividades científico-acadêmico-culturais (atividades complementares nos cursos de graduação da UFPI); Lei 11.788, de 25.09.2008, que dispõe sobre o Estágio de estudantes; Resolução 22/09 – CEPEX, que dispõe sobre o estágio obrigatório no âmbito da UFPI; e Resolução nº 26/09 – CEPEX, que regulamenta o Estágio não Obrigatório na UFPI. (UFPI, 2009).

Considerando a matriz curricular, as áreas de formação do Pedagogo constituem a docência na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, formação pedagógica do profissional docente e Gestão Educacional. O que concerne ao perfil do egresso e o objetivo principal do Curso de Pedagogia da UFPI, esses abrangem a realidade educacional ao assegurar

A formação do pedagogo para atuar na **Docência**, na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na formação pedagógica do profissional docente e na **Gestão educacional**, comprometido com as questões educacionais locais, regionais e nacionais e com a realidade social de um modo crítico e transformador. (UFPI, 2009, p. 18, grifo do PPC).

A partir do perfil estabelecido no Projeto Pedagógico, fica evidente que o curso espera formar um profissional capaz de resolver, com competência, problemas decorrentes de seu trabalho, superando o modelo de racionalidade técnica que fundamentava a base curricular do antigo Projeto do Curso de Pedagogia.

Na década de 1970, os currículos do curso de formação de professores tinham como modelo de formação a racionalidade técnica. Essa concepção epistemológica da prática, oriunda do positivismo, serviu como base ao longo de todo o século XX na educação e socialização dos profissionais e dos docentes. (GÓMES, 1992).

O modelo de racionalidade técnica considerava a atividade profissional instrumental dirigida para solucionar problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas

científicas. (GÓMES, 1992). A formação dos professores, ao se basear por esse modelo, tomava como referência apenas as ciências básicas e as técnicas científicas, limitando a prática como espaço de aplicação desses conhecimentos e o professor como mero executor. O professor, diante dessa perspectiva, sai de cena. Ele não decide sobre sua prática, apenas reproduz o que cientistas e teóricos produziram fora do espaço da escola, sem o conhecimento do cotidiano da prática, com o pressuposto que os conhecimentos e técnicas científicas dão conta dos problemas que o professor enfrenta.

Os fundamentos teóricos do Curso de Pedagogia frente às exigências educacionais e as lacunas que surgiram com essa formação perspectivou superar esse modelo, adotando como fundamento “teórico-metodológico a articulação orgânica entre teoria e prática ao longo da formação acadêmica do Pedagogo, propiciando-lhe, no cotidiano do Curso, a prática da ação-reflexão-ação”. (UFPI, 2009, p. 14).

O modelo de professor reflexivo tomou conta do cenário brasileiro no início dos anos 1990 sob forte influências de Donald Schön. Esse autor, no contexto brasileiro, teve muita importância nas reformas curriculares nos cursos de formação de professores. De acordo com Pimenta (2006, p. 19), as contribuições de Donald Schön conduziram a refletir sobre a dimensão do processo formativo inicial, ou seja,

[...] que a formação dos profissionais não mais se dê nos moldes de um currículo normativo que primeiro apresenta a ciência, depois a sua aplicação e por último um estágio que supõe a aplicação pelos alunos dos conhecimentos técnico-profissionais.

Na busca pela superação dessa fragilidade ou limitação da prática dos profissionais docentes, posto que se abasteciam das ciências básicas e de técnicas científicas, sufocando os conhecimentos práticos do professor, surge a máxima do processo de reflexão da prática, que consistia em três momentos que são independentes entre si: a reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação. (SCHÖN, 2000).

O conhecimento na ação, entendido como conhecimento tácito, interiorizado, manifesta-se durante a prática quando surgem situações-problema que dependem de uma ação do professor para resolver. A reflexão na ação emerge como possibilidade de pensar e analisar as situações novas que extrapolam a rotina, para tanto, os profissionais criam, constroem novas soluções, outros caminhos. O último movimento, o de reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação, consiste na análise, compreensão e interpretação à luz de perspectivas

teóricas que garantam elaborações acerca dos problemas educativos e reconstrução de sua ação profissional vindo acontecer após sua prática.

O movimento de reflexão proposto por Schön (2000) é de fundamental relevância para o pensamento prático do professor, pois possibilita compreender os processos de ensino-aprendizagem, os programas de formação de professores e o processo educacional, visando a melhorias no ensino numa perspectiva de inovação.

