

O Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí–Campus Picos e as interfaces entre formação e exercício profissional

Elisangela André da Silva Costa¹  Maria da Cruz Santos Guimarães² 
Elcimar Simão Martins³ 

Resumo

Este estudo tem como objetivo refletir, a partir do olhar de egressas, sobre o processo de formação docente vivenciado no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí–Campus Picos em interface com o exercício profissional da docência. Toma como ponto de partida a reflexão sobre o modo como as disputas conceituais e políticas presentes na constituição histórica do curso de pedagogia no Brasil afetam a sua identidade e da profissão. Metodologicamente, a pesquisa pautou-se em uma abordagem qualitativa, cujo desenvolvimento procedeu-se a partir de pesquisa de campo, com realização de entrevistas semiestruturadas junto a três egressas do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí–Campus Picos. Os dados foram analisados a partir dos contributos de Pedroso (et al., 2019), Gatti (et al., 2019), Pimenta, Pinto e Severo (2020), Moreira e Franco (2024), dentre outros. Os resultados apontam que o currículo dos cursos de pedagogia, construído a partir das orientações presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais de 2006, afeta o exercício profissional dos pedagogos de diferentes formas, de modo positivo, pelas aprendizagens decorrentes das oportunidades de vivência do tripé ensino-pesquisa-extensão; e por outro, de modo negativo, em decorrência das lacunas originadas por problemáticas históricas, como a dispersão das disciplinas, a cisão entre teoria e prática e o distanciamento entre formação e profissão.

Palabras-chave: Curso de Pedagogia, Docência, Formação profissional.

The Pedagogy course at the Federal University of Piauí – Picos Campus and the interfaces between training and professional practice

Abstract

This study aims to reflect, from the perspective of graduates, about the process of teacher training experienced in the Pedagogy course at the Federal University of Piauí – Picos Campus in interface with professional teaching practice. It has as a starting point the reflection about how the conceptual and political disputes that exist in the historical constitution of the Pedagogy course in Brazil affect its identity and that of the profession. Methodologically, the research used a qualitative approach, whose development took place through field research, with semi-structured interviews with three graduates of the Pedagogy course at the Federal University of Piauí – Picos Campus. The data were analyzed based on the contributions by Pedroso et al. (2019), Gatti et al. (2019), Pimenta, Pinto and Severo (2020), Moreira and Franco (2024), among others. The results indicate that the curriculum of Pedagogy courses, constructed based on the guidelines present in the National Curriculum Parameters of 2006, affects the professional practice of pedagogues in different ways: in a positive way, through the learning resulting from the opportunities to experience the teaching-research-extension tripod; and on the other hand, in a negative way, due to the gaps caused by historical problems, such as the dispersion of disciplines, the split between theory and practice, and the distancing between training and profession.

¹ Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), Redenção, Brasil. E-mail: elisangelaandre@unilab.edu.br

² Prefeitura Municipal de Ipiranga do Piauí, Ipiranga do Piauí, Brasil. E-mail: marycguimaraes20@gmail.com

³ Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), Redenção, Brasil. E-mail: elcimar@unilab.edu.br

Keywords: Pedagogy Course, Teaching, Professional Training.

El Curso de Pedagogía de la Universidad Federal de Piauí–Campus Picos y las interfaces entre formación y práctica profesional

Resumen

Este estudio tiene como objetivo reflexionar, desde la perspectiva de los egresados, sobre el proceso de formación docente vivido en la carrera de Pedagogía de la Universidad Federal de Piauí–Campus Picos en interfaz con la práctica profesional de la enseñanza. Se toma como punto de partida la reflexión sobre cómo las disputas conceptuales y políticas presentes en la constitución histórica de la carrera de pedagogía en Brasil afectan su identidad y la de la profesión. Metodológicamente, la investigación se basó en un enfoque cualitativo, cuyo desarrollo partió de una investigación de campo, con entrevistas semiestructuradas realizadas a tres graduadas de la carrera de Pedagogía de la Universidad Federal de Piauí–Campus Picos. Los datos fueron analizados utilizando aportes de Pedroso (et al., 2019), Gatti (et al., 2019), Pimenta, Pinto y Severo (2020), Moreira y Franco (2024), entre otros. Los resultados indican que el currículo de las carreras de pedagogía, construido a partir de los lineamientos presentes en las Directrices Curriculares Nacionales de 2006, incide de diferentes maneras en la práctica profesional de los pedagogos. Por un lado, se evidencian oportunidades presentes en el contexto universitario, como la experiencia del trípede docencia-investigación-extensión; y, por otro lado, problemas históricos, como la dispersión de disciplinas, la división entre teoría y práctica y la distancia entre formación y profesión.

Palabras clave: Curso de Pedagogía, Docencia, Formación profesional.

INTRODUÇÃO

O curso de Pedagogia, ao longo da sua constituição no Brasil, passou por diferentes revisões que revelam desafios sócio-históricos presentes na definição de sua identidade (Pimenta; Pinto; Severo, 2020). Nessa trajetória, o profissional pedagogo foi assumindo, gradativamente, diferentes atribuições: técnico em educação, professor do Ensino Normal Superior, especialista em diferentes funções da escola, professor da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Somam-se a estas, ainda, as funções de magistério 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, conforme disposições contidas na Resolução CNE/CP n. 1, de 15/5/2006 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia (Brasil, 2006). Percebemos, assim, uma trajetória de mudanças no que concerne à formação e ao campo de atuação desse profissional (Moreira; Franco, 2024).

Não obstante essas diferentes configurações que incidiram sobre a estrutura formativa do curso, atualmente a formação profissional do pedagogo sofre questionamentos decorrentes da leitura crítica das disposições contidas nas DCN de 2006 (Brasil, 2006), que regimentaram a docência como centralidade da formação. Tais diretrizes não fornecem direcionamentos que permitam às Instituições de Ensino Superior–IES condições para a oferta de uma sólida formação. Nelas, o exercício profissional do pedagogo abrange tanto a função docente na educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, quanto inúmeras atribuições formativas previstas para outros espaços de

atuação, o que acaba por tornar a formação por demais generalista (Gomes; Pimenta, 2019; Gatti *et al.*, 2019).

A decisão de adotar a docência como base da formação vem recebendo críticas que se fundamentam na problematização da natureza formativa deste curso, sobretudo o descaso quanto às diferentes dimensões da Pedagogia. A dimensão epistemológica não vem sendo considerada nas formas de organização do curso, provocando, desse modo, uma limitação na formação profissional dos educadores (Pimenta; Pinto; Severo, 2020).

Segundo Saviani (2021) com a configuração trazida pelas DCN/2006 houve também a exclusão da formação dos chamados “especialistas em educação” em que as funções de gestão, planejamento, coordenação e avaliação, previstos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394 (Brasil, 1996) foram inclusos na função docente.

Com base nesses apontamentos, compreendemos a necessidade de refletir sobre a formação do pedagogo para a atuação na docência, principalmente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino fundamental. Para tanto, recorreremos a teorias e concepções atuais da formação profissional docente e sob o prisma dos sujeitos que estão no chão da escola, ouvindo as suas perspectivas em torno da formação vivenciada em interface com o exercício profissional da docência. Desse modo, indagamos: como a formação no curso de Pedagogia contribui para a construção da identidade profissional docente? Como egressas desse curso analisam a formação vivenciada? A partir dessas indagações, este estudo traz como objetivo refletir, a partir do olhar de egressas, sobre o processo de formação docente vivenciado no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí–Campus de Picos em interface com o exercício profissional da docência. Destacamos que esta investigação resulta de uma pesquisa maior desenvolvida no contexto de um Mestrado Acadêmico em Educação.