Frente a essa contribuição, o currículo do Curso de Pedagogia tem no paradigma crítico-reflexivo o seu fundamento básico, pois visa proporcionar ao estudante, na sua totalidade, a análise crítica dos aspectos contraditórios do contexto socioeconômico, cultural e das políticas educacionais, com vista à ampliação do saber e à produção de conhecimentos no campo da Pedagogia.

A reflexão crítica, conforme esclarece Contreras (2002), tem um propósito muito claro de definição diante dos problemas, considerando situações que estão além de nossas próprias intenções e atuações pessoais, para incluir sua análise sobre problemas sociais e educacionais.

A partir da reflexão-crítica como fundamento básico do Curso de Pedagogia, o currículo está centrado na busca de uma visão crítica da realidade, comprometendo-se com a compreensão e explicitação do contexto educacional do Estado do Piauí, com a eficiência técnica, nos aspectos éticos e políticos, da crítica e da transformação social. Nessa direção, o curso pretende formar o futuro Pedagogo para lidar com o trabalho pedagógico e o trabalho docente, ou seja, que seja capaz de refletir e investigar, de forma crítica, a própria prática. Nesse sentido, para concretização de sua fundamentação teórica, o Currículo do Curso de Pedagogia da UFPI (2009, p. 22) orienta-se segundo as seguintes diretrizes:

- O trabalho pedagógico é o foco formativo do profissional da educação;
- A docência é a base da formação profissional de todos aqueles que se dedicam ao estudo e à prática do trabalho pedagógico;
- O curso de formação básica do profissional da educação deve proporcionar sólida formação teórica em todas as atividades curriculares.

Observa-se que essas diretrizes, além de orientar o contato dos alunos com a realidade do campo de trabalho para consolidar a unidade teoria-prática, exercem a reflexão sobre todo o processo formativo, propiciam uma ampla formação cultural, incorporam a pesquisa como princípio educativo, desenvolvem o compromisso social da docência e proporcionam a

reflexão crítica sobre a formação do professor.

Tomando como base essas diretrizes, foram definidos os princípios curriculares do Curso de Pedagogia da UFPI, e que estão presentes na proposta Curricular analisada (UFPI, 2009, p. 23-26):

- Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão que consiste na articulação ensino, pesquisa e extensão como possibilidade do desenvolvimento de competências relativas ao ensino, à capacidade investigativa além do aprendizado de projetos educativos, decorrente de projetos de extensão.
- Formação profissional para a cidadania com o compromisso de desenvolver o espírito crítico e a autonomia intelectual, para que o futuro professor por meio do questionamento permanente dos fatos possa contribuir para o atendimento das necessidades sociais.
- Interdisciplinaridade princípio que apresenta a Pedagogia como uma ciência prática que necessita da contribuição de outras ciências para explorar seu objeto de estudo.
- Relação orgânica entre teoria e prática integrada ao longo do Curso, enfatizando no cotidiano escolar as dimensões ação-reflexão-ação. A prática como componente curricular estará presente em todas as disciplinas curriculares.

Vale salientar que esses princípios subsidiam e norteiam o futuro professor acerca da profissão, da construção e efetivação de conhecimentos que dialogam com os propósitos do curso e com a dimensão formativa. De acordo com esses princípios, é evidente que o Curso de Pedagogia prioriza uma formação sólida e ampla, assegurando ao discente, em todo percurso formativo, o domínio de conhecimentos do campo da Pedagogia, do trabalho docente e pedagógico em espaços escolares e não-escolares, visando formar um profissional crítico-reflexivo, competente, humano, ético, responsável e socialmente comprometido com a cidadania e capaz de efetivar a prática docente.

Delineamento Metodológico: que caminho seguir?

A perspectiva etnometodológica estuda os fenômenos sociais, as práticas cotidianas de atores que estão inseridos em um dado contexto social, ou seja, se preocupa em viabilizar as atividades práticas (a prática em início de carreira) que os membros (professoras), no contexto comum (na escola de educação básica), produzem meios para se comunicar, tomar

decisões e refletir sobre essas atividades com outros sujeitos e com sua própria ação docente. Esta perspectiva de pesquisa pondera que os membros interpretam suas ações cotidianas à luz das teorias, reconhecendo que existe objetivação para tal empreendimento.