O presente trabalho encontra-se dividido em cinco seções. Nesta seção intitulada *Introdução* apresentamos uma breve contextualização do tema, problema e objetivo do estudo; na seção que recebe o título *Metodologia* anunciamos as escolhas e configurações metodológicas da pesquisa; na seção denominada *Formação docente no curso de Pedagogia: alguns aspectos a considerar*, são apresentadas as referências teóricas que permitiram a construção da problematização, da discussão e da análise das categorias Pedagogia e formação docente; na seção intitulada *Da formação à docência: a perspectiva das egressas* são apresentados os resultados e discussões da pesquisa, e, por fim, na seção *Considerações finais*, trazemos uma síntese dos principais achados desse movimento investigativo.

METODOLOGIA

A pesquisa pautou-se na abordagem qualitativa e seu desenvolvimento se deu a partir de pesquisa de campo, mediante a realização de entrevistas semiestruturadas com três egressas do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí, Campus de Picos.

A seleção dos sujeitos foi baseada em alguns critérios preliminares: ser professor (a) em exercício na docência em escolas públicas municipais da cidade de Picos, que haviam se formado no âmbito do curso de Pedagogia, decorrido, pelo menos, cinco anos de implementação das novas diretrizes curriculares do curso (Brasil, 2006).

Para melhor alcance dos objetivos do estudo, foi definido *a priori* que a seleção dos (as) professores (as) se daria a partir do vínculo com uma mesma escola pública, cuja escolha se pautaria no vínculo com a Universidade, como campo de estágio. Neste sentido, contactamos professores da UFPI, principalmente aqueles que são coordenadores de estágio curricular supervisionado e de programas de iniciação a docência, como o Residência Pedagógica. Tal contato se constituiu como procedimento para a definição da escola, dada a visão abrangente que estes professores têm das instituições parceiras da universidade e dos profissionais que nelas atuam.

O movimento de contato com os professores da Universidade e com professores da escola foi planejado para ocorrer de forma presencial, por meio de visitas às instituições. Contudo, em decorrência da Pandemia de Covid-19 e da recorrentemente renovação de decretos de distanciamento social dela decorrentes, as estratégias de desenvolvimento da pesquisa precisaram ser alteradas. Desse modo, a pesquisa de campo, ocorrida entre março e agosto de 2020, só foi possível graças às tecnologias digitais de informação e comunicação, com o uso de telefone e computador, com mediação de redes sociais e e-mail.

Inicialmente, estabelecemos um diálogo com a coordenadora do Curso de Pedagogia da UFPI – Campus Picos, visto sua visão ampla das funções de cada docente no âmbito do curso. Desse modo, ela nos indicou a coordenadora de estágio. Em diálogo com a coordenadora de estágio, levantamos os nomes das escolas que mais recebem estagiários da Pedagogia UFPI e que também tinham professores que atendiam aos critérios de inclusão. Em virtude do leque de escolas que mantinham convênio de estágio, buscamos dialogar com a coordenadora do Programa Residência Pedagógica, para que nos oferecesse um panorama de sujeitos a partir da participação neste programa. Dadas as indicações, conseguimos a aproximação com três egressas do curso com vínculo com a mesma escola que havia sido apontada pela universidade como a que mais recebia estagiários. Assim, foram definidos lócus e sujeitos da investigação.

Diante do desafio da pandemia e da impossibilidade de contato físico com os sujeitos para a realização de entrevistas, utilizamos as ferramentas digitais disponíveis, mais especificamente o aplicativo *google meet*. As entrevistas foram previamente agendadas em diálogo com as participan-

tes que concordaram com a forma de participação e com a gravação em vídeo através de recurso trazido pela plataforma, para posterior transcrição e análise.

As entrevistas foram realizadas a partir de roteiro elaborado *a priori*, considerando questões abertas, permeando temas, como: perfil pessoal e profissional, dados da formação, experiências formativas no curso e vivência profissional. Todas as questões voltaram-se principalmente para o diálogo entre a formação vivenciada e o exercício da docência, considerando as experiências das egressas.

O processo de análise dos dados foi orientado pelo caráter dialético e dialógico do movimento investigativo, conforme apontam Ghedin e Franco (2015). Assim, consideramos que a historicidade, as tensões e contradições presentes no fenômeno estudado decorrem da forma como a sociedade está estruturada. Consideramos, ainda, os modos como os diferentes sujeitos se apropriam e significam suas experiências de formação, vida e trabalho a partir do contexto em que se inserem suas histórias de vida e concepções de mundo.

Visando à análise das comunicações, ou seja, do que foi dito pelas egressas por ocasião das entrevistas, recorreremos ao método de Análise de Conteúdo proposto por Bardin (2020). A partir de uma análise sistemática do conteúdo produzido, classificamos o material em categorias com o intuito de compreender criticamente o explícito e o implícito nos discursos e enriquecer o conjunto de dados coletados.

A análise de conteúdo envolve três diferentes fases: i) *pré-análise*, que tem como missões a escolha dos documentos para análise, a formulação de hipóteses, objetivos e elaboração de indicadores para fundamentar a análise e a interpretação; ii) *exploração do material*, na qual ocorrem as operações de codificação e decomposição em função das regras formuladas; iii) *o tratamento dos resultados (a inferência e a interpretação)*, que é o momento de dar significado e validade aos dados brutos, indo além dos dados manifestos, visando encontrar o conteúdo latente (Bardin, 2020).

Com relação aos procedimentos éticos da pesquisa, de antemão, buscamos o contato com as instituições em que o estudo se desenvolveria para as quais foram explicados os procedimentos da investigação, bem como foram solicitadas autorização e anuência para a sua realização. Os sujeitos da pesquisa foram esclarecidos sobre benefícios e procedimentos a serem seguidos. Conforme orienta a Resolução Nº 466, de 12 de dezembro de 2012 (Brasil, 2012) foram elaborados Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que fora enviado para os e-mails das participantes. Além disso, o anonimato das participantes também foi um princípio adotado, optando-se pela utilização de codinomes: Nísia, Anália e Cecília, nomes escolhidos em homenagem a grandes mulheres do contexto brasileiro, respectivamente: Nísia Floresta (1810-1885), Anália Franco (1853-1919), Cecília Meireles (1901-1964).

FORMAÇÃO DOCENTE NO CURSO DE PEDAGOGIA

Os cursos de licenciaturas no Brasil se constituem, atualmente, como espaços prioritários de preparação para a docência, admitindo-se a formação em nível médio, na modalidade normal, como mínima para atuação no magistério da educação infantil e dos cinco primeiros anos do ensino fundamental (Brasil, 1996).

O espaço da formação de professores nas Universidades, assim, cumpre um papel muito importante no processo de construção da identidade profissional, através da difusão de conhecimentos necessários à docência e de reflexão sobre a prática, indicando diferentes perspectivas e concepções fundamentais para uma atuação crítica e transformadora. Tais apontamentos têm recorrentemente se constituído como centro das preocupações de pesquisas, que buscam ressaltar a importância da criação de espaços de reflexão sobre a teoria em conexão com a prática, na perspectiva da práxis (Pimenta, 2019; Pedroso *et al.*, 2019), em que são lançadas luzes sobre a formação de professores críticos-reflexivos, pesquisadores de suas práticas.