A Etnometodologia, segundo Coulon (1995), forjou cinco conceitos-chave, a saber: a indicialidade (da Linguística, com base em Cicourel, 1977), a reflexividade (da Fenomenologia, de acordo com Schütz, 1938), a noção de membro (da Teoria de Parsons, 1967), noção de prática e *accountability* (tomados de empréstimo de outras ciências sociológicas). Desses conceitos, utilizamos a noção de membro e a indicialidade.

A noção de membro constitui o domínio da linguagem natural de uma pessoa, uma instituição, e abrange os acontecimentos organizados pelo sujeito no contexto de atuação dele quando mantém as expressões indiciais intactas e sem prejuízos ao entendimento do outro. De acordo com Coulon (1995, p. 48), “uma vez ligados à coletividade, os membros não têm necessidade de se interrogar sobre o que fazem”. O membro, com base nessa perspectiva, é considerado aquele que faz parte de um determinado grupo, busca apreender o entendimento do outro e suas particularidades, superando o aspecto explicativo.

Os membros coletivamente se organizam e forjam suas maneiras de estar em grupo analisando as redes de relações e discursos. A partir da noção de membro, buscamos apreender as narrativas das professoras que estão em início de carreira acerca da contribuição da formação inicial para sua atuação profissional.

A indicialidade, termo emprestado do campo da linguística, expressa a preocupação de como a vida social se constitui por meio da linguagem, não a linguagem erudita ou objetiva da Sociologia clássica, mas aquela que é comum e presente na vida de professores que trabalham expressões indiciais no espaço de atuação e que somente podem ser percebidas pelos sujeitos que ali estão e comungam diariamente de suas construções, desempenhando papéis como docentes e sujeito relacional.

Para a construção e produção dos dados, fizemos uso da entrevista narrativa, oportunidade que as interlocutoras são percebidas como narradoras de sua trajetória formativa. Para Benjamin (1993), a figura do narrador só se torna plenamente tangível se temos presente aquele que narra e o que se presta a escutar, dito de outro modo, a presença inevitável entre o interlocutor e o pesquisador. Guedes-Pinto, Silva e Gomes (2008, p. 25) revelam que

O narrador é aquele apegado às experiências do cotidiano, não apenas a sua experiência individual, mas, também, à experiência alheia que testemunha. Mantém relação com a atividade prática e ordinária. Sua sabedoria se constitui de forma tradicional – é o ofício.

Nesse sentido, através das narrativas, as interlocutoras puderam lembrar o que vivenciaram no percurso da formação inicial e organizaram essas experiências numa sequenciação e encontraram possíveis explicações para desencadear os acontecimentos que colaboram para torná-las professoras.

A entrevista narrativa é considerada uma forma de entrevista não estruturada, de profundidade, tendo características específicas. (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2010). Nela, o pesquisador pode criar situações de estímulo e encorajamento para que os interlocutores, de forma espontânea, narrem sobre os acontecimentos que marcaram suas vivências e experiências.

O que as narrativas revelaram

A formação inicial durante o processo de preparação precisa possibilitar ao futuro professor a complexa tarefa de significar os conteúdos e não apenas memorizar e transcrever, e deixar claro que através dessa formação serão discutidos e problematizados a educação, os processos educativos, as estruturas, as relações sociais, as diferentes culturas, visando, por meio desse processo, refletir, investigar e intervir em determinadas formas hegemônicas de poder. Uma formação profissional ampla e complexa, em razão do campo de conhecimento que a Pedagogia alcança, visto que é um campo de conhecimento que se ocupa conforme enfatiza Libâneo (2010, p. 32)

Do estudo sistemático da educação, isto é, do ato educativo, da prática educativa concreta que se realiza na sociedade como um dos ingredientes básicos da configuração da atividade humana. A educação é o conjunto das ações, processos, influências, estruturas, que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na sua relação ativa com o meio natural e social, num determinado contexto de relações entre grupos e classes sociais.

Considerando o posicionamento assumido pelo autor, realçamos que as narrativas das interlocutoras foram sendo desveladas por um exercício exaustivo de escuta, transcrição, de significados selecionados, de organização, compreensão e interpretação das narrativas acerca das contribuições da formação inicial no processo de tornar-se professoras.

Ao narrarem acerca das contribuições em formar-se ao longo do desenvolvimento do curso, manifestaram diversos fatores, dentre eles, Guerreira revelou a autonomia e amadurecimento das disciplinas “[...] *amadureci muito, eu costumo dizer que, quando eu entrei na UFPI, eu era uma pessoa verdinha, com o emocional até bem diferente do que eu comecei a aprender a partir, principalmente, desses programas. Eu era muito sensível, era muito imatura, logo, acho que tem sim uma questão duma criação separada de pai. Essa maturidade também vem porque os professores de ensino fundamental são diferentes, passa muito a mão na cabeça, é um ensino mais de decoreba de fato. Quando chega na UFPI, você tem que estudar; de fato, você tem que aprender estudar, você tem que ter uma qualidade nesse estudo, você tem que não só a decorar teorias, você tem que compreender elas e fazer relação e saber onde uma rompe a outra começa pra superar*”.

A interlocutora demonstra uma imaturidade antes de entrar na universidade advinda tanto do contexto familiar quanto do espaço escolar. O amadurecimento acerca da docência veio aflorar ao apreender a condição de estudante universitária. Nos estudos de doutoramento de Coulon (2008), intitulado “A condição de estudante: a entrada na vida universitária”, essa condição é explicitada acerca da primeira tarefa de um estudante quando chega à universidade e que precisa aprender a tornar-se um estudante universitário, ou seja, tornar um deles, de modo que o estudante precisa afiliar-se à universidade. E a interlocutora Guerreira buscou essa condição de membro afiliado por meio, especialmente, do envolvimento com os Programas. Vale ressaltar que os discentes que participam do Programa de Educação Tutorial (PET), Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) e Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) precisam cumprir uma carga horária específica, ou seja, os estudantes do Curso de Pedagogia cursam as disciplinas teórico-práticas em um turno e em outro turno vivenciam as atividades dos referidos programas.

Essa compreensão se encaminha no sentido de entender que, no processo de formação inicial, a preparação dos discentes precisa superar a mera apreensão de conteúdos

ou de técnicas de ensino. Nessa direção, Freire (2011, p. 24) orienta ser preciso insistir nos cursos de formação de professores, que o formando:

Desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.

Durante o curso de formação de professores, o estudante continua produzindo outras aprendizagens, interagindo em outros contextos, sendo capaz de significar suas noções prévias construídas no ambiente escolar como possibilidade de transgressão dos saberes subjacentes à aquisição de outros saberes e conhecimentos oriundos de uma formação específica intencional e imprescindível a profissão docente.

O rito de ingresso do estudante no Curso de Pedagogia promove o contato com diversas disciplinas teóricas, cada uma com enfoques distintos. No caso específico, as disciplinas que priorizam a condição de estudante e a entrada na vida acadêmica são o Seminário de Introdução ao Curso e a Iniciação ao Trabalho Científico e à Pesquisa em Educação.

Diante desse quadro, compreendemos que o estudante universitário, primeiramente, precisa aprender a condição de estudante, para assim apreender as disciplinas acadêmicas e o campo da Pedagogia, constatando que o Curso consolida essa primeira preparação. Segundo Tardif (2002, p. 38) o estudante incorpora na sua formação inicial os saberes disciplinares “[...] que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior de faculdades e de cursos distintos”.

Aprender a Ser professor requer o domínio dos saberes disciplinares, mesmo reconhecendo que eles não são suficientes, haja vista o professor depender de outros saberes, pois como enfatiza Nóvoa (2017, p. 1121), “[...] aprender a ser professor exige um trabalho metódico, sistemático, de aprofundamento de três dimensões”. A primeira se refere ao **desenvolvimento de uma vida cultural e científica própria**. Os professores aprendem diversas teorias, conhecimentos e saberes, sendo necessário o aprofundamento desses conhecimentos para que o diálogo com alunos tenha consistência.

A segunda é a dimensão **ética**. Esse autor enfatiza a necessidade da construção de um *ethos* profissional. Os futuros professores carecem ter compromisso ético e moral com a

profissão. Na prática, os professores recorrem às teorias para fundamentar seu discurso e sua ação com vistas a alcançar o processo formativo. Embora isso precise acontecer, deve haver a responsabilidade com o processo de ensinar. Desse modo, “[...] a ética profissional tem que ser vista, sempre, em relação com a ação docente, com um compromisso concreto com a educação de todas as crianças” (NÓVOA, 2017, p. 1122).

E a última dimensão consiste **na preparação que o futuro professor necessita desenvolver para agir num ambiente de incerteza e imprevisibilidade**. O planejamento parte de uma ação idealizada do professor com vistas a alcançar determinada finalidade formativa e o plano de aula é um documento formal que sintetiza essa proposição. Dessa forma, consideramos que a sala de aula é um espaço heterogêneo e o professor poderá vivenciar diversas situações inesperadas, que exigirão dele uma tomada de decisão para além do que foi proposto no planejamento. Por isso, é preciso que o futuro professor tenha adquirido conhecimentos específicos que assegure agir e lidar com as incertezas e imprevisibilidades que permeiam a sua prática.