Neste contexto, destaca-se a necessária articulação entre os cursos de licenciatura e o campo de atuação profissional dos futuros professores, por meio de atividades propiciadoras do diálogo entre Universidades e Escolas. Nóvoa (2019) defende que a formação ocorra dentro da profissão e Costa (2018) indica a vivência do diálogo na perspectiva Freireana, como necessária à formação de professores. A autora assevera que as instituições prioritárias da formação – Universidade e Escolas públicas – precisam dialogar e compartilhar saberes, mediante as diferentes atividades disponíveis atualmente, que possibilitam firmar parcerias. Dentre estas atividades, têm destaque os estágios supervisionados, compreendidos por Pimenta e Lima (2017), como atividade instrumentalizadora da práxis docente, colaborando na construção da identidade profissional desses sujeitos.

A prática profissional, assim, vem sendo cada vez mais tomada como cerne da aprendizagem da profissão, considerando a necessidade de, na organização dos cursos de licenciatura, os conhecimentos abordados nos diferentes componentes curriculares se relacionarem com os contextos em que a educação se desenvolve. As instituições de ensino são, portanto, compreendidas como espaço propício para a compreensão da dinâmica estabelecida entre formação e vivência da profissão. Neste diálogo, são problematizadas as condições de materialização de uma educação pública e democrática, que atenda aos estudantes vindos dos vários segmentos sociais. Nesta direção, Pedroso *et al.* (2019, p. 38), ao analisarem os currículos dos cursos de Pedagogia, indicam que:

Alterar a organização curricular dos cursos implica, a nosso ver, a revisão das tradições que caracterizam a formação de profissionais, marcada pelo desconhecimento das demandas da práxis educativa exercida na sociedade e sem conexão com a realidade das escolas públicas, que, entendemos, deveria ser o ponto de partida e de chegada dos cursos de formação dos professores. Esse seria um dos principais critérios para um curso ser considerado inovador [...].

Desse modo, fica evidenciada a necessidade imprescindível de se considerar a escola pública como ponto de partida e de chegada na organização dos cursos de licenciatura, assim como o reconhecimento desta relação como um importante critério de inovação dos processos formativos

iniciais dos futuros docentes. Os professores em formação inicial precisam estabelecer relações com o campo de atuação profissional, de modo a fortalecer o processo de construção da identidade, mediante reflexões críticas sobre o contexto (Guimarães; Costa, 2022).

No que diz respeito às propostas formativas dos cursos de Pedagogia, de acordo com Faria (2021), além de considerar essas concepções em torno da formação profissional docente, é preciso considerar, ainda, as orientações que emergem das DCN (Brasil, 2006). Essas diretrizes que dizem respeito à formação e ao campo de atuação profissional do pedagogo, foram reflexo de tensões, revelando as dificuldades em definir a sua identidade. Conforme o artigo 4º das DCN:

O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

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

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

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

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

Frente ao exposto, a formação do pedagogo tem como referência principal para a identidade profissional, a formação para a docência, contudo abarcando diferentes etapas e modalidades da educação básica. Neste sentido, há estudos que discorrem sobre as fragilidades formativas dos professores para atuarem na Educação Infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, considerando a perspectiva generalista trazida pelas DCN do curso de 2006. (Pimenta *et al.*, 2017; Gomes; Pimenta, 2019; Gatti *et al.*, 2019).

Em pesquisa sobre os cursos de Pedagogia no estado de São Paulo, organizados a partir dessas diretrizes, Pimenta *et al.* (2017, p. 19) apontam para as dificuldades de formar professores polivalentes “[...] a formação dos pedagogos no estado de São Paulo, em sua grande maioria se mostra frágil, superficial, generalizante, sem foco na formação de professores, fragmentada e dispersiva”. Dessa forma, os autores revelam a preocupação com a falta de foco e com a possibilidade dos professores de educação infantil e séries iniciais se formarem com fragilidades, sendo, assim, sua atuação prejudicada em relação aos contributos para o processo de formação das novas gerações em uma perspectiva de emancipação.

Consoante essa trajetória do curso de Pedagogia, que revela as dificuldades do consenso em torno das suas especificidades formativas, está também a emergência das novas políticas educacionais. Neste contexto está a resolução CNE/CP nº 2 (Brasil, 2019), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacio-

nal Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), trazendo orientações para as formas de organização dos cursos pelas Universidades. Assim, é necessário um olhar crítico para essas novas políticas que nascem sob a bandeira de uma educação democrática, mas que, no entanto, trazem valores e formas de organização que não possibilitam uma formação teórica sólida em articulação com a prática, com vistas à práxis.

Entidades como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – Anfope; a Associação Nacional de Didática e Práticas de Ensino – Andipe; o Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras – Forumdir; a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – Anped, dentre outras, têm se manifestado contrárias a essas novas Diretrizes, sob a acusação de não terem emergido do consenso educacional e que as mesmas não colaboram com o avanço da educação (ANPED et al., 2019).

Conforme o posicionamento de Pimenta, Pinto e Severo (2020, p. 12), a nova base da formação, trouxe uma tendência desintelectualizante e neotecnicista, a qual adota um enfoque no “[...] domínio de competências para o ensino e sem referências à dimensão teórico/investigativa que configura o trabalho pedagógico desenvolvido na sala de aula e em outros espaços de atuação”. Neste sentido, o olhar voltado para as novas políticas educacionais precisa partir da problematização das finalidades educativas, dos compromissos políticos e dos projetos de sociedade nelas presentes. Entende-se, assim, que uma formação profissional de qualidade só será possível quando houver princípios, valores, percursos formativos ancorados nos ideais de uma educação de fato democrática, que considere os horizontes emancipatórios delineados a partir dos contributos trazidos por todos os segmentos envolvidos na tarefa de formar os novos professores.

DA FORMAÇÃO À DOCÊNCIA: A PERSPECTIVA DAS EGRESSAS

As informações acessadas através das entrevistas nos permitem realizar reflexões em torno do perfil do pedagogo e de especificidades que marcam a atuação profissional dos sujeitos que colaboraram com essa investigação. Conforme explicado anteriormente, visando preservar suas identidades, utilizamos os codinomes Nísia, Anália e Cecília. A seguir, apresentamos algumas informações que dizem respeito ao perfil pessoal dos sujeitos.

Conhecendo os sujeitos da pesquisa

Os sujeitos do estudo são três mulheres, com idade que variam entre 23 anos, 31 anos e 38 anos. A informação sobre o sexo dos sujeitos se associa a um dado presente na realidade educacional brasileira, que já vem sendo apontado por outros estudos, como os de Gatti *et al.* (2019) e referendado pelos censos educacionais, que diz respeito à tendência da feminização do magistério. Tal fenômeno se dá principalmente em relação à educação infantil e aos anos iniciais do ensino fundamental e pode ser explicado pelas marcas históricas em que a mulher esteve associada às ativida-

des de cuidar do lar e dos filhos. Essa tendência se faz presente também nos dados sobre matrículas nos cursos de licenciatura do MEC/Inep (Brasil, 2021), em que constatamos a presença majoritária feminina nos cursos que habilitam para o exercício da docência. De acordo com o censo da educação superior de 2021, a matrícula por gênero nos cursos de licenciatura corresponde a 72,5% de mulheres e 27,5% de homens.

No que diz respeito à formação inicial, as três professoras possuem formação em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí, Campus de Picos. Duas delas tiveram como período de entrada no curso o ano de 2008 e saída em 2012; uma apresenta uma formação mais recente, tendo iniciado a licenciatura em 2015 e concluído em 2019. Apesar de haver uma distinção do período de formação, podemos dizer que a formação das três é marcada pela vigência das diretrizes curriculares do curso de Pedagogia publicadas no ano de 2006 (Brasil, 2006).