Tendo por referência esses direcionamentos de aprender a ser professor(a), a interlocutora Gabriela expressou em sua narrativa o quanto a formação inicial contribuiu para tornar-se professora: *[...] como pessoa, como ser humano foi de suma importância a entrada na universidade. Porque lá eu compreendi muita coisa que eu não sabia, principalmente direcionada na minha área de atuação. Eu não sabia realmente o que era ser professora, à docência eu não sabia, eu não tinha ideia. Eu sabia o que era ser uma aluna, mas de ser uma professora de ensinar, de aprender muito com eles porque muitas vezes a gente aprende muito[...]. Eu acho que lá na Universidade foi crucial mesmo para mim abrir essa [visão], pra eu ter essa visão de mundo[...] para ser uma professora, pra tá diretamente ligada aos sujeitos, participar de um processo”*.

Para Gabriela o curso colabora na sua compreensão a respeito da docência (ser professora) e do ensinar. Ela reconhece que a formação acadêmica foi importante para ampliar sua visão de mundo, de realidade, de forma específica, de ser professora.

A formação inicial como uma etapa imprescindível da carreira, por trabalhar os fundamentos teórico-práticos e a base do conhecimento específico, tem como obrigação qualificar o futuro professor para o campo profissional, bem como proporcionar a compreensão sobre a profissão docente. A esse respeito, o processo inicial de professores deve

cumprir, de acordo com García (1999), três funções: a de formação e treino de professores, de modo assegurar uma preparação consonante com as funções profissionais que o professor deverá desempenhar; a de qualificar e certificar o profissional para poder exercer a profissão de professor; e a que abrange, por um lado, agente de mudança do sistema educativo, mas, por outro, contribui para a socialização e reprodução da cultura dominante.

Diante dessas funções, é perceptível que a formação acadêmica qualifique e oriente o futuro professor para desempenhar um papel ativo na sociedade como agente de mudança, e não apenas para reprodução de uma cultura dominante, devendo, então, formar o futuro professor para agir com criticidade, reflexão e ética, que seja atuante no contexto social. Essa formação deve garantir ao futuro professor a aquisição e o domínio dos saberes curriculares que são importantes para refletir sobre os conteúdos e objetivos que as instituições definem e selecionam no contexto da cultura erudita.

Esses saberes, conforme destaca Tardif (2002, p. 38), “[...] correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita”. A aquisição dos saberes (pedagógicos, disciplinares, curriculares) deve propiciar aos professores em formação inicial a compreensão da unidade teoria-prática, proporcionado a eles condições de conhecer a realidade através do que a teoria apresenta.

Nesse sentido, observa-se que a formação de professores vem se delineando como um novo paradigma de formação do professor, promovendo, desse modo, ainda na etapa da formação inicial, possibilidades para que o estudante se perceba como um profissional reflexivo, capaz de construir o saber no cotidiano de seu fazer pedagógico, buscando alcançar uma prática transformadora, bem como um processo contínuo pautado nos fundamentos da reflexão na e sobre a ação como propõe o curso de Licenciatura em Pedagogia, propiciando ao futuro professor o compromisso, a reflexão e a investigação sobre a docência. Desse modo, Brito (2006, p. 45) enfatiza:

A importância da definição de uma política de formação do professor, que priorize, entre outros aspectos: a unidade teoria/prática, as diferentes dimensões da competência do professor, a formação do professor reflexivo, a necessidade de um enfoque interdisciplinar, o desenvolvimento do interesse do professor pela investigação do cotidiano, pela pesquisa, como também os saberes específicos ligados à natureza da profissão docente.

Tendo por base a formação de professores como lugar e caminho para pensar à docência, corroboramos o entendimento da autora, ao priorizar aspectos concernentes à formação do professor desde a unidade teoria-prática até a mobilização de diferentes saberes, ou seja, o professor no exercício da docência tem a necessidade de articular diversos saberes. Essa compreensão se aproxima do pensamento de Tardif (2002), que identifica esses saberes como saberes pedagógicos, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes da experiência. Cada um desses saberes tem a sua importância e função no processo formativo do professor, por estarem correlacionados colaboram para a constituição da docência.

Para Ana Júlia a formação inicial contribuiu sobremaneira para sua atividade profissional, no entanto, revelou: “[...]a minha formação, claro que contribuiu. Poderia ter contribuído muito mais, não só pela Universidade, mas por uma falha minha também. Poderia ter pesquisado mais, ter ido mais a fundo nas disciplinas, porque querendo ou não a gente acabava parando só naquilo que o professor dava. Porque antigamente não tinha muito esse negócio do aluno contestar, o professor falava e ali era a verdade, pronto e acabou-se. Contribuiu sim, porque lá a gente aprende várias metodologias”.

Dialogicamente, a interlocutora reconhece que o processo formativo implica as dimensões da autoformação e heteroformação. A autoformação envolve investimentos pessoais que incluem finalidades, metas e valores que se constituem nas interações do sujeito consigo e com o contexto social, aproximando da dimensão da heteroformação, de modo que, “[...] a formação é um fenômeno relacional e como tal ela inclui a heteroformação, constituindo uma alteridade que reconhece o outro em formação, na sua condição histórica, cultural, existencial e na sua necessidade”. (ARAÚJO, 2011, p. 24). A referida autora, em referência à dimensão da heteroformação, alerta para a necessidade de depreender que nos ambientes formativos permeiam a diversidade e a heterogeneidade; então se deve estar preparado e, portanto, preparar os professores em formação inicial para vivenciar experiências cooperativas.

Com vista alcançar, no processo formativo, as dimensões da autoformação e heteroformação, esta formação como um processo formal deve potencializar essas dimensões, buscando, todavia, superar que os estudantes se tornem sujeitos passivos que não se implicam com essa etapa da carreira profissional. O trecho narrativo, a seguir, de Ana Júlia, evidencia essa postura: “[...] porque querendo ou não a gente acabava parando só naquilo que o

professor dava”, corroborando uma posição passiva prejudicial para seu crescimento pessoal e profissional.

Essa educação bancária, tão criticada por Freire (2011), quando presente na formação acadêmica, prejudica a relação entre o estudante com o professor formador, pressupondo-se que um tem apropriação e poder sobre o outro. Esse autor explicita, se na experiência da formação que é permanente, o estudante aceita que o formador é o sujeito em relação e ele é o objeto – o formador é quem forma e o estudante é o objeto por ele formado – supõem-se que ele incorpora a condição de paciente que recebe os conhecimentos – conteúdos – acumulados pelo sujeito que sabe. É perceptível que o papel do professor formador, construtor do conhecimento, supere essa concepção bancária e propicie aos estudantes em processo de formação inicial a curiosidade, a inquietação e a descoberta, tornando-o também sujeito produtor desse conhecimento.

Essa postura crítica sobre a aprendizagem do discente conduz à superação da tendência da racionalidade técnica que tinha como interesse dotar os futuros professores de competências e habilidades instrumentais. Superar a racionalidade técnica em vista de uma nova racionalidade formativa exige investimento da pessoa que é o professor e das condições que o professor encontra no contexto de sua prática. Nas palavras de Brito (2006, p. 44-45) encontramos possibilidades de pensar o processo da formação inicial, transcendendo o que Ana Júlia vivenciou:

Seria ingênuo esperar que a formação inicial desse conta de toda a dinâmica do processo ensino-aprendizagem, todavia é coerente buscar, nesse processo, uma sólida formação teórico-prática alicerçada em saberes peculiares ao processo de ensinar/aprender, a fim de formar professores nas concretas situações de ensino, oportunizando, com base nas diferentes leituras do cotidiano da sala de aula, novas apropriações sobre o ensinar e o aprender. A atividade docente tem um caráter bastante específico e requer saberes e competências específicas.

O curso de Pedagogia tem como prioridade a sólida formação teórico-prática enfatizada pela pesquisadora supracitada, e visa proporcionar ao estudante sua inserção “[...] no contexto do sistema escolar, campo de trabalho, desde o início do curso, permeando toda a formação acadêmica, concretizando dessa forma a relação teoria e prática”. (UFPI, 2009, p. 09).

O estudante que entende a importância dessa base teórico-prática durante seu percurso inicial e desenvolve o senso crítico ao longo do curso tem mais condições de

contestar a realidade na qual está inserido. No tocante a essa discussão, um dos princípios do referido curso orienta que essa sólida formação considere a relação orgânica entre teoria e prática integrada ao longo de todo o Curso e enfatize, no cotidiano escolar, as dimensões ação-reflexão-ação. Assim, se consubstancia a prática como componente curricular que estará presente em todas as disciplinas curriculares.