Quanto às informações sobre o exercício profissional acessadas nas entrevistas, foi possível considerar algumas especificidades: etapa da educação, tipo de vínculo, carga horária e tempo de experiência, conforme aponta o quadro a seguir.

Quadro 1 – Especificidades do exercício profissional

Nomes	Profissão	Etapa da educação em que atua	Vínculo	Tempo de experiência na docência
Nísia	Professora/município	Educação infantil e 1º ano do Ensino Fundamental	Concursada-40h	8 anos
Anália	Professora/município	Educação infantil	Concursada-20h Contratada-20h	11 anos
Cecília	Professora/município	Educação Infantil	Contratada-20h	Iniciou em 2020

Fonte: Elaboração pelos autores.

O curso de Pedagogia traz as possibilidades de formação tanto de professores para a Educação Infantil, quanto para os anos iniciais do Ensino Fundamental (Brasil, 2006), que constituem os primeiros anos de escolarização, segundo a LDB 9394/96 (Brasil, 1996). Podemos constatar que as professoras exercem a atividade da docência conforme essas possibilidades, sendo ponto comum entre as três, o contato com a docência da educação infantil a partir da atuação em uma creche municipal de Picos. Além disso, uma delas atua em maior carga horária como professora do 1º ano do ensino fundamental. Tais etapas de ensino integram a Educação básica e têm como características e finalidades, respectivamente:

A **educação infantil**, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) (Art. 29º, Brasil, 1996, grifo nosso).

[...] O **ensino fundamental** obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: (Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006)

I–o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II–a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III–o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV–o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (Brasil, 1996, grifo nosso).

Como assinalado pela LDB 9394/96 (Brasil, 1996), sobre a Educação Infantil e anos iniciais do ensino fundamental, recaem finalidades que dizem respeito à escolarização na perspectiva da formação integral dos indivíduos. A partir desses compromissos, a atuação do pedagogo nestas etapas da educação básica vem sendo marcada pela perspectiva da polivalência. Essa denominação, segundo Pimenta *et al.* (2017) remonta ao período histórico em que a escola normal de ensino médio formava professores para lecionar as matérias consideradas básicas: língua portuguesa (alfabetização), história, geografia, ciências e matemática. Neste sentido, os autores discorrem que apesar de a legislação não mencionar esse termo, esses professores continuam a lecionar esse conjunto de componentes curriculares e a atuar como polivalentes, fato que demanda dos mesmos o domínio de uma série de saberes.

Tal questão está presente no cerne das Diretrizes do curso de Pedagogia do ano de 2006 que tem desafiado as IES a propiciar uma formação que permita o aprofundamento dos conhecimentos necessários à atuação profissional dos Pedagogos. Conforme os dados da pesquisa empreendida por Pimenta *et al.* (2017, p. 18-19), a insuficiência ou inadequação dos atuais cursos de Pedagogia se deve à necessidade de formar professores polivalentes, considerando o domínio de diferentes saberes necessários à sua atuação:

[...] domínio das diversas áreas do conhecimento que compõem a base comum do currículo nacional dos anos iniciais do ensino fundamental e da educação infantil e os meios e as possibilidades de ensiná-los, assim como a identificação de quem são os sujeitos (crianças, jovens e adultos) que aprendem e se desenvolvem nesses ambientes educacionais e escolares. Em especial, os da escola pública que, na atualidade, traduzem em seus cotidianos questões que envolvem e afligem a sociedade brasileira, marcadamente desigual, multifacetada e diversa.

Nesta direção, a organização dos cursos de Pedagogia segundo a lógica disciplinar vem sendo apontada como obstáculo para a construção de uma sólida formação de professores. Conforme discorrem Pedroso *et al.* (2019), essa lógica pode dificultar a vivência de atividades de integração e interdisciplinaridade necessárias ao exercício da docência polivalente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Quanto ao tipo de vínculo, as professoras Nísia e Anália, que se formaram há mais tempo, são concursadas pela rede municipal de ensino, apresentando carga horária de 40 horas e 20 horas respectivamente. A professora Anália ainda informou que, apesar de seu concurso ser 20 horas, à época da realização da investigação, estava atuando com 40 horas em virtude de substituir outra profissional.

Quanto ao tempo de experiência na docência, as duas professoras que se formaram há mais tempo, conseqüentemente apresentaram mais tempo de experiência nesse âmbito, tendo iniciado suas experiências logo após concluírem o curso de Pedagogia.

Sou concursada da rede municipal de educação da cidade de Picos, faz três anos do meu concurso, esse ano fez três anos [...]. Quanto à minha experiência, quanto a ser professora, foi bem antes de lá, eu lecionei oito anos numa instituição privada, num colégio particular também aqui na cidade de Picos (Anália).

Em 2013, eu já tinha passado no concurso, só que eu não tinha sido chamada, aí eu fui chamada para assumir, só que eu já estava 2 anos em sala de aula. Eu trabalhava como substituta de uma prima minha, ela trabalhava na Educação Infantil. Então de 2013 já são oito anos, vai fazer nove anos (Nísia).

As experiências das duas professoras demonstram sua aproximação com duas etapas da educação básica: educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Uma delas alterna de uma experiência de instituição privada, nos anos iniciais, para a educação infantil mediante a aprovação em concurso público. Já a mais jovem, até pela formação recente, se encontra bem em início de carreira. Seu processo formativo a aproximou da escola, com a qual mantinha vínculos em decorrência da realização de atividades propiciadas pelo currículo do curso. Conforme seus relatos:

Eu iniciei lá esse ano, só que eu fiz Residência Pedagógica e alguns estágios lá, o estágio da Educação Infantil e passei um ano e meio na residência pedagógica lá também. Então eu já tinha um vínculo com a Creche, com a escola. Eu trabalho na modalidade de educação infantil, com a turma do pré II, crianças de cinco anos (Cecília).

Percebemos que os vínculos com a escola em que Cecília atua ocorreram ainda no processo de formação inicial, propiciados por sua participação em estágios disponibilizados pela Universidade e mediante experiências no Programa Residência Pedagógica, o que demonstra a importância dessas experiências de aproximação com o campo de atuação profissional na formação inicial.

A partir dessas diferentes informações que compõem a formação e a atuação profissional dos sujeitos, refletimos sobre a construção da identidade profissional docente, processo que se fortalece com a formação inicial, momento em que os estudantes vão construindo novas maneiras de ver a escola, saindo da perspectiva de alunos (pois estes provêm de uma longa experiência de escolarização) em direção à perspectiva de professores. Este processo envolve a construção de saberes, habilidades, posturas e valores que vão se estendendo para o campo de atuação profissional, momento em que os professores vão construindo seus saberes-fazer docentes (Pimenta, 2018).

Desse modo, a formação inicial em Pedagogia associada às experiências com a docência na educação básica confere a esses sujeitos os meios de construção da identidade profissional, compreendida como um processo que ocorre de maneira contínua e que é recorrentemente ressignificado pelos saberes constituídos a partir do contato com a realidade escolar. Os desafios vivenciados pelos professores vão exigindo a construção de novos conhecimentos, o que converge para a construção de saberes da docência que abrangem, segundo Pimenta (2018), saberes da experiência, os específicos da área e os pedagógicos.

Todas essas informações aqui trazidas, a partir das quais buscamos traçar um breve perfil dos sujeitos, nos servem como indicativos das maneiras como cada indivíduo constrói-se professor, tensionado pelo contexto mais amplo e pelas suas próprias histórias de vida e trajetórias escolares. A partir dos relatos dessas professoras, seguimos lançando reflexões sobre a formação docente vivenciada por elas no âmbito do curso de Pedagogia da UFPI. As análises consideraram, ainda, o lugar que elas ocupam dentro da sociedade e da profissão docente, a forma como veem a realidade, as análises que fazem de seu trabalho e de sua formação, e ainda o modo como percebem e significam a sua passagem pelo curso de licenciatura em Pedagogia.

As disciplinas constituintes do curso de licenciatura em Pedagogia da UFPI

Quando indagadas acerca do seu processo de formação inicial, considerando tanto as contribuições, quanto as lacunas, as participantes destacaram a longa duração, os diferentes períodos e os componentes curriculares do curso de Pedagogia.

[...] são cinco anos de curso, então não dá nem pra gente dizer que faltou alguma coisa. Ah faltou, poderia ter isso, não. Acredito que em quantidade de disciplina e disciplina, é, digamos, ótimo pra qualquer pessoa sair daquele curso com uma grande bagagem de conhecimento [...] (Anália).

São muitas disciplinas ao longo de cinco anos de curso, dez períodos. Tem algumas que são mais importantes. Não, todas são, na verdade. Tem algumas que têm um pouco de repetição entre elas, mas sempre uma vai completando a outra. (Cecília).

[...] Então as disciplinas, foram várias disciplinas. Cada uma tem sua importância. (Nísia).

Conforme análises sobre as formas de organização do curso de Pedagogia da instituição lócus da pesquisa foi possível constatar a presença de diferentes disciplinas que compõem a grade curricular do curso, visando à construção profissional do pedagogo. Conforme os contributos de algumas das participantes, os relatos a seguir expressam a importância de alguns componentes na formação vivenciada, que dizem respeito à construção de formas de atuação do professor:

A questão dos estágios é onde a gente começa a ver a teoria com a prática, fazer uma relação da teoria com a prática. Nós começamos com observações, íamos para as escolas para observar, para depois fazer regência. Eu acho que fiz uns cinco estágios. Naquele período, a gente já vê um pouco da realidade. Quando a gente começa esses estágios, a gente se depara com uma realidade que a gente diz:–eu não vou conseguir, muitas vezes a gente acha que não vai conseguir. Mas depois você vai pegando, vai pegando o manejo, como se diz no ditado popular, vai conseguindo se identificar, devido às teorias, que você vê na universidade. A teoria é muito importante, em determinadas situações, para você tomar várias atitudes, em relação aos alunos, é na hora do diálogo com os pais. [...] Também a questão das disciplinas de psicologia, que a gente paga, porque pra você atuar principalmente com crianças, você precisa da teoria dessas disciplinas de psicologia, pra você compreender aqueles alunos, determinadas situações que eles estão passando (Nísia).

Literatura infantil, que eu adoro contar histórias, é muito interessante, foi um aprendizado de técnicas pra isso. É, explicando o currículo, a disciplina de currículo, explicando também todo o trajeto da pedagogia, a carga horária; legislação que é uma forma também de entender a educação. As Bases e Diretrizes da Educação... foi uma disciplina muito importante. E a professora também era muito, muito, muito dedicada ao repassar essas informações pra gente [...] (Cecília).

O professor precisa ter uma visão ampla dos fenômenos sociais que implicam na educação, para fazer uma leitura das situações que vivenciam no ambiente escolar como um todo e do contexto de sala de aula, em particular. Neste sentido, podemos compreender que a formação do professor é teórica e prática (Gomes; Pimenta, 2019). Isso implica compreender que por trás da prática há a teoria, que só a partir do reconhecimento desta relação de integração e do estabelecimento de finalidades ocorre a práxis docente. Desse modo, alguns componentes curriculares, principalmente os de fundamentos, servem para iluminar as formas de atuação docente, para compreender e problematizar e intervir na realidade visando à sua transformação.

No que se referem às lacunas, a professora Cecília expressou em sua fala o fato de algumas disciplinas não apresentarem relação direta com a realidade e também as próprias limitações que emergem do contexto escolar:

[...] Mas tem algumas que deixam algumas lacunas, que eles falam na teoria que é uma coisa, e quando a gente chega na escola a realidade é bem diferente. Que propõe muitas atividades para fazer, só que quando a gente chega na rede pública a gente sabe que os materiais não estão disponíveis, você tem que se esforçar mais, tirar do seu próprio bolso, se quiser fazer uma aula legal. É um pouco complicado, porque, em algumas partes a gente sente que a educação depende do professor para isso, só que o professor faz muita parte disso, só que também tem que ter os meios pra isso e infelizmente a nossa educação, de nosso país e também de nosso município não permite isso. (Cecília).

O apontamento da professora quanto à falta de ligação das disciplinas com a realidade pode estar associado às tradições com que os cursos de formação de profissionais vêm se organizando. Pedroso *et al.* (2019, p. 38) apontam que há falta de vinculação das disciplinas entre si e também que elas não se vinculam “[...] aos problemas e às demandas da realidade das escolas, situadas em contextos próprios e diversos uns dos outros”. Esta informação também é trazida por Pimenta e Lima (2017) quando refletem sobre o estágio, indicando que os currículos dos cursos de formação precisam proporcionar um diálogo entre os componentes curriculares e a realidade do cotidiano escolar, aproximando a universidade das demandas da escola.

A formação para a docência

Continuando o movimento de reflexões, as professoras foram convidadas a realizar uma análise da sua formação para a docência no curso de Pedagogia. Suas falas indicaram como principal contributo a ampliação da visão delas sobre o curso e a própria profissão:

[...] O curso me fez ver até a vida de forma diferente, como eu já falei, não só para a minha vida profissional, mas até como mãe, serve muito o curso de Pedagogia, e, a cada dia, eu vejo que só trouxe benefícios para a minha vida (Nísia).

[...] É a questão de adquirir realmente mais experiência pra aquilo que a gente queria trabalhar no futuro, não saí leiga do assunto, de eu chegar em uma sala de aula e não ter noção, não. Pelo contrário, a parte teórica a gente adquiriu bastante, hoje se eu escuto falar alguma coisa de Freud, se eu escuto falar uma coisa de Vigotsky, eu vou dizer:—ah eu lembro da universidade que eu vi isso (Anália).

Durante a minha formação toda, os professores, junto com as leituras que eu fiz, as participações em alguns eventos, seminários, contribuíram muito pra me fazer pesquisar mais sobre a

área, abrir mais minha mente sobre alguns contextos, saber interpretar algumas realidades que antes eu via de uma forma, e a Pedagogia fez com que eu abrisse mais o meu pensamento, interpretasse de outro. Então eu acho que a forma de ser mais ampla, de interpretar melhor aquele contexto, inclusive saber respeitar o aluno, a realidade, porque muitas vezes têm professores que eles tentam rotular o aluno, eu acho isso muito complicado, porque cada pessoa tem sua especificidade, e a Pedagogia, durante todo o seu contexto, ela fez a gente perceber que cada aluno tem uma coisa peculiar, então a gente tem que saber compreender, interpretar o contexto de vida dele, pra poder conseguir dar uma boa aula, permitir a construção do conhecimento. Então eu acho isso um ponto muito positivo da minha formação. Outro ponto positivo da Pedagogia (risos), me permitir ser mais criativa, antes eu não era tanto, hoje em dia eu já sou mais e pretendo cada dia mais ser mais dinâmica e mais criativa, e a Pedagogia, com todos seus EVAs (risos), colas quentes, peças teatrais, contação de história, me permitiu isso (Cecília).