Nessa direção, Ana Júlia, em sua narrativa, enfatiza os aspectos da prática e destaca as contribuições das disciplinas, dos seminários e dos estudos curriculares essenciais para sua formação inicial e estudos posteriores: *“O curso de pedagogia, hoje eu vejo que poderia ter aproveitado mais[...]. [...]são poucas as disciplinas que eu lembro assim com clareza. Uma é Libras, que foi a que eu mais me identifiquei, tanto é que depois eu fiz a especialização em Libras. Fiz curso de Libras básico, de Libras intermediário, Saioraite que é a escrita da Libras, fiz vários cursos de Libras. E, também o da Educação Infantil, eu gostei muito, das contações de história, dessa parte mais lúdica do Curso, foi onde eu mais consegui me identificar. Tanto é que eu preferia fazer seminário do que fazer prova. Eu gostava muito de falar”*.

Considerando a narrativa, apreendemos que Ana Júlia esperava vivenciar mais situações práticas, circunscrevendo a ideia que muitos alunos possuem: a teoria prioriza os conhecimentos teóricos e a prática é o momento de aplicação desses conhecimentos. Entretanto, o curso de Pedagogia primazia a relação orgânica teoria-prática, considerando uma unidade, evidentemente, que não pode ser dissociada do processo formativo por perpassar todo o curso. Portanto, esse princípio atende às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (BRASIL, 2006), ao propiciar ao estudante:

Art. 3º O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética.

O estudante implicado com sua formação terá à sua disposição uma pluralidade de conhecimentos teórico-práticos fundamentais para o exercício de sua profissão. A inserção no campo profissional será fundamentada por um conjunto de princípios, tais como interdisciplinaridade; indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; formação para cidadania com o compromisso de desenvolver o espírito crítico e a autonomia intelectual; e a

relação orgânica entre teoria e prática. A partir desses princípios, os estudantes em formação inicial poderão ser capazes de contextualizar a realidade, lutar pelos seus direitos e pela democracia, buscando garantir de forma pertinente a relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética.

A respeito das contribuições das disciplinas e dos estudos curriculares, a narrativa de Ana Júlia realça a contribuição das disciplinas para seu processo formativo, dentre elas, enfatiza as disciplinas de Libras e Educação Infantil. Nessas disciplinas eram trabalhados os seminários e estudos curriculares, o que propicia exercitar ações formativas como estudar, pesquisar e discutir juntos com os colegas as teorias que cada matéria elucidava. Tanto Libras como Literatura Infantil são disciplinas ofertadas no quarto bloco do Curso de Pedagogia. A inclusão da disciplina de Libras foi determinada pelo Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei nº 10.436, de 24.04.2002, dispondo sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, uma das alterações que o Curso de Pedagogia atendeu. A disciplina prevê no seu ementário o estudo sobre:

Perspectiva cultural e linguística dos surdos. Língua de sinais enquanto língua dos surdos. Aspectos da organização educacional e cultural dos surdos. Aspectos gramaticais da língua de sinais. Atividades de base para a aprendizagem da língua de sinais para uso no cotidiano ou relacionado ao trabalho docente. Diferentes etapas utilizadas pelo contador de estórias para crianças surdas. Exploração visual espacial das diferentes narrativas bem como da criação literária surda (UFPI, 2009, p. 76).

Em relação à disciplina de Literatura Infantil, Ana Júlia enfatiza que a professora formadora explorou de forma sistemática, metódica e criativa a unidade teoria-prática, realçando um momento ápice da disciplina, quando a referida docente proporcionou aos alunos estudar vários contos de fada e apresentá-los no Cine Teatro para alunos das escolas públicas. A formação acadêmica deve proporcionar essa vinculação entre universidade e escola, e vice-versa. Apesar da disciplina Literatura Infantil o ementário abarca: “Formação do repertório da Literatura infantil: contos de fadas, fábulas. Formação do leitor através da Literatura Infantil. Técnicas de contar histórias” (UFPI, 2009, p. 77).