No contexto específico do curso de Pedagogia, elas discorrem sobre pontos que nos permitem refletir sobre o papel formativo da Universidade nas possibilidades de ampliação das experiências e visões de mundo, sobretudo no que diz respeito à formação do homem / mulher como processo contínuo. Neste se faz presente a perspectiva ontológica que insere o ser humano em um processo permanente de busca de conhecimentos sobre o mundo e sobre si mesmo. Tais perspectivas guiam a atuação das pedagogas como profissionais da educação, ou seja, que vão modelando a construção das identidades profissionais docentes.

Quanto aos pontos negativos da formação, apenas duas professoras se posicionaram, de forma breve, sobre a questão. Uma apontou que faltou mais incentivo à pesquisa, à participação em seminários e programas, além da necessidade de mais acompanhamento nos estágios supervisionados. Ela diz “[...] então era mais o incentivo a isso, à pesquisa, a cursos, a artigos, a participar de seminários, a participar de programas, entendeu? Acompanhamento mais do professor nos estágios supervisionados” (Anália).

A professora a seguir cita como ponto negativo o fato de considerarem o pedagogo como o profissional que vai transformar o mundo, conforme ela discorre:

O negativo, como diz, são as utopias também, porque pintam o pedagogo como um ser que vai transformar o mundo, e era muito legal se isso dependesse só do pedagogo, como sabemos, não podemos fazer mágica, infelizmente, mas a gente tenta (risos), o pedagogo é bem criativo (risos) (Cecília).

A percepção da professora coaduna com a necessidade de consideração de que o professor sozinho não transforma a realidade, que este é um processo que deve ocorrer em diferentes âmbitos sociais. Além disso, o apontamento acima é crítico no sentido de rejeitar o imaginário presente, principalmente na mídia, que busca responsabilizar o professor pelo sucesso ou fracasso da educação, como se esse profissional fosse, sozinho, o responsável pelos resultados da educação no país (Pedroso *et al.*, 2019). Podemos, então, compreender a importância da formação de professores para a mudança. No entanto, cabe destacar que esse é um processo paralelo a outras investidas. Conforme o pensamento de Nóvoa (2019) as transformações dos processos de formação de professores devem acontecer em permanente diálogo com outros setores da sociedade acerca dos percursos que são considerados como necessários para a transformação da escola. Assim, ambos, formação e profissão transformam-se mutuamente.

De acordo com as professoras investigadas há pontos negativos na formação inicial e que permanecem como desafios a serem superados. Mas, em contrapartida, também há os contributos trazidos pelo processo formativo dos pedagogos proporcionado pela Universidade pública, como as oportunidades, mesmo que restritas, de vivência do tripé ensino-pesquisa-extensão.

A relação entre a formação e a profissão

Indagamos ainda às professoras sobre a relação entre a formação em Pedagogia e as especificidades de sua área de atuação. Conforme seus apontamentos foi possível refletir sobre as finalidades do curso de licenciatura, vinculadas à construção de conhecimentos que permitam a leitura e compreensão da realidade educacional que se apresenta em contextos situados com vistas à construção de diferentes formas de ação docente, articulando teoria e prática na perspectiva da práxis. De acordo com uma das entrevistadas:

O curso ajuda você em tudo. [...] Em determinadas situações, como você agir, com os alunos, você observar os alunos, porque o pedagogo, ele tem uma forma de observar, eu acho assim muito além. Ele observa as crianças bem minuciosamente. Às vezes a gente identifica problema, que a criança tá passando, é, em casa, então assim, o curso, isso é devido o que você consegue observar, determinadas situações, é devido a formação, devido uma formação bem completa. Assim, só que nós temos também as dificuldades, né, na sala de aula, não é tudo um “mar de rosas”, nós temos as dificuldades, mas são dificuldades que quando a gente gosta e a gente teve uma boa formação, a gente consegue superar (Nísia).

A partir da perspectiva apresentada pela professora Nísia, podemos compreender como as teorias apreendidas no curso vêm contribuindo para a sua ação diante das diferentes situações vivenciadas no contexto de sala de aula. Em concordância a essa ideia, de que a formação no curso de pedagogia foi essencial para a sua atuação profissional, estão os destaques feitos pela professora Cecília, que considera que a formação é adequada para as especificidades de sua área de atuação, mas que compreende que a prática também coloca novos desafios a quem ensina:

A formação em Pedagogia, ela foi essencial para a atuação profissional que eu atuo, com certeza, foi um preparatório muito bom. Só que muitas vezes a teoria, ela, digamos que ela foge um pouco à realidade, a gente vai aprendendo mais com a prática. Mas, assim, foi essencial, a Pedagogia. Tanto é que eu defendo muito a ideia de que para trabalhar na área de educação infantil e fundamental I tem que ser um pedagogo, porque outro profissional, ele não teria capacidade de administrar uma sala de aula tão bem como um pedagogo. Ele, sim, é preparado pra isso (Cecília).

Fica evidenciada, a partir da fala da professora Cecília, a necessidade de adoção de uma postura reflexiva e investigativa de sua prática, pois muitas vezes, a teoria não dá conta das diferentes nuances de cada realidade específica, repleta de incertezas e singularidades que marcam cada contexto social onde ocorre a prática. Nesse sentido, as formas de atuação docente e a reaprendizagem da profissão caminham lado a lado com os desafios que emergem das práticas cotidianas. Ilustrando esta compreensão, a professora Cecília menciona os desafios do próprio contexto escolar, de que não depende só do professor:

Tem algumas lacunas, como eu disse, que na teoria tudo depende do professor, que ele tem que ser dinâmico, tem que ser interessante, tem que propor atividades diferentes todo dia, lúdicas, enfim, só que a realidade, como eu disse, é o contexto escolar, ao qual a gente está

inserido. Às vezes, a escola não dispõe de espaço, nem de material, então isso é uma lacuna muito grande. E, em relação é, à formação, eu acho que, fora isso, é muito adequada, o currículo pedagógico (Cecília).

Conforme os apontamentos das professoras sobre a formação e sua área de atuação, é possível refletir sobre as finalidades dos cursos de licenciatura na preparação para o exercício profissional da docência. Conforme reflexões realizadas por Pimenta (2018) entende-se que o curso de Pedagogia contribui para a atividade docente, no entanto, ainda é possível compreender que a construção das formas de atuação do professor ocorre de modo contínuo, uma vez que a prática coloca novos desafios aos professores. Os processos formativos, quando tomam os desafios do exercício profissional como referências para a organização de suas pautas, podem contribuir para a leitura crítica da realidade e superação dos limites que nela se apresentam.

A professora Anália apresentou uma visão mais crítica em relação à formação destinada à sua área de atuação atual: a Educação Infantil. Ela realiza uma comparação entre a sua experiência nos anos iniciais do Ensino Fundamental (4º e 5º ano) na escola privada e a sua experiência atual na Educação Infantil para apontar as diferenças formativas no preparo do pedagogo para o exercício profissional docente nestas diferentes etapas da educação básica:

E então assim, eu me senti mais preparada pra exercer o fundamental, com certeza, eu não sei se é porque coincidentemente eu fiz um estágio muito melhor no fundamental, porque justamente foram os estágios onde eu fui mais cobrada, onde eu fui mais acompanhada pelo professor [...]. É, então assim, eu me senti mais preparada mesmo, até pelas disciplinas que eu cursei, por exemplo: a didática de português, a didática de matemática, nossa, eu fiz, foram assim disciplinas que eu paguei com muito, digamos, que eu obtive muito aprendizagem que, eu exerci durante todos os meus anos que eu fiquei no fundamental. Já pra educação infantil, deixou a desejar, eu acredito, não sei como tá hoje, o curso de pedagogia, mas com certeza deveria ser mais trabalhada a questão da educação infantil. É como eu te digo, eu não sei como está hoje, mas com certeza o curso de pedagogia preparou mais a gente naquela época pra ir pro fundamental, do que mesmo pra educação infantil e alfabetização (Anália).

A fala da professora quanto à percepção de que a formação para a educação infantil é menos trabalhada no curso, encontra respaldo na própria forma como os cursos de Pedagogia se organizam atualmente. Com a intenção de formar mais de um tipo de profissional, conforme indicam as possibilidades formativas das DCN (Brasil, 2006) e as escolhas priorizadas por cada instituição em seus projetos pedagógicos de curso (PPC).

No Projeto Pedagógico do Curso de pedagogia em que a professora Anália se formou (Ufpi, 2006), é possível visualizar a presença de um rol de disciplinas que se dividem em diferentes finalidades de formação, como anos iniciais do ensino fundamental, educação infantil, EJA e gestão, por exemplo. Desse modo, podemos considerar, a partir dos apontamentos de Pimenta *et al.* (2017), Gomes (2018), Gatti *et al.* (2019) que a formação do pedagogo se torna dispersiva e generalizante, o que pode implicar na formação específica para ser professor. Desse modo, conforme as duas etapas da educação básica apresentadas nas experiências da professora Anália (educação infantil e anos iniciais) podemos refletir, conforme discorrem Gatti *et al.* (2019), que a formação dos professores para estes diferentes contextos é bastante diferenciada. As afirmações da professora também são encontradas em outros estudos sobre os currículos dos cursos de Pedagogia, como a realizada por

Gomes (2018), que indica que o preparo para atuação nos anos iniciais é mais priorizado em relação àquele destinado à formação de educadores infantis.

Sugestões de melhoria para o curso

Quanto à solicitação de sugestões ao curso para que haja uma melhor preparação para a docência, as professoras foram unânimes em recomendar a integração entre escola e universidade. Duas destacaram a necessidade de haver essa relação desde o início dos períodos, por meio de alguma atividade que permita essa inter-relação, um contato do estudante com a escola. A terceira professora enfatizou a necessidade de haver melhor aproveitamento do tempo de estágio, e investimentos do mesmo modo que ocorre com programas de iniciação à docência, para que o estudante conheça mais a realidade escolar antes mesmo de se inserir nela profissionalmente. Conforme elas discorrem:

[...] No curso deveria ter mais, desde o início, ter mais um contato nas escolas, começar bem no início, a ter contato com a realidade, porque aí, desde o início, no segundo período, no segundo período já começava a ter um contato com as escolas, conhecer as escolas, desenvolver algum projeto, porque aí você já vai conseguindo interagir melhor, vai conseguindo compreender melhor a teoria e a prática (Nísia).

[...] Eu entendo que a gente tem que estar mais preparado teoricamente pra se inserir no contexto real, só que eu acho que precisa ter mais inter-relação entre a escola e a universidade desde o início do curso. Não necessariamente pro aluno estagiar, mas pelo menos ter mais projetos que permitam essa inter-relação entre a escola e a Universidade, porque, eu sinceramente senti um pouco de falta disso. Eu e alguns colegas que participamos do PIBID, da Residência Pedagógica, a gente foi privilegiado porque tivemos mais desse contexto, é, mais esse contato com o contexto escolar, mas alguns colegas que não participaram desse tipo de atividade complementar, eu sinto que eles foram um pouco prejudicados, não estou dizendo que eu sou superior a eles, jamais, mas assim, a questão de ter essa relação, faz a gente ampliar mais os horizontes e o nosso curso deixa o estágio já pros finais dos períodos, eu acho que, é um pouco prejudicial, o aluno já ir se inserindo no contexto desde o início, do terceiro período, quarto, eu acho que seria mais produtivo, não, não necessariamente um estágio, mas ter mais assim algumas atividades que fizessem essa inter-relação, não sei (Cecília).

[...] Mais tempo de estágio. Conhecer um PPP de verdade, conhecer uma função de um diretor de verdade, conhecer o dia a dia de uma escola de verdade [...]. Eu sei que pra muitos é difícil, principalmente pra quem trabalha. No meu tempo, eu já trabalhava, mas é melhor [...] é melhor que ele, como se diz, se aperfeiçoe mais na universidade, porque ali ele vai ter professores pra ajudar [...] E porque que é bom o PIBID, a Residência? Porque elas pagam. É pouquinho que o aluno ganha. Mas pelo menos ele não vai tirar do bolso pra comprar um material, pra pagar uma gasolina, mas com certeza uma sugestão é mais tempo de estágio, com certeza (Anália).

As indicações das professoras podem elucidar a necessidade de articulação entre formação e profissão, oferecendo uma experiência formativa que permita aos futuros professores terem condições de enfrentar os desafios presentes no exercício da docência, considerando a realidade das escolas e as necessidades do alunado da educação básica. Desse modo, a proposta coaduna com as reflexões de Pimenta e Lima (2017) sobre o estágio curricular quando as autoras discorrem sobre este componente curricular como eixo articulador do curso desde o início. Mediante a pesquisa como princípio formativo, também é possível manter o estudante a par da realidade escolar, por meio da qual sendo possível a problematização dos contextos reais de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente estudo, buscamos refletir, a partir do olhar de egressas, sobre o processo de formação docente vivenciado no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí–Campus de Picos em interface com o exercício profissional da docência.

Verificamos, a partir do contributo de autores diversos e do olhar sobre a legislação vigente no Brasil, que o curso de Pedagogia, ao longo de sua trajetória de constituição histórica, vem atravessando transformações variadas que revelam dilemas e disputas relacionados à constituição de sua identidade. Este fenômeno impacta de maneira evidente tanto os processos de formação inicial vividos no contexto universitário, quanto o exercício profissional de egressos que, não raras vezes, denunciam os efeitos negativos dos currículos demasiadamente generalistas sobre os saberes da docência.

Conforme as entrevistas, as colaboradoras indicam contributos positivos decorrentes das análises do processo formativo no curso de pedagogia, como a ampliação das visões de mundo, a melhor compreensão da profissão docente e as contribuições teóricas e práticas para o exercício da profissão. Apesar de reconhecerem as contribuições do curso, indicam, também, seus limites. Segundo elas, há problemas relacionados à desarticulação entre teoria e prática, tanto nos cursos de licenciatura, quanto na ação do docente na educação básica; desproporcionalidade entre a preparação para a docência na Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Tal percepção se coaduna a diferentes pesquisas que têm apontado as dificuldades dos cursos de Pedagogia em oferecer sólida formação a esses profissionais, devido a amplitude formativa a qual os cursos buscam atender.

As professoras também trazem sugestões ao curso de Pedagogia para que haja uma melhor preparação para a docência: que possua um maior diálogo entre o professor em formação e o seu futuro campo de atuação profissional – as escolas, e isso, desde o início da formação. Suas perspectivas de análise estão embasadas nas suas experiências profissionais. Elas falam da formação de um lugar onde a prática se desenvolve, de um lugar onde os desafios são vivenciados e onde os conhecimentos e perspectivas de análise da realidade adquiridos na formação são mobilizados e postos à prova.