O relato narrativo de Angelita se aproxima da narrativa de Ana Júlia, sobre a importância das disciplinas como contribuição da formação inicial para tornar-se professora, além de perspectivar que o curso focalizasse, sobretudo, a prática, o que revelou: “*Na universidade tem aquela questão de mostrar o plano de aula, a gente apresentar isso, também*

foi importante. Eu fiz o plano eu lembro que até foi rotação e translação, didática. E, aí eu levei o planeta, mostrei lá como se eu fosse dar aula, para eles. Aquilo ali, também, é importante porque a gente querendo ou não aprende fazer um plano de aula. Então, a didática também foi a disciplina muito importante na minha docência, que eu aprendi a fazer plano de aula, fazer prova, mudar aula porque a professora assistia a nossa aula, mas ela queria que fosse como se fosse para criança, a gente se preparou para isso. E outras, assistir os colegas, porque todo mundo quis fazer uma aula diferente, também foi interessante”.

A disciplina de didática para Angelita foi essencial por contemplar a importância do planejamento como um requisito para o desenvolvimento da atividade docente. Depreendemos que os excertos narrativos das interlocutoras revelaram que a inserção e a continuidade no curso favoreceram a diversas aprendizagens tais como: um estudo mais direcionado à aquisição de conhecimentos, como enfatizou Guerreira, a constituição do ser professora e a ampliação da visão de mundo destacado por Gabriela. Em relação à importância das disciplinas tanto Ana Júlia quanto Angelita apontaram contribuições tendo em vista a abertura a novos horizontes, o domínio de técnicas e metodologias essenciais à docência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o objetivo de analisar as contribuições da formação inicial a partir da matriz curricular do curso de Pedagogia da UFPI no processo de tornar-se professor, evidenciamos que o referido curso oferece as condições e os conhecimentos necessários à formação e à atuação de professores no campo profissional, especificamente para a docência, atuando na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na formação pedagógica e na Gestão educacional.

Depreendemos que a formação inicial como começo da socialização profissional deve garantir os conhecimentos, os saberes, as competências e as habilidades necessários ao futuro profissional docente. Diante dessa compreensão, o curso de Licenciatura em Pedagogia busca alcançar esses propósitos, pois favorece uma sólida e ampla formação ao futuro

Pedagogo, propiciando, no exercício da atividade profissional, uma postura crítica, refletiva e atuante no contexto social.

Mediante o dispositivo da entrevista narrativa, apreendemos as experiências vividas de egressas do curso de Pedagogia que, ao narraram sobre as contribuições da formação inicial, evidenciaram que este processo oportunizou possibilidades de crescimento acadêmico e profissional sobretudo no campo da docência.

Constatamos que o Projeto Político do Curso de Pedagogia da UFPI oferece ao futuro profissional uma sólida formação alicerçada nos princípios curriculares da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; formação profissional para a cidadania com o compromisso de desenvolver o espírito crítico e a autonomia intelectual; a interdisciplinaridade e a relação orgânica entre teoria e prática integrada ao longo do Curso. Portanto, corroboramos que a formação acadêmica assegura as bases dos conhecimentos, competências e habilidades necessárias ao exercício profissional.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, H. M. L. **Processo identitário profissional**: as experiências formativas de licenciandos do curso de Física – UFPI. 2011. 186 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

BENJAMIN, W. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, W. Obras Escolhidas. v. I, **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1993. p. 197-221.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Resolução CNE/CP 1/2006. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2020.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm>. Acesso em: 05 ago. 2017.

BRITO, A. E. Formar professores: rediscutindo o trabalho e os saberes docentes. In: MENDES SOBRINHO, J. A. de C (Org.). **Formação de professores e práticas docentes**: olhares contemporâneos. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 41-54.

- CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.
- COULON, A. **Etnometodologia**. Petrópolis, Vozes, 1995.
- COULON, A. **A condição de estudante**: a entrada na vida universitária. Salvador: EDUFBA, 2008.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- GARCÍA, C. M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.
- GÓMEZ, P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 93-114.
- GUEDES-PINTO, A. L.; SILVA, L. C. B. da; GOMES, G. G. **Memórias de leituras e formação de professores**. Campinas: Mercado das Letras, 2008.
- IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 90-113.
- LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. Cadernos de Pesquisa, v. 47, n.166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.
- PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2006.
- RODRIGUES, A.; ESTEVES, M. **A análise de necessidades na formação de professores**. Porto: Porto Editora, 1993.
- SCHÖN, D.A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Trad.Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ. **Projeto político pedagógico do curso de Pedagogia da UFPI.** Teresina, 2009. Disponível em: https://sigaa.ufpi.br/sigaa/public/curso/documentos.jsf?lc=pt_BR&id=74161. Acesso em: 10 ago. 2019.