Estamos, atualmente, vivendo desafios relacionados a processos de reforma que afetam a formação e o exercício profissional dos pedagogos. É fundamental lançarmos um olhar avaliativo sobre essas duas importantes referências e nos mobilizarmos para que as mudanças em marcha não tornem ainda mais fragilizada a formação do pedagogo.

REFERÊNCIAS

ANPED–Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação et. al. **Contra a descaracterização da Formação de Professores**–Nota das entidades nacionais em defesa

da Res. 02 /2015. 2019. Disponível em: anped.org.br/news/contra-descaracterizacao-da-formacao-de-professores-nota-das-entidadesnacionais-em-defesa-da. Acesso em: 17 dez. 2020.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. 5. ed. ed. rev. e atual. São Paulo: 70, 2020. 288p.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 22/2019 do Conselho Nacional de Educação**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Superior 2021**. Divulgação dos resultados. Brasília, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados> Acesso em: 28 abr. 2024.

BRASIL. **Lei n. 9. 394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério de Educação. **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.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Publicada no DOU nº 12 – quinta-feira, 13 de junho de 2013 – Seção 1 – Página 59

COSTA, Elisangela André da Silva. **Diálogo pedagógico entre escola e universidade a partir da formação inicial de professores: o caminho e o caminhar da UNILAB**. Relatório Final de Pesquisa (Pós-Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2018.

FARIA, Lenilda Rêgo Albuquerque de. Formação e trabalho do(a) pedagogo(a) docente: contribuições da Pedagogia e da Didática. In: PIMENTA, Selma Garrido; SEVERO, José Leonardo Rolim (Orgs.). **Pedagogia: teoria, formação, profissão**. São Paulo: Cortez Editora, 2021, p. 236-265.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRE, Marli Elisa Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **Professores do Brasil: novos cenários**. Brasília: UNESCO, 2019. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367919> Acesso em: 15 jun. 2020.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2015. 264p.

GOMES, Marineide de Oliveira. Formação de professores de educação infantil em cursos de Pedagogia: reflexões e indagações. In: GOMES, Marineide de Oliveira. (Org.). **Formação de professores na Educação Infantil: conquistas e realidades**. Santos: Editora Universidade

Leopoldianum, 2018. 114p.

GOMES, Marineide de Oliveira. PIMENTA, Selma Garrido. Unidade Teoria e Prática e Estágios Supervisionados na formação de professores polivalentes: indícios de inovação em cursos de Pedagogia no Estado de São Paulo. In: PEDROSO, Cristina Cinto Araújo. DOMINGUES, Isaneide. FUSARI, José Cerchi; GOMES, Marineide de Oliveira; PIMENTA, Selma Garrido; PINTO, Umberto de Andrade. BELLETATI, Valéria Cordeiro Fernandes. (orgs.) **Cursos de Pedagogia: inovações na formação de professores polivalentes**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2019. Cap. 2, p. 61-111.

GUIMARÃES, Maria da Cruz Santos; COSTA, Elisangela André da Silva. O estágio de docência no processo de construção da identidade profissional de pós-graduandos. **Educação e Formação** [S. l.], v. 7, p. 1-20, 2022. DOI: 10.25053/redufor.v7i1.4853. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/4853>. Acesso em: 12 mar. 2023.

MOREIRA, Jefferson da Silva; FRANCO, Maria Amélia do Santoro. Pedagogia como ciência à Pedagogia como docência: concepções em disputa no cenário brasileiro. **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetininga, p. 1-28, 2024. DOI <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201701152815> Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/1459>. Acesso em: 23 fev. 2024.

NÓVOA, António. Os Professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação&Realidade**, Porto Alegre, v.44, n.3, p.1-15, 2019. DOI <https://doi.org/10.1590/2175-623684910>. Disponível em <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt>. Acesso em: 23 fev. 2024.

PEDROSO, Cristina Cinto Araújo. DOMINGUES, Isaneide. FUSARI, José Cerchi; GOMES, Marineide de Oliveira; PIMENTA, Selma Garrido; PINTO, Umberto de Andrade. BELLETATI, Valéria Cordeiro Fernandes. Cursos de Pedagogia: indícios de inovação na formação de professores polivalentes. In: PEDROSO, Cristina Cinto Araújo. DOMINGUES, Isaneide. FUSARI, José Cerchi; GOMES, Marineide de Oliveira; PIMENTA, Selma Garrido; PINTO, Umberto de Andrade. BELLETATI, Valéria Cordeiro Fernandes (orgs.). **Cursos de Pedagogia: inovações na formação de professores polivalentes**. São Paulo: Cortez, 2019. Cap.1, p. 24-60.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2018, p. 15-34.

PIMENTA, Selma Garrido. Centralidade da Didática e do Estágio nas Licenciaturas em Tempos Neoliberais. In: SILVA, Marco; NASCIMENTO, Cláudio Orlando Costa do; ZEN, Giovana Cristina. (Orgs.). **Didática: abordagens teóricas contemporâneas**.–Salvador: EDUFBA, 2019, p. 19-64.

PIMENTA, Selma Garrido. FUSARI, José Cerchi. PEDROSO, Cristina Cinto Araújo; PINTO, Umberto de Andrade. Os cursos de licenciatura em Pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo. v. 43, n. 1, p.15-30, jan./mar. 2017. DOI <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201701152815>. Disponível em <https://>

www.scielo.br/j/ep/a/xXzHWK8BkwCvTQSy9tc6MKb/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 23 fev. 2024.

PIMENTA, Selma Garrido. PINTO, Umberto de Andrade. SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. A pedagogia como lócus de formação profissional de educadores(as): desafios epistemológicos e curriculares. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 15, e2015528, p. 1-20, 2020. DOI <https://doi.org/10.5212/praxeduc.v.15.15528.057>. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-43092020000100137. Acesso em: 23 fev. 2024.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. Colaboração de Erika Barroso Dauanny e Elisangela André da Silva Costa. 8. ed. rev., atual. e ampl.–São Paulo: Cortez, 2017. 310p.

SAVIANI, Dermeval. Curso de Pedagogia no Brasil: 80 anos de história. In: PIMENTA, Selma Garrido; SEVERO, José Leonardo Rolim (Orgs.). **Pedagogia: teoria, formação, profissão**. São Paulo: Cortez Editora, 2021, p. 128-213.

UFPI–UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Campus Senador Helvídio Nunes de Barros. Picos-PI, 2006.

COMO CITAR — APA

Costa, E. A. da S., Guimarães, M. da C. S., & Martins, E. S. (2024). O Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí - Campus Picos e as interfaces entre formação e exercício profissional . *PARADIGMA*, XLV(Edición Temática 1), e2024022. <https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2024.e2024022.id1568>

COMO CITAR — ABNT

COSTA, Elisangela André da Silva; GUIMARÃES, Maria da Cruz Santos; MARTINS, Elcimar Simão. O Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí - Campus Picos e as interfaces entre formação e exercício profissional . **PARADIGMA**, Maracay, v. XLV, Edición Temática, n. 1, e2024022, Set., 2024. <https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2024.e2024022.id1568>

HISTÓRICO

Submetido: 18 de abril de 2024.

Aprobado: 24 de julho de 2024.

Publicado: 30 de septiembre de 2024.

EDITOR

Fredy E. González 

ARBITROS

Dos árbitros evaluaron este manuscrito y no autorizaron la publicación de sus nombres